

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. 12, núm. 1,
enero-junio 2024

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

Breviario de historia, estructuralismo, posestructuralismo, posmodernismo, epistemología y construcción narrativa

Artículos

Enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos del ciclo 2023-2024: sobrestimación del México prehispánico, ausencias del periodo virreinal

Cuerpos menstruantes: controles y regulaciones a través de la publicidad (1950-1970)

El Caribe, dos interpretaciones de su conformación histórica y regional: encuentros y divergencias entre Juan Bosch y Eric Williams

Cristianas que saben latín: La Unión Femenina Católica Mexicana. Un estudio de caso a través de su primer libro de actas de Asamblea en Coatepec, Veracruz (1938-1941)

El primer monumento a la educación: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Para que la cuña apriete. Castigos y recompensas a menores como parte de las prácticas educativas. Querétaro (1950-1960)

Debates por la educación sexual y la formación de docentes normalistas, hoy

Reseñas

Reseña del libro: Movimientos estudiantiles en América Latina de Nicolás Dip



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA
HISTORIA

© Universidad Autónoma de Chihuahua
Escorza núm. 900
Colonia Centro
CP. 31000
Tel. +52 (614) 439 1500
Chihuahua, Chih. México
<https://uach.mx/>

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen 12, número 1, enero-junio de 2024) 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, <https://uach.mx>, cahistoria@uach.mx). Director editorial: 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 y Stefany Liddiard Cárdenas (Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. CP 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: enero de 2024.

Créditos de imagen de portada

INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia]. (1960 ca.). Alumnos agitando sus Libros de Texto Gratuitos [Fototeca Nacional, Colección Archivo Casasola]. Ciudad de México.
https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/repositorio_mediатеca

Indizaciones



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



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

M.D. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS
Rector

MTRO. JESÚS IGNACIO RODRÍGUEZ BEJARANO
Secretaria General

DR. LUIS CARLOS HINOJOS GALLARDO
Director de Investigación y Posgrado

LIC. MARTHA LORENA MIER CALDERÓN
Directora Académica

L.A.E. ALBERTO ELOY ESPINO DICKENS
Director Administrativo

DRA. RUTH DEL CARMEN GRAJEDA GONZÁLEZ
Directora de Extensión y Difusión Cultural

M.A.P. MARCELA HERRERA SANDOVAL
Directora de Planeación y Desarrollo Institucional



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. JAVIER CONTRERAS OROZCO
Dirección

M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES
Secretaría Académica

M.M. IVONNE ESPARZA MORALES
Secretaría Administrativa

LIC. BERENICE LEÓN GALINDO
Secretaría de Extensión Y Difusión

DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES
Secretaría de investigación y Posgrado

DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA
Secretaría de Planeación

H DEBATES POR LA HISTORIA

COMITÉ EDITORIAL

DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
Director editorial

DR. GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO
Editor

DRA. STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
Secretaria Técnica

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

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

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

DRA. IZABELA TKOCZ
Traducción al polaco

CONSEJO EDITORIAL

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

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

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

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

DRA. CIRILA CERVERA DELGADO
Universidad de Guanajuato

DR. SALVADOR CAMACHO
SANDOVAL
Universidad Autónoma de Aguascalientes

DR. ALEJANDRO ROSANO SOCA
Grupo Geohistoria Durazno, República
Oriental del Uruguay

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

DR. ANTONIO BLANCO PÉREZ
Universidad de La Habana, Cuba

ANDRÉS PAYÀ RICO
Universitat de València

DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

Adán Erubiel Liddiard Cárdenas (Investigador independiente). **Adriana Ramírez Licón** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Aldo Giovanni Beltrán Pardo** (Investigador independiente). **Aliety Sosa Padrón** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Arianna Vega Hernández** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Blanca Susana Vega Martínez** (Universidad Autónoma de San Luis Potosí). **Claudia Altaira Pérez Toledo** (Universidad Nacional Autónoma de México). **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Julio Ubiidxa Ríos Peña** (Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Ciudad Ixtepec, México). **Leyani Bernal Valdés** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **María Isabel Vega Muytoy** (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México). **Oliva Solís Hernández** (Universidad Autónoma de Querétaro). **Raquel de Jesús Vélez Castillo** ((Universidad Veracruzana). **Yanet Jiménez Rojas** (Escuela de Antropología e Historia del Norte de México).

CONTENIDO

EDITORIAL

Breviario de historia, estructuralismo, posestructuralismo, posmodernismo, epistemología y construcción narrativa <i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	7
---	---

ARTÍCULOS

Enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos del ciclo 2023-2024: sobreestimación del México prehispánico, ausencias del periodo virreinal <i>José Eduardo Cruz Beltrán</i>	17
---	----

Cuerpos menstruantes: controles y regulaciones a través de la publicidad (1950-1970) <i>Cintli Aylín Fernández Camarena y María Guadalupe García Alcaraz</i>	53
---	----

El Caribe, dos interpretaciones de su conformación histórica y regional: encuentros y divergencias entre Juan Bosch y Eric Williams <i>Geicy Fanjul Ramos, Yurier Fernández Cardoso y Sandy Rodríguez Pérez</i>	87
---	----

Cristianas que saben latín: La Unión Femenina Católica Mexicana. Un estudio de caso a través de su primer libro de actas de Asamblea en Coatepec, Veracruz (1938-1941) <i>Ana María del Socorro García García, Norma Gutiérrez Hernández y María Paola Ruiz Valdivia</i>	121
---	-----

El primer monumento a la educación: Benemérita Escuela Nacional de Maestros <i>Raquel Díaz Galván</i>	145
--	-----

Para que la cuña apriete. Castigos y recompensas a menores como parte de las prácticas educativas. Querétaro (1950-1960) <i>José Alfredo Silva Acosta y Oliva Solís Hernández</i>	177
--	-----

Debates por la educación sexual y la formación de docentes normalistas, hoy <i>Salvador Camacho Sandoval y Mayela Legaspi Lozano</i>	213
---	-----

RESEÑAS

Reseña del libro: Movimientos estudiantiles en América Latina de Nicolás Dip <i>Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	237
--	-----

EDITORIAL

**Breviario de historia, estructuralismo,
posestructuralismo, posmodernismo,
epistemología y construcción narrativa**Francisco Alberto Pérez Piñón^{*}

Director editorial

Siguendo los parámetros que recomiendan que el editorial de una publicación científica debe ser conciso y claro, nos aventuramos en este propósito en la revista *Debates por la historia*. Por el lugar destacado que ocupa este espacio, se pueden expresar ideas de acuerdo o desacuerdo sobre alguna temática, con el fin de polemizar y proponer nuevas formas de tratamiento en las investigaciones venideras y, en este caso, con las de corte historiográfico. Este campo de conocimiento es un terreno movedizo en el que los consensos generalizados no existen y aún prevalecen diferentes concepciones para el abordaje de los acontecimientos del pasado, del presente y para la declaración de juicios del futuro deseable hominalmente. Todo acontecimiento natural o social tiene historia y es posible investigarlo desde esta perspectiva, siendo el caso para la educación, las artes, las humanidades y las ciencias naturales. Lejanos estamos ya del siglo XIX, cuando relegaron a la historia como disciplina encargada de los acontecimientos del pasado, la asumieron desconectada del presente y ni que decir de su poder para estructurar los futuros; y nos referimos a este último término

7

^{*} Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Correo electrónico:

aperezp@uach.mx

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



en plural porque no hay un futuro, sino futuros distintos dependiendo del nivel de desarrollo de las fuerzas productivas, sus tecnologías, culturas, modos de producción material e intelectual, y visiones de la sociedad a la que se busca arribar. Por lo tanto, nos ceñimos al rescate y a la construcción de la realidad histórica-social por el individuo, quien es su artífice y constructor, y aquí nos puede quedar una cita *ad hoc* en contra del estructuralismo o universalismo historicista (para el caso de nuestra disciplina), que se focalizaba en que la sociedad era una sola y seguía un desarrollo similar en distintas partes del mundo:

cada sujeto sin apoyo alguno de normas universales ha de construir su propio modo de autodomínio, ha de armonizar el antagonismo de poderes en su interior, inventarse por así decirlo, producirse como sujeto, encontrar su propio y particular arte de vivir. Esta es la razón por la que Foucault estuviera tan fascinado por estilos de vida marginales que construyen su particular modo de subjetividad (el universo sadomasoquista, homosexual, por ejemplo...) (Zizek, 2022, p. 24).

8 La cita anterior ilustra el cambio que se fue gestando, donde los individuos eran parte de la sociedad y debían asumir las normas y los valores establecidos previamente, como se pretendía en el funcionalismo Durkheimiano y desde la postura del estructural funcionalismo de Talcott Parsons (Cadenas, 2016). La educación tenía como tarea hacer que los individuos fueran funcionales (funcionaran) en la sociedad que les tocó vivir, siendo esa educación parte de las estructuras que la apuntalaban. En síntesis, podemos afirmar que la sociedad estaba definida por estructuras y era poco lo que el individuo como tal podía hacer para trascenderla; la estructura se oponía al individuo y este solo debía asumirla; se nacía en la sociedad estructurada y solo se debían seguir los patrones culturales; es decir, la idea del estructuralismo que estuvo presente en los análisis sociales, donde el todo estaba constituido por partes y estas estaban íntimamente relacionadas para el funcionamiento de

la totalidad. De manera parsimoniosa -y abundando en ello- la ideología planteada por Louis Althusser era el elemento que permitía la unión y la sinergia, el cemento que hacía que la sociedad no se disgregara o se derrumbara, por ello era necesario su análisis, desenmascaramiento y crítica. Se le ubica como posestructuralista porque cubre las finalidades de denuncia y trascendencia en los aparatos ideológicos del Estado (capitalista por supuesto). Con Karl Marx la estructura económica de la sociedad constituía el círculo social de la producción, distribución, consumo y reproducción de las condiciones materiales e intelectuales en la sociedad.

El siglo XIX se trató de una época en que la sociedad fue analizada a partir de enfoques de totalidad, en los cuales no escapó el marxismo, con el planteamiento de la aparición y desarrollo de los distintos modos de producción, para explicar los cambios dialécticos del progreso de la sociedad. Actualmente ya no se sabe si son las palabras expresadas por Karl Marx o las de sus intérpretes, pero en este editorial nos atrevemos a parafrasear la idea de que toda sociedad avanza dependiendo del grado de desarrollo de sus fuerzas productivas y de la construcción de una superestructura afín al modo de producción, la cual delimita y apuntala el modo de producción, dependiendo de las contradicciones y oposiciones que se generen.

El modo de producción va surgiendo en el desarrollo histórico de toda sociedad, pasando por el esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo y -finalmente- comunismo científico; pero lo más importante, en relación a las interpretaciones estructuralistas, es que todas las sociedades pasarían por esos modos de producción, sin que hubiera alguna escapatoria. Cada sociedad tenía marcada su teleología, pero digo -a título personal y asumiendo la responsabilidad de estas interpretaciones- que finalmente esto no ocurrió y fue la causa de que se fuera a la tumba la teoría marxista.

No hay duda de la gran aportación teórica del marxismo, pero las realidades no se ajustan a los enfoques teóricos, sino que estos deben ajustarse a las realidades. A los lectores del presente editorial

les dejamos la tarea de ubicar a Marx como estructuralista, por su análisis de la estructura y la superestructura social, o como posestructuralista, precisamente por su crítica y lucha en contra de la estructura del modo de producción capitalista.

El posestructuralismo cobra importancia hacia la segunda mitad del siglo XX (años 60 y 70), resaltando figuras que cuestionaron el estructuralismo, como Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, entre otros. Nos valemos de la cita de Zizek en la cual menciona el cuestionamiento estructural subyacente en el subconsciente -a través de Foucault- quien intenta forjarse a sí mismo, considerarse mundano, inventarse y construir su personalidad; encontrarse a sí mismo fuera de ataduras, vivir la vida aún en contra de los cánones establecidos socialmente, un verdadero desafío y -por qué no mencionarlo- con una personalidad gay en una época que aún no era aceptada.

Para cerrar con este tema, sólo queda mencionar que el estructuralismo era la idea de crear bases firmes, a la manera como lo plantearon Parsons y Durkheim, para que se instalaran culturalmente en el inconsciente del individuo, así como la concepción de que la cultura y la sociedad son construcciones universales igualitarias para todos. Con ello se difuminaban las acciones y sensaciones individuales y la realidad era susceptible de explicaciones distintas, en contra de las interpretaciones que pretenden lo unitario del conocimiento. Así era el caso para la historia universal, que se concebía como única, sin considerar las particularidades contextuales ni las temporalidades sociales.

- 10 Por nuestra parte, creemos que el término posestructuralismo puede caracterizar bastante bien un movimiento intelectual heterogéneo, pero discernible en sus líneas mayores. Textos tan distintos como los que, desde fines de la década de 1960, pueblan las obras de Derrida, Foucault, Deleuze o Kristeva, pueden —y entendemos que

deben— ser ubicados bajo esa rúbrica (Tonkonoff, 2021, pp. 34-35).

Con la cita anterior se sustenta que el posestructuralismo fue un movimiento heterogéneo y adicionamos que su aparición permitió salir de interpretaciones unívocas, pues pugnó por posicionamientos distintos e incluso antagónicos acerca de la realidad histórico-social. Eso sería el insumo, en el caso de la historia, para salir exclusivamente de las narraciones del pasado y abocarse también al presente y al futuro; así como para considerar a las interpretaciones –con todo y la subjetividad de los investigadores- como la parte racional, en contraposición a las simples descripciones que surgen de las fuentes.

Ahora pasemos a describir -de manera muy sucinta- al posmodernismo, término que en ocasiones se entrelaza con el posestructuralismo, precisamente porque pertenece a esta época de cambios en las concepciones sobre la realidad histórico-social y las distintas formas de construirla. Para ello nos apoyamos en la conceptualización de Martín (2022):

El posestructuralismo se ha vinculado a menudo con el posmodernismo, si bien este último está más ligado al ámbito literario y artístico. Ambos se han emparentado con el llamado giro lingüístico o la crisis de la representación y con la caída de los grandes relatos o metanarrativas, así como, de manera más general, con perspectivas pospositivistas. Asimismo, el posestructuralismo aparece conectado muchas veces a la Deconstrucción. Todas estas denominaciones se solapan y convergen en lo que se percibe como un nuevo paradigma epistemológico que ha influido en numerosas disciplinas (párr. 2).

11

Desde la disciplina de la historia es más común el concepto de posmodernismo, que marca una nueva fase en las interpretaciones de los acontecimientos y da cabida a concebir que, a partir de un mismo acontecimiento, tengamos capas y capas de interpretaciones.

Según el criterio de verdad, esta construcción no es única, pues en el relato está presente la imaginación y la comprensión de quien investiga los acontecimientos. No es posible dejar de lado que el sujeto se sienta atraído y motivado en las narraciones que realiza, pues estas son obra de los seres humanos.

Los comentarios anteriores evocan al giro lingüístico como un gran movimiento que efectivamente entrelaza la historia con la literatura y la imaginación. Su más notable representante es Hayden White, quien lleva la disciplina más allá de la epistemología. Por tanto, es momento de preguntarnos si efectivamente la historia se convierte en literatura, considerando que esta última está más cargada a la imaginación y que puede referirse a lugares y personas; mientras que la historia es el intento por dar a conocer los acontecimientos realistas, pero sin dejar de lado la imaginación y las motivaciones de los historiadores.

Con el giro lingüístico no es que se pierda el peso asignado a las fuentes (que constituye lo epistémico) en las narrativas históricas, pero es tiempo ya de dejar de lado las ilusiones y mencionar que en un texto histórico producto de la investigación se trata precisamente de interpretaciones y que estas -aún con el cuidado epistémico riguroso- no escapan a las emociones cautivadoras del sujeto investigador, que también es sujeto histórico.

12 De acuerdo con González (2014), los grandes metarrelatos fueron considerados como verdades universales o como grandes ideologías. Con el iluminismo del siglo XVIII se pensaba que alumbraría -a través del cientificismo y humanismo- a todas las sociedades, sin distingo de la cuna de donde provinieran los seres humanos, con la fórmula ideal de la división trinitaria de poderes para el logro de sociedades democráticas. El cristianismo, por su parte, se proclamaba como la religión que sería la salvación de la humanidad. El socialismo aparece como sistema que se difundiría y llegaría a todas las sociedades hasta convertirlas en igualitarias. La racionalidad se proclamó para el logro de la paz perpetua, como lo

ideara Emanuel Kant. Todos estos metarrelatos no se convirtieron en realidad y, por el contrario, se presentó la irracionalidad de dos grandes conflagraciones mundiales, el arribo de regímenes autoritarios, entre otros fenómenos que llevaron a la desilusión. Luego se estructuraron interpretaciones y miradas diferentes con el posmodernismo, que puso en evidencia la interpretación unitaria del mundo y de la ciencia como verdades únicas.

No es desconocido que vivimos temporalidades pospositivistas, como se asienta en el párrafo anterior, en donde las ciencias humanas han ganado terreno y han sido puestas a la par de las ciencias naturales. La historia, como ciencia humanística, obtuvo gran impulso y desarrollo, gracias a los movimientos culturales del posestructuralismo y del posmodernismo. Estos desembocaron en nuevos paradigmas que dieron pie a la aceptación de argumentos de los microrrelatos y la racionalidad interpretativa de los sujetos que se dedican a la investigación en esta área.

La historia científica, aquella a la que aspiraba Leopold von Ranke, obtuvo ese calificativo en el siglo XIX. En ese momento se abocaba a la narración del pasado, a su reconstrucción y representación a través de fuentes, vestigios y narraciones directas. El historiador de aquellos tiempos debía abstenerse de emitir juicios o interpretaciones para que no se afectara el rumbo de la historia. Desde nuestra temporalidad actual es difícil juzgar, pero podemos decir que la historia se construyó sin el juicio del sujeto que abordaba la investigación, con meras descripciones del pasado o como apareció durante tanto tiempo en las definiciones tipo diccionario, una historia abocada a la narración de los hechos del pasado.

Actualmente, en estos primeros años de la tercera década del siglo XXI, han surgido nuevos enfoques desde la teoría de la historia y no es posible cerrar el presente editorial sin hacer alusión a ellos. Nos abocamos específicamente a un texto en inglés, de la autora Imaz-Sheinbaum (2024), traducido como “Narrativas históricas.

Construible, evaluable, inevitable”. A continuación, referimos brevemente quien es la autora y que aporta con su trabajo.

Tuve la fortuna de escuchar la exposición de la Dra. Mariana Imaz Sheinbaum en una sesión del Seminario Internacional de Teoría de la Historia, que dirigen el Dr. Fernando Betancourt, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y el Dr. Daniel Ovalle Pastén, de la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile. Mariana es investigadora posdoctoral del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM y obtuvo su doctorado en filosofía en Universidad de California en Santa Cruz, EUA, en el año 2021. Sus intereses son el campo de la filosofía de la historia y las ciencias sociales, focalizando la base epistémica de las narrativas y el mejoramiento de la comprensión del mundo.

La autora sostiene que en las narrativas históricas es necesario poner en el mismo plano lo epistemológico, narrativo, ético, estético, y político; apoyándose en los argumentos de grandes teóricos como Frank Ankersmit, Hayden White, Burckhardt, Huizinga, Vico y Marx, por citar algunos. Se pregunta el por qué ante un acontecimiento tenemos tantas interpretaciones si se tienen las mismas fuentes, ¿no se debería tener un resultado narrativo único? Entonces entran en juego aspectos como la forma de organizar las fuentes de que dispone el investigador y entra en acción la psicología con el enfoque de la Gestalt, que nos auxilia a ver la realidad de forma total y cada sujeto la percibe de forma distinta.

14 La autora propone que habitar en este mundo significa estar permeado por los constructos cognitivos e históricos, mismos que no pueden evitarse y se presentarán en las narrativas históricas que resulten de las investigaciones. Podemos decir que el trabajo de la Dra. Imaz llega a tiempo para dar mayor auge a la historia como la gran disciplina narrativa en continua construcción, rescatando lo hermenéutico, que le asigna un gran plus valor como ciencia humanística.

Finalmente, y como es ya la fuerza de la costumbre, invitamos a los lectores de la revista científica *Debates por la Historia* a la lectura de los artículos que en este número se publican, así como a su crítica y recomendaciones, que en mucho ayudan para mejorar en los próximos números. Igualmente les solicitamos que postulen sus investigaciones en forma de artículos, para que sean difundidos en esta prestigiada revista.

Referencias

- Cadenas, H. (2016). La función del funcionalismo: una exploración conceptual. *Sociologías*, 18(41), 196-214. <https://www.redalyc.org/pdf/868/86845316008.pdf>
- González Flores, J. R. (2014). Posmodernidad: el gran relato unificador o la amnesia solidaria. *Sincronía*, (66), 195-221. <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513851572015.pdf>
- Imaz-Sheinbaum, M. (2024). *Historical Narratives: Constructable, Evaluable, Inevitable*. Routledge. <https://www.routledge.com/Historical-Narratives-Constructable-Evaluable-Inevitable/Imaz-Sheinbaum/p/book/9781032480534>
- Martín Ruano, M. R. (2022). *Posestructuralismo* [@ENTI / Enciclopedia de traducción e interpretación]. AIETI. <https://www.aieti.eu/enti/poststructuralism SPA/>
- Tonkonoff, S. (2021). Teoría más allá de la teoría. El movimiento posestructuralista. *Enfoques*, 33(2), 33-58. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v33i2.1013>
- Zizek, S. (2022). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI editores.

Enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos del ciclo 2023-2024: sobreestimación del México prehispánico, ausencias del periodo virreinal

History teaching in textbooks, cycle 2023-2024 overestimation of pre-Hispanic Mexico, absence of the viceregal period

José Eduardo Cruz Beltrán*

* *Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y maestro en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus publicaciones recientes: “La historia de México en los manuales escolares españoles durante el primer periodo franquista (1939-1964)” en *Cultura escolar y patrimonio histórico-educativo México-España*, México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2021), y “La formación de la identidad a través de los libros de texto gratuitos”, México: UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Temas de interés: análisis historiográfico y didáctica de la historia. Correo electrónico: eduardocruzbeltran@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-2401-3917>

17

Historial editorial

Recibido: 05-septiembre-2023

Aceptado: 04-diciembre-2023

Publicado: 31-enero-2024



Enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos del ciclo 2023-2024: sobreestimación del México prehispánico, ausencias del periodo virreinal

Resumen

Una revisión a los libros de texto gratuitos para el ciclo escolar 2023-2024 detectó una considerable presencia del México antiguo en términos de la escritura de la historia y la iconografía utilizada. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, las asignaturas fueron integradas a cuatro campos formativos y, para algunas voces, aquellas, como tradicionalmente se impartían en el país, o desaparecieron, o se difuminaron en los libros de texto, que ahora reciben el nombre de “Proyectos”. Entre estas asignaturas se encuentran la historia de México y las matemáticas. En este artículo, mediante un análisis historiográfico, se proyectó cuestionar a qué se debió la aparición tan constante del México antiguo, toda vez que, en términos de historiografía mexicana, poco se dedica a las demás etapas de la historia y más aún, se convierte en un aspecto a destacar que el periodo virreinal es prácticamente inexistente. Los resultados reportan una línea que proviene de la visión nacionalista del gobierno e imaginario mexicanos tendientes a exaltar las raíces prehispánicas del país, y mirar con desdén el impacto hispano por asociarse a este un pasado de represión, genocidio, invasión y saqueo. El artículo sostiene que además del nuevo enfoque de didáctica decolonial e interculturalidad, la enseñanza de la historia en México mantiene una continuidad en apreciar un pasado más conveniente para los fines de cohesión nacional, dictada a través de la apropiación de contenidos muy específicos como es la exaltación del México prehispánico.

Palabras clave: Didáctica de la historia, didáctica decolonial, manuales educativos, Nueva Escuela Mexicana, política educativa.

History teaching in textbooks, cycle 2023-2024 overestimation of pre-Hispanic Mexico, absence of the viceregal period

Abstract

The review of free textbooks for the 2023-2024 school cycle revealed a strong emphasis on ancient Mexico in the historical narrative and imagery used, alongside a notable absence of the colonial period. Within the framework of the New Mexican School, subjects were grouped into four formative areas, leading to the elimination or dilution of some traditional subjects into what are now known as “Projects”. Among these subjects are the history of Mexico and mathematics. In this article, through a historiographical analysis, the reasons behind the prevalence of ancient Mexico are explored, considering the limited attention given to other stages of Mexican history, and even less to the colonial period, which is scarcely addressed. The results suggest a nationalist inclination on the part of the Mexican government, seeking to exalt the pre-Hispanic roots of the country while downplaying the impact of the Spanish colonial period by associating it with a history of repression, genocide, invasion, and plunder. It is argued that, in addition to the new focus on decolonial and intercultural didactics, the teaching of history in Mexico continues to highlight a past that promotes national cohesion, through the selection of specific contents, such as the exaltation of pre-Hispanic Mexico.

Keywords: History Didactics, Decolonial Didactics, Educational Manuals, New Mexican School, Educational Policy.

Enseignement de l'histoire dans les manuels scolaires gratuits du cycle 2023-2024: surestimation du Mexique préhispanique, absences de la période vice-royaliste

Résumé

Une revue des manuels scolaires gratuits pour l'année scolaire 2023-2024 a détecté une présence considérable du Mexique antique en termes d'écriture de l'histoire et de l'iconographie utilisée. Dans le cadre de la nouvelle école mexicaine, les matières ont été intégrées dans quatre domaines de formation et, pour certaines voix, celles-ci, comme traditionnellement enseignées dans le pays, ont disparu ou se sont estompées dans les manuels scolaires, désormais appelés "Projets". Ces matières comprennent l'histoire du Mexique et les mathématiques. Dans cet article, à travers une analyse historiographique, on a projeté de s'interroger sur la raison de l'apparition si constante du Mexique antique, puisque, en termes d'historiographie mexicaine, peu est consacré aux autres étapes de l'histoire et plus encore, devient un aspect à souligner que la période vice-royaliste est pratiquement inexistante. Les résultats rapportent une ligne qui vient de la vision nationaliste du gouvernement et imaginaire mexicains visant à exalter les racines préhispaniques du pays, et regarder avec dédain l'impact hispanique pour s'associer à ce passé de répression, génocide, invasion et pillage. L'article affirme qu'outre la nouvelle approche didactique de la décolonisation et de l'interculturalité, l'enseignement de l'histoire au Mexique maintient une continuité dans l'appréciation d'un passé plus approprié aux fins de la cohésion nationale, dictée par l'appropriation de contenus très spécifiques comme l'exaltation du Mexique préhispanique.

Mots-clés: Didactique decolonial, Didactique de l'histoire, Manuels éducatifs, Nouvelle école mexicaine, Politique éducative.

Nauczanie historii w bezpłatnych podręcznikach szkolnych na cykl 2023-2024: przecenienie prekolumbijskiego Meksyku, braki w okresie wicekrólewskim

Streszczenie

Przegląd bezpłatnych podręczników szkolnych na cykl nauki 2023-2024 wykazał znaczną obecność starożytnego Meksyku pod względem pisania historii i używanej ikonografii. W ramach Nowej Szkoły Meksykańskiej przedmioty zostały zintegrowane w cztery obszary kształcenia i dla niektórych głosów te, jak tradycyjnie nauczane w kraju, albo zniknęły, albo rozmyły się w podręcznikach, które teraz nazywane są "Projektami". Wśród tych przedmiotów znajdują się historia Meksyku i matematyka. W niniejszym artykule, poprzez analizę historiograficzną, zakwestionowano, dlaczego tak często pojawia się starożytny Meksyk, biorąc pod uwagę, że w kontekście historiografii meksykańskiej niewiele uwagi poświęca się innym etapom historii, a co więcej, staje się on aspektem wartym zauważenia, że okres wicekrólewski jest praktycznie nieobecny. Wyniki raportują tendencję wynikającą z nacjonalistycznego spojrzenia na rząd i wyobraźnię Meksykanów, dążącą do wywyższania prekolumbijskich korzeni kraju, oraz patrzenia z pogardą na hiszpański wpływ, kojarząc go z przeszłością represji, ludobójstwa, inwazji i grabieży. Artykuł twierdzi, że oprócz nowego podejścia do dydaktyki dekolonialnej i międzykulturowości, nauczanie historii w Meksyku utrzymuje ciągłość w docenianiu przeszłości bardziej korzystnej dla celów spójności narodowej, dyktowanej poprzez przyswajanie bardzo konkretnych treści, takich jak wywyższanie prekolumbijskiego Meksyku.

Słowa kluczowe: Dydaktyka historii, dydaktyka dekolonialna, podręczniki edukacyjne, Nowa Szkoła Meksykańska, polityka edukacyjna.

Introducción

El presente trabajo es resultado de una revisión de los libros de texto gratuitos del ciclo escolar 2023-2024. La atención está focalizada a la presencia del México prehispánico en las páginas de estos materiales educativos. El análisis arroja que esta etapa de la historia mexicana tiene un dominio gráfico e historiográfico, a diferencia de las otras, con una ausencia casi total, del periodo novohispano. El objetivo de este trabajo fue develar la visión pedagógica de la enseñanza de la historia en torno a este hallazgo a partir de cuestionarse a qué se debe la profusión de contenidos del México prehispánico en detrimento del periodo novohispano. Una primera conclusión es que confluyen al menos tres elementos: la particular visión de la historia de México en la administración federal 2018-2024, las didácticas decoloniales y la inserción de la interculturalidad en los programas de estudio.

Ante una revisión preliminar, surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es la razón de orientar el conocimiento de la historia mexicana a un solo periodo? ¿Obedece a la postura ideológica de rechazo a la herencia hispana en México? De no ser así, ¿por qué no existieron proyectos en torno al México virreinal? ¿Fueron rechazados en la selección de contenidos para la elaboración de los libros de texto? Peor aún ¿No hubo proyectos que abordaran este periodo? ¿Será sintomático del escaso conocimiento que se tiene, fuera de la Conquista, de los trescientos años de virreinato?

20

Con las controversias que surgieron, previas a la distribución de libros en las escuelas mexicanas, este trabajo pretende dar seguimiento a lo planteado anteriormente en Cruz (2023), respecto a la perspectiva de la historia mexicana explicitada por el Ejecutivo federal en la administración 2018-2024 y de qué manera estaba plasmada en el plan y programas educativos propuestos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. En ese primer momento se concretó a revelar los puentes y distanciamientos historiográficos respecto a la Conquista y al Virreinato novohispano. Entre la postura que el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, tenía respecto a España, donde se

incluía una solicitud a la casa de Borbón para que pidiera perdón por lo acontecido hace 500 años, así como para señalar que los libros de Historia encargados por su oficina, además de contar con historiadores que cuestionaron lo anterior, tales materiales abrieron paso a la idea de los indígenas como conquistadores y a dejar de lado la idea del genocidio, así como diferenciar que una cosa es la invasión premeditada, y otra, los viajes de exploración. Todo esto fue puesto a disposición del profesorado mexicano entre 2021 y 2022, cuando aparecieron dos libros de Historia, así como un borrador del plan de estudios que posteriormente recibió el nombre de programa sintético, es decir, los contenidos nacionales.

Conforme avanzó el ciclo escolar 2022-2023, los Consejos Técnicos Escolares fungieron también como talleres intensivos de formación continua. En estos, se desplegaron los principales elementos que contenía dicho plan de estudios, con miras a ser aplicado en el ciclo escolar 2023-2024. Comenzó a distinguirse el plan sintético del plan analítico, este último elaborado por los colectivos docentes en función de las necesidades pedagógicas de cada escuela.

Asimismo, comenzó a introducirse la idea de que no serían asignaturas sino Campos Formativos los que integrarían ese plan, a fin de no ver las áreas del conocimiento de manera aislada sino en conjunto. De esta manera, los cuatro campos, a saber, Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; y De lo humano y lo comunitario podían integrarse entre sí a través de ejes articuladores: inclusión, interculturalidad crítica, pensamiento crítico, igualdad de género, vida saludable, artes y experiencias estéticas, y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura; estos ejes fueron entendidos como el medio donde confluían la didáctica, los saberes y la vida cotidiana de los estudiantes.

21

En esos mismos consejos técnicos escolares se dieron a conocer las propuestas metodológicas por trabajar cada campo formativo. Se encontró en el trabajo por proyectos el vehículo metodológico más adecuado para abordarlos; así, Lenguajes sería abordado por la metodología Proyectos Comunitarios; Saberes y Pensamiento

Científico por la metodología *Steam*; Ética, Naturaleza y Sociedades por Aprendizaje Basado en Problemas; y De lo Humano y lo Comunitario por Aprendizaje de Servicio.

De igual forma se solicitó al profesorado se aproximara a la elaboración del plan analítico. Este consistía en contextualizar los planes nacionales o sintéticos a la realidad de la escuela y de su entorno, bajo un proceso denominado codiseño. Dicha estrategia permitiría que las escuelas fortalecieran la autonomía en sus aprendizajes y planearan de acuerdo a las propias necesidades de sus grupos. Esta aproximación se dio previo al término del ciclo escolar 2022-2023. Se trabajó entonces con el plan de estudios que se encontraba disponible en la red. Fue precisamente en él, donde se hallaron los contenidos de Historia de México, y de donde se extrajo el material para la elaboración del artículo antes citado.

Durante el receso escolar, entre finales de julio y principios de agosto de 2023, se anunció la distribución de los nuevos libros de texto gratuitos. En ellos se condensaría el plan de estudios 2022 y se pondría en marcha su ejecución, a partir del ciclo escolar siguiente.

La aparición de libros suscitó una serie de controversias que, en algunos casos, llegaron al extremo de la descalificación. Se les acusó de promover una ideología comunista y de tener serios errores en los contenidos, así como de la notable ausencia de las asignaturas tradicionalmente conocidas. Tales críticas se tornaron unilaterales ya que al momento de ser desplegadas en los medios de comunicación y en las redes sociales, el profesorado y las familias no tuvieron acceso a estos porque no habían sido distribuidos a las escuelas; en algunos casos, estos últimos, ya se encontraban imbuidos del prejuicio sobre los libros.

22

No fue sino hasta la paulatina entrega, al inicio del ciclo escolar, entre agosto y septiembre de 2023, cuando se tuvo acceso a los libros impresos y de esta manera, lograr una comprensión a cabalidad de su contenido, como es lo que intenta aproximarse el presente trabajo.

El artículo se compone de varios apartados en donde se elaboró un análisis historiográfico de los materiales educativos disponibles. El punto de salida se plasma en la controversia surgida por la aparición de los libros de texto y las críticas en torno a su presunto adoctrinamiento; de ahí se desprende la crítica por la ausencia de asignaturas, entre las que se encontró la Historia.

Un segundo aspecto fue la revisión del sustento pedagógico para la enseñanza de la historia con este nuevo modelo educativo y en un tercer momento, analizar el paquete de libros de texto y su agrupación en temáticas visuales y curriculares para sustentar la presencia histórica en las páginas de los mismos, y posteriormente explicarlos a través del análisis historiográfico.

La inmediatez analítica de los libros de texto gratuitos

Asociados como un instrumento de difusión de las ideas de nación y del proyecto ideológico de formación ciudadana de regímenes gubernamentales, los libros de texto han motivado en todo momento reacciones sobre diversos sectores de la sociedad. Como uno de los principales elementos donde se transfieren los sustentos pedagógicos de la educación mexicana, estos materiales han sido motivo de diversos señalamientos que en gran parte se cimientan sobre las coyunturas políticas de la época. Cuando los libros de texto son sometidos a la valoración pública, de las primeras disciplinas escolares a debate son la educación sexual y la forma de narrar la historia patria. Este artículo pone atención en el segundo aspecto.

El análisis de la enseñanza de la historia a través de los libros de texto gratuitos ha sido una constante. Natalia Vargas, por ejemplo, analizó particularmente los tres primeros libros de historia de México dentro de la iniciativa de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. En concreto, los que fueron resultado de tres reformas educativas, esto es las de 1959, 1972 y 1992, respectivamente (Vargas, 2011). La autora detectó que tales libros tenían un estatus de mecanismo intencionado

respecto a sus versiones de nación y concluye en la implicación de los sexenios presidencialistas en imprimirle sellos propios a sus políticas, lo cual se traduce en divergencias, pero también en continuidades percibidas a la hora de reescribir la historia.

En este sentido, Susana Sosenski (2015) apuntó a que la historia oficial domina la manera de ordenar la narración histórica en los textos de estudio. Partir de esa premisa resulta pertinente a la hora de hacer otra revisión del paquete de libros de texto, producto de una nueva reforma educativa. Llevarlo a cabo, supone el entendimiento entre los avances de la investigación histórica en relación con la investigación pedagógica, pero también en función de la inmediatez analítica con la cual la sociedad tuvo acceso a estos materiales y con las consecuentes reacciones a las que han estado sometidas desde su creación.

Al cierre del ciclo escolar 2022-2023 y durante el receso escolar del mismo, comenzaron a circular los nuevos libros de texto gratuitos. La opinión pública se volcó de inmediato con críticas abiertamente parciales. Se convocaron a expertos que denostaron los libros de texto y su posición giró hacia dos vertientes. La primera de ellas, en referencia al posible, y supuesto, adoctrinamiento comunista, y el segundo a la franca nubilidad de las matemáticas. A ellos habría de sumarse, en palabras de Enrique Krauze, la “inexistencia” de la historia mexicana.

Se habla de una inmediatez analítica cuando tan pronto comenzaron a circular los libros de texto, al menos en la versión digital, se habló de ellos. Las escuelas mexicanas, así como el profesorado, tuvieron los libros hasta iniciado el ciclo escolar 2023-2024, como suele ser costumbre. En estas opiniones imperó el sesgo político, fundamentalmente hacia la crítica al gobierno mexicano en turno.

24

El primer libro sometido al juicio de los comunicadores fue *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Se acusó en él de portar “un virus que se creía erradicado: el virus del comunismo”, y con ello de pretender “que los niños no lean, no aprendan matemáticas [...] no quieren que sean mejores, que seamos mejores [...] promueven el desprecio al

trabajo, a la cultura, a la religión, hasta a la familia, [...] buscan generar violencia y resentimiento entre los mexicanos” (Azteca Noticias, 2023a). La acusación se extendió a “comunistas trasnochados”, como Marx Arriaga Navarro, director de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública y Sady Arturo Loaiza, de origen venezolano, del Departamento de Desarrollo e Innovación de Materiales Educativos de la SEP, al que se le señaló de ser colaborador cercano a los gobiernos de Hugo Chávez y Nicolás Maduro.

De inmediato a esta primera crítica, se buscaron errores en los contenidos. Se fijaron las atenciones en la cuestión lingüística: si incorporaban la palabra “indios”, “todxs”, o más aún, que al hablar de “comunidad de aula”, “plenaria” o “asamblea”, ya estaba inmersa la ideología comunista. Tales medios de comunicación promovieron “tratar de evitar que estos libros lleguen a los salones de clase” (Azteca Noticias, 2023b).

Posteriormente, las críticas se enfocaron en la ausencia de las asignaturas como tradicionalmente son conocidas. En concreto, el de contabilizar que, en un libro de 250 páginas, solamente se encontraran nueve de matemáticas. El impacto mediático de tales críticas incidió en gobiernos estatales, emanados de un partido distinto al del gobierno federal, como Chihuahua, Coahuila, Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro y Yucatán. Se frenó la distribución de libros de texto a las escuelas, y, estos, permanecieron en resguardo hasta poco más de iniciado el ciclo escolar. Tanto algunos gobiernos estatales como asociaciones de padres de familia promovieron amparos judiciales para no permitir la entrega de libros de texto en las escuelas.

Al final, de manera paulatina se entregaron (El Financiero, 2023). Más aún, se llegó al extremo de o no entregarlos, o bien, de quemarlos, como sucedió en una escuela de educación indígena del estado de Chiapas. Estos análisis tenían como trasfondo el de señalar las acciones del gobierno federal que, a partir de 2022, fueron más cuestionadas y con índices de desaprobación social más evidentes. Para el tema de los libros de texto, para hallar una mayor legitimidad se buscaron expertos en el área, pero también dentro de esa comunidad científica, hubo

abiertos opositores al régimen, y por ende, transmitirían la idea inicial de desacuerdo a los libros de texto. A la par, salieron defensores y apologistas y otro sector, el de limitarse a la comprensión y explicación del nuevo modelo educativo (La Jornada, 2023).

Del adoctrinamiento comunista a la inexistencia de la historia patria

Respecto a la visión política de la historia de México, se sumaba también la impronta ideológica de la administración de Andrés Manuel López Obrador como presidente de la República. Ya con anterioridad se había externado su inclinación por la historia mexicana, afición que incluso lo había llevado a escribir algunos libros de programas políticos con sustentos históricos (Cruz, 2023). De la misma forma, mucho de su plan, al menos de manera nominal, tenía el sello de colocar distintivos que recordaran la historia patria y como ejemplo más representativo, el denominarle a su gobierno Cuarta Transformación de México.

Con la elaboración de libros de Historia, el trabajo colectivo editado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, se adaptaría, con el mismo título, para servir de libro de texto en educación básica: *Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad*. Desde su aparición en 2021, ya se hacían señalamientos respecto a utilizarlo como un medio de propaganda y apología al régimen presidencial vigente (Grupo Fórmula, 2023).

26 No obstante, el acercamiento más inmediato al tema aquí propuesto partió de Enrique Krauze, historiador, igualmente crítico del mandato lopezobradorista. En el periódico *Reforma* —y posteriormente reproducido en la página de internet de *Letras Libres*, revista que el propio historiador dirige —escribió “4T: Adiós a la historia”. El texto, breve, se sintetiza en una idea inicial: “De manera inexplicable, la historia está ausente en los libros de texto. Resulta extraño que un presidente dedicado a impartir diariamente clases de historia desdeñe la enseñanza de la historia [...]” (Krauze, 2023).

Indicó que dejaría para otro espacio las equivocaciones, distorsiones históricas de que adolecen —quizá el más evidente fue el de tercer grado, donde se lee en dos ocasiones que Benito Juárez nació el 18 de marzo de 1806, cuando se tiene como día más que conocido el veintiuno— y se hizo eco de otra de las críticas al paquete de libros: contenidos desperdigados, un conjunto desordenado donde aparecen por igual ciencias, lenguajes, artes, matemáticas.

Krauze se apoyó en una revisión comparativa de los libros anteriores, como se hizo con el tema de las matemáticas: refirió que de 192 páginas del libro de Historia anterior (2022-2023), “el libro nuevo incluye sólo 12 páginas de historia y aborda únicamente de la época de las exploraciones al virreinato, sin tocar el México prehispánico”. Ese libro al que se refiere es *Nuestros saberes*, de cuarto grado. Hace lo propio con el de quinto grado: de 192 páginas del libro de Historia, en este sólo siete, de la Independencia al triunfo de la República, con omisión “inadmisibles” a su parecer, de la Guerra de Reforma y la República Restaurada. En tanto, el de sexto, de 136 páginas, igualmente siete con los temas del Porfiriato, la Revolución y la Posrevolución, “Y, por supuesto, no trata la Historia universal”.

Krauze detectó, por tanto, una falta de discurso cronológico. Los temas aparecen insertos con otras áreas del conocimiento, sin relación alguna, sin advertencias o justificaciones sobre tales cambios temáticos. Hizo falta, en su opinión, una contextualización de los temas históricos que en los libros anteriores se hacían presentes a través de una lección preliminar, “Panorama del periodo”, que permitía la ubicación espacio-tiempo con fragmentos de documentos, lecturas, cápsulas ilustrativas. El análisis también fijó su atención en que las imágenes, además de ser de uso gratuito (un eufemismo para decir coloquialmente “bajadas de internet”), eran malas, pequeñas, sin pie de foto e “históricamente imprecisas”; hay ausencia, señaló Krauze, de líneas del tiempo o de otros recursos visuales, a diferencia de los anteriores, que eran imágenes seleccionadas, con pies de foto adecuados, buen tamaño, abundantes, y “tomadas de los principales acervos históricos” (Krauze, 2023).

El análisis de Krauze tuvo similar tónica respecto a lo comentado en torno a “las ausencias” de las asignaturas en el paquete de nuevos libros de texto. Con estos elementos iniciales como punto de partida, se procedió a la revisión de los contenidos de los libros de texto y se explican los principales resultados derivados del análisis propuesto.

Enseñar historia patria en la Nueva Escuela Mexicana

El principal sustento pedagógico de la enseñanza de la historia se encuentra en *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. Un texto con diversas consideraciones teóricas y metodológicas para el quehacer educativo en la escuela. El mismo sobre el que se habría polemizado en torno a su contenido “adoctrinador”. En esta fase, que corresponde al quinto y sexto grado de primaria, se dedicaron varios apartados a establecer los fundamentos sobre los cuales se orienta al profesorado para la comprensión de la Nueva Escuela Mexicana. La presentación y la introducción es particularmente clara respecto a la intencionalidad de este libro.

De todo ello pueden extraerse varias ideas. La primera es la relación de los conocimientos de los programas de estudio con la vida personal, familiar y comunitaria. La segunda idea es considerar la diversidad de saberes que responda a las condiciones personales, sociales, culturales y económicas de los estudiantes. Particularmente se insiste en el vínculo del quehacer educativo con la comunidad.

28 De lo anterior se desprenden ciertos apartados ilustrativos. “México, un país en proceso de emancipación”, “La enseñanza de la historia desde el presente”, “México: de la nación mestiza a la construcción de la unidad en la diferencia”, y “Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales” (SEP, 2023w).

El aspecto, en apariencia novedoso, de la enseñanza de la historia, parte de los saberes y conocimientos adquiridos desde la vida cotidiana,

priorizar el presente en la reflexión histórica y partir de lo conocido y de la experiencia cotidiana: los mercados, las calles, las personas, los museos, las casas, los ríos, las leyendas, la comida, la ropa. Todo cuanto logre interrogar la realidad para preguntarse cómo se llegó a ella (SEP, 2023w).

El pasado juega en esta propuesta un papel de eje estructurador de saberes y conocimientos de la comunidad que, vinculados de manera didáctica, promueve el desarrollo de proyectos históricos para la vida de los estudiantes. En términos prácticos, el libro se permite una orientación, a manera de ejemplo: pedir al estudiantado se sitúe en un espacio particular de su entorno y establecer un tiempo histórico a investigar, indagar la relación de las personas entre sí con ese espacio geográfico, a través de sus costumbres, sus hábitos, el paisaje, las actividades económicas, y qué cambios hubo de ese tiempo histórico al presente. La intención final de enseñar historia en este planteamiento es formular preguntas, hipótesis o explicaciones de hechos históricos desde la vida cotidiana, *ergo* desde el presente, con la consecuente elección de contenidos de un campo formativo, las formas de trabajo y la planeación (SEP, 2023w).

Comprendida la aparición tangencial de las épocas históricas de México, en el sentido de utilizarlas como parte de los proyectos educativos, es precisamente *Un libro sin recetas... fase 5*, el que brinda una concepción más precisa de la búsqueda de certezas en torno a los cuestionamientos hechos, en el sentido de sintetizar la historia de México, y el peso que se da a determinados periodos.

La historia del pueblo mexicano tiene sus raíces en los pueblos originarios asentados en estos territorios desde hace miles de años. Pueblos que desarrollaron “culturas esplendorosas”, “sociedades complejas”, “una agricultura altamente productiva”, “notables avances científicos”. Tales conceptos son los que se tienen de las culturas mesoamericanas y que están vertidas en el apartado “México, un país en proceso de emancipación” (SEP, 2023w, pp. 13-14).

De inmediato se dirige el discurso del libro al periodo siguiente: el de “la intervención española”. De entrada, hay un reconocimiento de que “buena parte del origen étnico, social, económico, político, cultural y religioso de lo que hoy es México proviene de los acontecimientos que sucedieron hace alrededor de 500 años en estos territorios [...]” (SEP, 2023w, p. 14). La misión española, prosigue el relato, “rompió los equilibrios” mesoamericanos y tuvo la habilidad de coaligarse con los pueblos sometidos por la Triple Alianza (Tenochtitlan-Tezcoco-Tacuba). Otro reconocimiento importante es el abandono de la idea de superioridad hispana en lo militar y lo económico cuando la Conquista, a los ojos de las nuevas investigaciones, la definen como “una guerra mesoamericana donde los pueblos dominados por la Alianza emprendieron una lucha de liberación y se aliaron con los españoles para ello” (SEP, 2023w, p. 14). Fueron las naciones indígenas las conquistadoras, no obstante que el nuevo orden social, económico, político, cultural y religioso fue impuesto por los españoles.

En cambio, los pueblos derrotados se redujeron a la esclavitud, a la encomienda y al repartimiento. Ciudades y templos destruidos, la clase militar aniquilada. Pueblos desaparecidos, subordinados, que perdieron tierras, aguas y bosques, una religión politeísta prohibida. Es esta, sin embargo, la visibilidad que hace la Nueva Escuela Mexicana en torno a la Conquista. El de la destrucción de la cultura, religión y costumbre de los pueblos originarios mesoamericanos. No obstante, prosigue el texto, tal “catástrofe histórica, social, cultural, demográfica y religiosa [...] no pudo acabar con la identidad y la organización de las comunidades originarias. Los pueblos indígenas originarios no fueron totalmente derrotados. Desde el primer momento resistieron” (SEP, 2023w, p. 15).

- 30** Es aquí donde se encuentra la inclinación por el México antiguo. La resistencia preservó la cultura, las tradiciones, las formas de organización y el gobierno. Se favoreció la defensa de la lengua y de las relaciones comunitarias de los pueblos. Que incluso mayas, yaquis y lacandones no fueron derrotados en trescientos años, ni durante el siglo diecinueve.

Esto último es el conjunto de ideas que dan pistas acerca de esa concepción tan marcada por dar mayor empuje a lo prehispánico. Aunque hay un reconocimiento de que la etapa virreinal creó nuevas realidades, y que los elementos europeos y africanos incorporaron elementos culturales en la economía, la sociedad, la arquitectura, la comida, la religión, la música, la danza, la literatura y las artes, el texto enfatizó en que el periodo de la Conquista fue un golpe muy certero al México del que debe enorgullecerse la comunidad escolar del país, según este modelo educativo, de tal manera que en esa etapa de dominación hispana también hubo “la lucha constante por alcanzar su libertad, por defender su dignidad y preservar sus costumbres, sus formas de organización, sus tierras e instrumentos de trabajo y sus tradiciones” (SEP, 2023w, p. 16). Esto confluyó en la lucha de Independencia, aquella que concluyó con el régimen colonial, terminó con la esclavitud y los tributos, reconoció los derechos individuales y la igualdad ante la ley.

Atenidos a esta postura particular, la historia de México es utilizada como *magistra vitae*. Hablar de recorridos históricos es el de hacer presente la organización y lucha de la sociedad mexicana para llegar a la libertad, democracia y eliminar las violencias contra las mujeres y minorías. Como la historia de México es concebida como una historia rica en experiencias, sus ejemplos “nos enseñan que somos parte de un gran esfuerzo colectivo iniciado por las generaciones que nos precedieron y que hicieron todo lo que estuvo en sus manos para construir la nación que hoy tenemos” (SEP, 2023w, p. 22). Esta idea de la historia como maestra de la vida ha sido usada por el presidente López Obrador en sus obras políticas construidas a partir de ciertos elementos históricos.

El enfoque decolonial como vínculo curricular en los libros de texto gratuitos

Otra de las intencionalidades del modelo educativo es el de la interculturalidad crítica. El reconocimiento a la pluralidad

sociocultural existente en el país, como el de incluir a los pueblos indígenas como ciudadanos plenos, como productores de conocimiento y de cómo este modela su pensamiento y su vida. Al hablar de manera específica de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, esta plantea “contrarrestar la presencia de un pensamiento que no valora la existencia de otras culturas, minimiza la presencia de los pueblos indígenas y les niega legitimidad a sus formas de organización social y política bajo la premisa de que ‘aquí somos todos mexicanos’” (SEP, 2023w, p. 37).

La propuesta curricular percibió a la diversidad de grupos, organizaciones, pueblos y sujetos, como directriz de la unidad nacional. La composición plural del país es la que va a permitir la resolución de los rezagos y la sobreposición de políticas educativas que la reafirmaban. A ese enfoque de interculturalidad, que es el del enriquecimiento del conocimiento humano a través de diversas formas de comprensión del mundo, se suman otras acciones pedagógicas, las didácticas decoloniales.

32 Todo lo que sonara a colonial, transportaba a un mundo y un espacio hispano. Con lo colonial llegaron otras formas de vida y de pensar. La presencia española representó una nueva aculturación, que muchas veces fue implantada bajo ciertos rigores no siempre pacíficos. La civilización occidental se asumió como el principal público, sobre el cual se decodificaron todas las formas de vida. De esta manera el colonialismo estuvo estrechamente ligado con el eurocentrismo. Con el paso del tiempo se contemplaron los imperialismos y las globalizaciones, en donde todo lo que no estuviera dentro del esquema europeo quedó al margen y se vio tangencialmente, pero no con un interés especial. Esto mismo se dio en los procesos del conocimiento. El colonialismo, en términos muy generales es un sistema en el que un Estado extranjero controla y domina a otro, y con ayuda militar, constituye una colonia. Con esa idea generalizadora se simbolizó que había un dejo superior en el europeo. Tal idea fue cuestionada. Así surge el pensamiento decolonial. En su germen, se consideró que para comprender a América Latina era preciso entenderla desde el

conocimiento surgido en dicha región, lo que será entonces conocido como pensamiento crítico latinoamericano (Galindo, 2020).

En tanto, el pensamiento decolonial consideró que para comprender a América Latina era preciso entenderla desde el conocimiento surgido en dicha región. Por ende, el gobierno mexicano emanado de la izquierda, electo en 2018, pugnó porque la Nueva Escuela Mexicana estuviera ajustada a esos moldes, en un contexto donde los nuevos materiales educativos quedarán a la luz de tales debates decoloniales, producto de la diversidad sociocultural del país y visibilizar otras formas de comprensión del mundo, distintas a las ya tradicionales (SEP, 2023w).

La necesidad de repensar y construir didácticas bajo la idea del sur global, es la de hacer frente a las denominadas formas de explotación occidental, como el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado, el feminicidio (De Sousa, 2018). Por tanto, la pedagogía decolonial permitirá instrumentar teórica y epistemológicamente la enseñanza de conceptos como dignidad, igualdad, equidad y respeto; otros modos de estar, pensar, aprender. Tal es la idea de la decolonialidad en términos educativos. La imposición y el adoctrinamiento educativo son puestos en cuestionamiento, así como la monocultura del saber y el rigor científico; en términos generales, buscar una desoccidentalización de las ciencias de la educación (Ortiz et al., 2021).

La posición dominante del México prehispánico

De vuelta al análisis de Krauze, se afirmó que el México prehispánico se encontraba inexistente en los libros de texto, al menos de cuarto a sexto grados. Producto de ese análisis parcial, al no visibilizar la totalidad de los mismos, la afirmación de Krauze resulta inconsistente. Tal y como se sostiene en este trabajo, es dicho periodo el que más predomina en los libros de texto. Es además notable, que el periodo virreinal, aunque no del todo ausente, en su gran mayoría se vuelque nuevamente al desprestigio hacia los españoles.

A continuación, se explica el criterio para definir las categorías de análisis. Se realizó una revisión del paquete de libros de primero a sexto grados. Se examinaron los libros *Múltiples lenguajes*, *Proyectos comunitarios*, *Proyectos de aula*, *Proyectos escolares* y *Nuestros saberes* por cada uno de los seis grados de educación primaria. Se excluyó *Cartografía de México y el mundo*, por no considerarse propiamente un texto con alguna información histórica, sino más bien geográfica y estadística, aunque igualmente necesaria. Al tiempo de revisarlos, se hizo un listado de temas, proyectos o imágenes relativos a la historia de México o si se daba el caso, a la enseñanza de la historia.

El análisis propuesto no contempló el libro *Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad*, so pretexto de una flagrante omisión. Este material en particular fue elaborado a partir de un título de igual nombre, editado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia en 2021. Este libro diseñado por expertos en la materia, investigadores y académicos, por ende, un texto elaborado por encargo, a diferencia del paquete de libros, con textos sometidos a concurso.

De este se elaboraron varios fascículos para posteriormente, en el ciclo escolar 2022-2023 condensarlos en un libro de texto con carácter de multigrado, pensado para usarse para varios grados, particularmente de cuarto a sexto. Es pues, en sentido estricto, un libro cuyos contenidos originalmente, no fueron contemplados dentro del paquete de libros de la convocatoria pública para su elaboración. De tal manera que con esto se confirma, por una parte, que la historia no fue excluida de los libros de texto gratuitos como afirmaron los análisis inmediatos que se publicaron, y por el otro, que es de particular interés revisar con detenimiento el resto del paquete de libros que es donde se hace igualmente explícito el objetivo de este trabajo: vislumbrar el predominio de la historia prehispánica mexicana en los proyectos áulicos, escolares y comunitarios para su aplicación en el estudiantado.

34

Con el listado mencionado, por grado y por libro, se procedió a hacer una clasificación temática. Un examen general del paquete de libros de texto, determinó que buena parte de los contenidos curriculares y

proyectos didácticos tienen una presencia notable del pasado y presente indígena de México. Palabras, fiestas, alimentos, tradiciones, cuentos, mitos, leyendas, desde luego las lenguas y demás elementos que dan constancia al México prehispánico y permanecen en la cultura contemporánea mexicana.

Un primer resultado evidencia que los temas centrales del México prehispánico, inmersos en el paquete de libros de texto gratuitos, están en virtud de la literatura indígena. En un segundo momento la presencia de los productos, sean alimento o animales, que se identifican con México. En torno a las culturas prehispánicas destacan las menciones de zonas arqueológicas y al tipo de educación mexicana. A lo largo de los siguientes apartados se verán los temas más relevantes.

La exaltación del México prehispánico

La pedagogía mexicana enfatizó en el reconocimiento de la diversidad cultural de México. Por ello, se argumenta que con el fin de hallar congruencia con la base pedagógica sobre la cual descansa este modelo educativo, muchos de los proyectos elaborados para los libros de texto gratuitos tuvieron como fin la exaltación del México prehispánico. En todos los libros, por ejemplo, cada uno de los inicios de las lecciones tiene un signo calendárico basado en el códice Borgía, que “representan el diálogo entre la comunidad de tu tiempo y el pasado donde se hallan las raíces”. Aunque no exista aparente relación alguna, la iconografía prehispánica aparece con frecuencia a lo largo de las páginas y a través de ciertas temáticas recurrentes.

La alimentación

En este apartado pueden encontrarse la mención a bebidas mexicanas de nombres indígenas como cacahuatole, tascalate o téjate (SEP, 2023e, pp. 24-25). O bien, mencionar al maíz como elemento simbólico de

México (SEP, 2023q, pp. 124-127). Hay una mención a tal producto como principal alimento de los mexicanos; los antiguos pobladores lo consideraban sagrado, y ejemplo de ello, los mexicas rendían culto a Chicomecóatl, diosa de la fertilidad a quienes le ofrecían las primeras mazorcas de la cosecha; los mayas consideraban que la creación del universo estaba relacionada con este producto (SEP, 2023e, pp. 76-77).

El maíz aparece con bastante recurrencia tanto en los libros de un mismo grado, como en el libro mismo. Por ejemplo, en cuarto se repite la idea de alimento fundamental de los pueblos originarios de México y América, para más adelante hablar del producto a través de una leyenda y la importancia que tuvo entre los aztecas (SEP, 2023s, pp. 197, 256-257).

Esta repetición no sólo de contenido sino de discurso se percibe en quinto: el maíz cobró relevancia en la vida cotidiana de los habitantes de América, en los mitos de la creación maya, azteca y algunos pueblos sudamericanos, para repetir nuevamente en otra lección, el maíz como sinónimo del sabor de México: su importancia entre los pueblos originarios como producto ancestral y su representación en deidades (SEP, 2023m, pp. 80 y 255).

Otros productos asociados al México antiguo son el nopal, y su presencia en la mitología mexicana: representa “la sagrada unión del inframundo, de la tierra y el cielo, conectados mediante esas tunas rojas”, los xoconostles que representaban el corazón y desde luego, el águila sobre un nopal devorando una serpiente (SEP, 2023h, 50). El cacao, mencionado como árbol sagrado por las culturas mesoamericanas, utilizado como moneda y que su bebida era exclusiva de gobernantes, sacerdotes y clases altas. Finalmente se lee al aguacate y su registro de haberse hallado en Puebla hace más de diez mil años.

Animales prehispánicos

Los animales tienen una somera aparición. Es el caso de algunos representativos de México, el guajolote, primer animal que domesticaron los pueblos originarios y que entre los mexicas y mayas era sagrado por relacionarlo con Tezcatlipoca; asimismo se asoció a los nahuales, seres mágicos y sobrenaturales que podían adoptar su forma (SEP, 2023b, pp. 162-164). El xoloitzcuintle, perro endémico de México, “favorito de los aztecas, y del dios Xólotl [...] guiaba las almas de los difuntos hacia el Mictlán” (SEP, 2023e, p. 34). Este punto es particularmente interesante por tener esa asociación animal-deidad.

Mitos, leyendas y deidades

Otra temática frecuente está en la mitología y las leyendas. La primera está asociada a la creación del mundo; de ahí la aparición de personajes como Ometéotl y Tezcatlipoca (SEP, 2023e, pp. 146-147), o el inicio del mundo según los otomíes (SEP, 2023h, p. 218). Los astros se encuentran en una lección sobre Nanahuatzin, que se convirtió en sol o un relato huasteco de cómo llegó el conejo a la luna (SEP, 2023f, pp. 112-117, 138), tema que también se encuentra en segundo y cuarto grados (SEP, 2023j, pp. 183-184; SEP, 2023h, p. 88).

Hay leyendas relacionadas con los elementos de la naturaleza como la del henequén (SEP, 2023e, p. 202); y sobre el agua, con una leyenda tzotzil en torno a tierras regadas con abundancia (SEP, 2023r, p. 143). Los personajes sobrenaturales se encuentran en la mitología totonaca de las bolas de fuego (SEP, 2023f, p. 140), o en la otomí sobre los huemas, personas de descomunal estatura (SEP, 2023h, pp. 156-161).

Entre las deidades mencionadas se encuentran las mexicas, principalmente, con un énfasis en las femeninas, para señalarlas como protagonistas del mundo prehispánico como Coatlicue (SEP, 2023n, p. 26). Desfilan Cihuacóatl, las cihuateteoh y las tlahuelpuchi (SEP, 2023d, pp. 19-21). No es casual, que en ese mismo libro también se halle una

lección sobre los movimientos feministas contemporáneos, con la finalidad, de visibilizar el papel de las mujeres en la historia mexicana.

La educación mexicana

En este apartado se hace una particular exaltación al México prehispánico, en correspondencia al periodo hispano. Se enfatiza en las virtudes educativas de las culturas mesoamericanas, principalmente la mexicana. La educación se asociaba a la sabiduría, el respeto a las personas, a los animales, a la naturaleza. Es común encontrar frases como que “Antes de la llegada de los españoles ya había...”, como una manera de resignificar de manera conceptual elementos como la educación en el sentido no occidental.

Se define al *Huehuetlatolli* como palabra antigua y a los *tlamatini* como personas que aconsejaban a los hijos para aprender artes y oficios, o enseñarles a gobernar (SEP, 2023e, pp. 232-235). Posteriormente se lee sobre el calmécac, donde los mexicas educaban en los valores morales de la cultura, para tener voluntad, dominar impulsos, formar almas fuertes, cuerpos resistentes, a hablar y a hacer discursos públicos (SEP, 2023c, pp. 32-33). Por su parte, en el *telpochcalli* se ofrecía formación para las labores del campo, la guerra, la comunidad, la sabiduría y el conocimiento (SEP, 2023d, pp. 132).

38

La idea de repetir que “antes de la llegada de los españoles ya había” bibliotecas y escuelas, maestros y libros para aprender, se encuentra en dos lecciones más. Se hace referencia a los *tlacuilos*: escritores del México antiguo; sabios, porque conocían la cosmogonía, la historia y la cultura, y la transmitían a través de códices, tallado en piedra o con poemas (SEP, 2023f, pp. 165-167).

En tanto, los *amoxcalli*, traducidos como casa de libros, repiten nuevamente que los mexicas y pueblos nahuas transmitían la sabiduría, su visión de mundo, organización de su sociedad. Un discurso

particularmente sugerente se encuentra aquí: “con la invasión de los europeos, los amoxcalli fueron destruidos [...] algunos tlacuilos los pudieron guardar, además de algunos invasores que intuyeron que en esos documentos había información muy importante para entender a los pueblos sometidos. Gran parte del resguardo de esos códices lo realizó fray Bernardino de Sahagún” (SEP, 2023^a, p. 154). Leído de esta manera, todos los españoles, incluidos los frailes evangelizadores, podrían percibirse también como invasores en un sentido militar.

Personajes

En los libros aparecen personajes prehispánicos de relevancia en función de su contacto con el mundo hispano. Cuauhtémoc “el joven abuelo de México”, asumió el liderazgo después de la matanza del ejército mexica y la expulsión del ejército español en la noche de la victoria, primera mención en los libros de texto que sustituye la idea de la noche triste (SEP, 2023c, p. 192).

En otra de las lecciones, se reposiciona el papel de Malintzin. Una entrevista de radio ficticia visibiliza “su papel de traductora de dos mundos, sus palabras para alianza o para declarar guerras [...] mujer de respeto”. Se aprovecha el texto para decir que Malinche entonces significa inteligencia, mujer políglota y no la que traicionó a “su” pueblo, los mexicas, porque prefería a Cortés. No obstante, el recurso de la entrevista reporta resultados de lectura más clarificadora para señalar que el mexica no era su pueblo y que ellos le exigían tributo al suyo para no hacerles la guerra (SEP, 2023d, p. 202).

Otro personaje identificado en la relación de los pueblos con los españoles es Yanga, africano esclavizado que luchó para que su comunidad fuera libre y se respetara su deseo de gobernarse a sí mismos. Yanga es representado como sinónimo de lucha por la libertad (SEP, 2023e, pp. 244-245).

Pueblos indígenas y valoración de sus lenguas

El paquete de nuevos libros de texto fue el espacio en que se pudo traducir una ampliación visible de los pueblos y lenguas originarias, así como algunas de las expresiones culturales más representativas. El Xantolo de la Huasteca, como una celebración que incluye culto a las deidades prehispánicas “y a las impuestas a los indígenas por los españoles” (SEP, 2023c, p. 161). Aparecen pueblos como los tarahumaras de Chihuahua y sus formas de vida, “una de las etnias más conservadas del continente” (SEP, 2023h, p. 85); y los huicholes, definidos como personas sabias, conocedores de la tradición y de los secretos antiguos (SEP, 2023d, pp. 92).

El impulso de los grupos indígenas también pretende reflejarse a través del uso de su literatura. A lo largo de diversos libros de texto se muestra repetitivo el dato de cuántas lenguas se hablan en México, 68, con 364 variantes. De igual forma se insiste en que las lenguas reflejan las diversas formas de vivir y de pensar (SEP, 2023j, p. 65; SEP, 2023k, p. 40).

En algunos otros libros se proponen actividades para identificar diversas lenguas que se hablan en la comunidad y otros lugares del país; se incluyen lecturas de poesía o cuento de origen indígena como el otomí, el yaqui o el mazateco (SEP, 2023s, pp. 56-66, 101; SEP, 2023h, p. 144; SEP, 2023t, pp. 80, 83; SEP, 2023u, p. 50). Otro ejemplo se encuentra en primer grado. Para la alfabetización inicial y el uso de las letras del alfabeto, se valió del nombre de palabras como la “x”, con la cual se manejan los sonidos de la misma y su aplicación en nombres propios, todos tomados de topónimos como Texcoco o México. (SEP, 2023g, p. 141).

Zonas arqueológicas

En los libros de texto, las zonas arqueológicas se estudian para entender la relación de los humanos con el mundo natural desde el punto de vista de las civilizaciones antiguas a las que se les refiere un grado de monumentalidad y asombro por su legado.

Con los olmecas, una de las culturas más antiguas de Mesoamérica, se muestran las grandes cabezas en piedra como representación de jefes de tribu, sacerdotes, chamanes, guerreros gobernantes, dioses, que formaban parte de rituales (SEP, 2023f, pp. 98-101). El Chac Mool se define como uno de los símbolos más importantes del México antiguo y su posible asociación con la guerra y los dioses mediante el sacrificio humano. Se habla de la zona maya de Calakmul y de Palenque como algunos de los principales centros políticos y culturales de la época prehispánica (SEP, 2023h, pp. 138, 201; SEP, 2023c, p. 45).

El juego de pelota es abordado en varias ocasiones. Se definen como formas de convivencia, pero también como actividad ritual, vinculado a las ofrendas, fertilidad agrícola, origen del mundo y por cuestiones de identidad, poder y gobierno, por lo que el juego también tenía tintes políticos y religiosos. Se enfatiza igualmente que “antes de los españoles, los pueblos originarios tenían muchas formas de jugar, convivir y divertirse”. También es de notarse que, en quinto grado, hasta en dos ocasiones se escribe de ellos (SEP, 2023c, p. 210; SEP, 2023t, pp. 316-317).

El patrimonio cultural

Para el paquete de nuevos libros de texto era preciso atender y estudiar la gran diversidad cultural en México. Se pretende que, al conocer las costumbres y tradiciones que se identifican con la comunidad, como por ejemplo el día de muertos, se fomente la inclusión, la interculturalidad, el acercamiento a las culturas y el arte, y las expresiones artísticas de los pueblos originarios.

Existe un trasfondo de mostrar a la sociedad mexicana de dónde viene y por qué vive así. Se percibe, al final de la educación primaria, que el conocer la diversidad cultural promueve eliminar prejuicios y discriminación (SEP, 2023o, p. 280).

De esta manera, se encuentran varias manifestaciones culturales. Se revisan los tipos de música tradicional como la *pirekua* michoacana, los gustos calentanos de Tierra Caliente, el *huapango* en las Huastecas (SEP, 2023i, p. 198). La danza de *huehuentones* en Oaxaca, que es la celebración de día de muertos, y del sur de Estados Unidos, los *hopis*. Aparecen las fiestas de la comunidad con ejemplos de Yucatán, Chiapas y Oaxaca (SEP, 2023e, p. 130; SEP, 2023n, p. 44). Los textiles mazatecos de Oaxaca y las formas de representación de estos en torno a la naturaleza (SEP, 2023v, p. 151). Las artesanías otomíes usadas para mantener las costumbres, el cuidado de la familia y el bienestar de la comunidad (SEP, 2023p, p. 188).

Hay dos referencias que permiten entrever lo que en el apartado siguiente habrá de abordarse. Por un lado, la negación de la influencia hispana, su omisión, o bien regresar al recurso retórico de que, con su presencia, muchas cosas desaparecieron en su totalidad. Por ejemplo, al hablar de los “Símbolos que me dan identidad”, se lee que México es un país con gran diversidad cultural “gracias a la historia y el origen de sus habitantes, como los pueblos indígenas, mestizos, personas afrodescendientes y migrantes”. Leído así excluye a los europeos (SEP, 2023r, p. 226).

42 De manera más directa, en otra lección se señala que las diferentes culturas del continente americano contaban con grandes conocimientos sobre su mundo y, no obstante, muchos de esos conocimientos se perdieron tras la conquista española: “Si bien existía una riqueza cultural de gran valor, los grupos que invadieron y conquistaron el continente impusieron la cultura occidental como una forma de dominación. Ello influyó para que se diera una desvalorización y un rechazo hacia los conocimientos o las

manifestaciones artísticas de los pueblos originarios” (SEP, 2023t, p. 234).

Con lo comentado anteriormente, se concluye que la presencia del México antiguo, de manera implícita o evidente, tiene un grado de impacto entre los distintos sectores de la sociedad mexicana actual. Uno de estos es el educativo. A veces desapercibidas o interiorizadas, las distintas etapas de la historia mexicana se encuentran latentes en el imaginario social. La visión de traer el México antiguo al actual se remonta al siglo XIX, cuando en el proceso de definición de los que significaba la sociedad de este país, se hallaban sus raíces en las culturas mesoamericanas, con el fin implícito de mostrarlas como un solo bloque para, en cierta forma, justificar la unidad social que devino en el siglo XX, en el cual muchos elementos prehispánicos se hicieron notorios a través de la imagen, como por ejemplo en calendarios anuales, en el cine, en la literatura; asimismo, con el paulatino descubrimiento y acceso público a las zonas arqueológicas, estas fueron escenario de rituales esotéricos o como locaciones para brindar una imagen de lo que, a ojos de cineastas o guionistas, era su interpretación de aquel pasado prehispánico (Matos, 2012).

Con el descubrimiento y posterior estudio de códices y reediciones de los primeros textos elaborados por los misioneros hispanos, ofreció un panorama de la vida prehispánica previa a la irrupción española. Con ello, se formó una especie de *corpus* iconográfico que fue motivo de inspiración artística, como una manera de identificación social con un pasado digno de conocerse, un pasado que se muestra gallardo y al que, desde luego, es necesario enseñar a la infancia mexicana. No obstante, aunque se reconoce la postura pedagógica de que hay un México más allá del ciudadano y que su principal componente es la diversidad cultural, aún permanecen huellas de un tratamiento poco equilibrado respecto al periodo cronológico siguiente, los trescientos años de gobierno español.

Las miradas estereotipadas del periodo virreinal

Para Alain Choppin, los programas educativos oficiales forman una estructura sobre la cual se conforman los manuales escolares, término como también se conoce a los libros de texto. En ese sentido, para el autor, tales materiales constituyen un depositario de conocimientos que una sociedad determinada considera necesarios para la juventud y la perpetuación de valores, con el consecuente simbolismo como instrumento de poder (Choppin, 2001). Por tanto, lo que se presenta en este apartado es la manera en cómo se conjunta el sustento pedagógico de la pedagogía decolonial adaptada al enfoque de la Nueva Escuela Mexicana y su correspondencia con la visión estereotipada del periodo virreinal.

La aparición de la didáctica decolonial no significó la ausencia del periodo virreinal en los libros de texto. El abordar poco este periodo proviene del imaginario mexicano en el que “[...] no existe ni para el mexicano ni para el español. En el mexicano, porque en su relato de nación el virreinato de Nueva España no es México sino, en el peor de los casos, su negación, y en el mejor, sólo un paréntesis en su historia” (Pérez, 2021, p. 154).

Autores como Úrsula Camba afirmaron tajantemente al virreinato como “Los siglos perdidos”, donde se dibuja un gran salto entre la llegada de Cortés hasta el movimiento de independencia de Nueva España en 1810. Lo que en los libros de texto se observó respecto a las brevísimas menciones del periodo de trescientos años del México virreinal es colocarles nuevamente la etiqueta a los españoles como grupo *non grato*. Si en la sociedad mexicana se llega a hablar del virreinato, el relato se divide: o se enaltece el legado español o se le atribuye destrucción, muerte y avaricia (Camba, 2022, p. 16).

44

En los libros de texto se encuentran desde visiones amables hasta las de abierta denostación. En segundo grado, al hablar del mole, se asocia su creación con los frailes y monjas, aunque se destaca que “los pueblos originarios de nuestro país, ya mezclaban chiles, semillas y otros

ingredientes” (SEP, 2023e, p. 44). Los juicios de valor vienen delante cuando al conocer los españoles las bondades de la grana cochinilla “engañaron a los otros países para que no pudieran producirla, ellos decían que el color se obtenía de un vegetal, no de un insecto [,] ¡qué tramposos!” (SEP, 2023e, p. 247).

Algo similar puede verse en ese mismo grado. Al hablar del cuidado del agua se pone de ejemplo que, en 1538, “con la llegada de otros grupos sociales, particularmente los españoles, la forma de vida cambió. Se establecieron otras formas de trabajo que sobreexplotaron los recursos naturales [...] En consecuencia, provocaron la contaminación del lago de Pátzcuaro (SEP, 2023n, p. 159). Leído así, responsabiliza a los españoles de ese daño.

Una de las menciones un poco más detenidas sobre la Nueva España es en cuarto grado: una lección dedicada a “Trescientos años de intercambio cultural”. Se leen los primeros contactos entre europeos y americanos, desde Colón hasta Cortés, las expediciones en Mesoamérica y la posterior caída de Tenochtitlan, el establecimiento del virreinato y su organización política y económica. Lo fundamental de este apartado fue remarcar que el mestizaje como producto de la herencia cultural del virreinato se tradujo en nuevas formas de ver el mundo como en la cocina, la lengua o la religión (SEP, 2023h, pp. 146-155). En ese mismo grado, también hay una mención al México virreinal al referirse al cabildo como forma de gobierno. Hay una redacción cordial en el sentido de que se imaginara el alumnado lo interesante que pudo haber sido el encuentro cultural entre dos formas de pensar, y que el español “buscó adaptar su forma de orden social y administrativa a los nuevos territorios conquistados” (SEP, 2023l, p. 251).

Otras menciones tangenciales se leen cuando al hablar de los afrodescendientes se indica que los españoles trajeron a la fuerza a los africanos para trabajar en las minas, el campo y las ciudades (SEP, 2023f, p. 87). Otra de ellas se encuentra en el mismo libro, pero de sexto grado: al hablar de Real de Catorce como pueblo minero —actividad económica asociada a los españoles—, se aprovecha para mencionar que en sus cercanías se encuentra el pueblo huichol de Wirikuta donde

se hacen peregrinaciones al lugar donde según sus tradiciones los dioses crearon el mundo (SEP, 2023d, p. 195).

Tanto por sus brevísimas apariciones como por los juicios de valor asignados, refieren que la enseñanza de la historia mantiene los legados propuestos por el liberalismo del siglo XIX. El desprestigio del periodo virreinal está en función del proyecto político nacionalista en el que es sumamente sencillo repetir de manera poco reflexiva los estereotipos y prejuicios dados al periodo. Uno de los aspectos por tratar en la enseñanza de la historia en México, es el entendimiento a aquellos trescientos años hispanos. Si bien hay avances en ello, como el reconocimiento a unos “indígenas conquistadores”, hará falta la comprensión y el análisis para entender que mucho de lo que es México también se forjó en esos tres siglos.

Conclusiones

Este artículo planteó la revisión de los libros de texto gratuitos en México del ciclo escolar 2023-2024 en función del impacto mediático que atrajo. Las principales críticas se volcaron a su presunto adoctrinamiento y ante el abandono de aprendizajes fundamentales como las matemáticas. En ese debate, mediado sobre todo por el posicionamiento político, halló espacio también una “ausencia” de la enseñanza de la historia. Esto motivó a hacer una revisión de la totalidad del paquete de libros de texto de primaria para encontrar que, a diferencia de esa primera crítica, no sólo había una presencia notable de elementos históricos en los proyectos educativos, sino que también una sobreestimación del mundo prehispánico y sí un tratamiento poco equilibrado de su periodo inmediato que era el virreinal.

46

En el *Libro sin recetas...* que tiene la función de sintetizar el modelo sobre el cual descansa la propuesta educativa Nueva Escuela Mexicana, se encontraron referencias muy puntuales acerca del tratamiento de la historia de México desde el presente; tanto una revaloración de la

diversidad cultural del país como marcar una distancia del pensamiento occidental, reflejado en darle mayor espacio a las lenguas y culturas indígenas y un mayor conocimiento de la forma de pensar y de vivir del México antiguo.

El análisis propuesto detectó que, en el marco de la construcción del nuevo modelo educativo para México, la interpretación nacionalista de la historia influyó de manera notable en el relato histórico que puede advertirse en los libros de texto, al establecer la existencia dominante del México antiguo y su unión con el contemporáneo. De manera evidente, uno de los pendientes en la agenda escolar en materia historiográfica es el de enfrentarse a las identidades novohispanas que tuvieron presencia durante trescientos años. La pedagogía decolonial supone el rompimiento con todo aquello que signifique opresión, con el consiguiente aprecio por las culturas originarias de Mesoamérica, que de acuerdo con los postulados de la Nueva Escuela Mexicana habían permanecido olvidados. A partir de las páginas de este paquete de libros de texto mexicanos, la presencia hispana pierde terreno, tanto gracias a ese enfoque nacionalista de la historia de encontrar en el México antiguo las raíces de la sociedad mexicana actual, como por las pedagogías interculturales.

Se advierte, no obstante, que el abandono de la narrativa novohispana, utilizada de manera política por el régimen presidencial vigente al momento de la creación de los nuevos libros de texto, es un factor que define el contexto de la posición de México frente al mundo, en el cual se manifiesta una posición ideológica, aunque no de negación por lo hispano, sí por dejar de lado tal periodo, que como se ha sostenido por diversos autores, formó parte importante en la construcción de varios países de habla hispana.

Se percibe igualmente una cierta perpetuación de los estereotipos indigenistas que pueden contribuir a una retórica hispanofóbica, traducido en la explicación maniquea del “español-malo, indígena-bueno”, o tan sólo la ya conocida de “fuimos conquistados por los españoles”.

Hay una complejidad en la visión de lo llamado colonial. Como fue expresado por Cruz (2023), las huellas hispanas aún generan dolencia de carácter ideológico y un mal tratamiento de los contenidos promoverá discrepancias innecesarias en la forma de ver la historia. Un reto para los docentes, relacionado con el tema, es dilucidar y establecer distancia entre los conflictos sociales del pasado con los del presente, a fin de generar menos rencillas para una mejor comprensión de nuestra realidad. La formación continua de los docentes podría ser un espacio donde pueda abordarse estos nuevos tratamientos para una esfera más comprensiva de la realidad mexicana y latinoamericana en general, sobre su pasado y el impacto en su presente.

Finalmente, este trabajo prosigue con aquella línea permanente en cuanto a las investigaciones relativas a enseñar historia en México desde los libros oficiales. Queda en la agenda la revisión más profunda de la visión de la historia mexicana impresa en *México, grandeza y diversidad*. Aunque con los matices que cada texto de historia proyecta, producto de sus respectivas reformas educativas, hay un indicio de continuidad en cuanto al manejo ideológico de la historia y sus procesos, de tal suerte que una revisión a la prensa de las diversas épocas en que aparecieron permitirá confirmar que a lo largo del pasado y del presente, las críticas, infundadas o no, han sido una constante por todo lo que el libro de texto significa: un dispositivo eminentemente metaescolar, con incidencias directas en los veredictos que se generan en la sociedad, la academia y especialmente la opinión pública, así como entre las familias y el profesorado, y desde luego, en el propio gobierno.

Referencias

- Azteca Noticias (2023a, 1 de agosto). *Los nuevos libros de la SEP están atiborrados de carga ideológica*.
<https://www.youtube.com/watch?v=ziL8XEwj8V4>
- Azteca Noticias (2023b, 2 de agosto). *Nuevos libros de texto fomentan el desprecio al trabajo a la cultura y a la familia*.
https://www.youtube.com/watch?v=oNKzC-M8t_o
- Camba Ludlow, Ú. (2022). *Ecos de la Nueva España. Los siglos perdidos en la historia de México*. Grijalbo.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (29-30), 209-229.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515>
- Cruz Beltrán, J. (2023). Enfoques didácticos de la Conquista y virreinato en México. Distanciamiento y puentes historiográficos entre propuestas curriculares y discurso oficial, 2019-2022. *Debates por la Historia*, 2(11), 137-166. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.viii2.ii42>
- De Sousa, B. (2018) Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (Eds.), *Epistemologías del sur* (pp. 25-62). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- El Financiero (2023, 29 de agosto). *¿No qué no? Estos estados sí repartirán los libros de texto de la SEP*.
<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2023/08/29/no-que-no-estos-estados-si-repartiran-los-libros-de-texto-de-la-sep/>
- Galindo, A. (2020). El campo del pensamiento decolonial latinoamericano. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 14-26.
<https://www.redalyc.org/journal/6437/643769231002/html/>
- Grupo Fórmula (2023, 25 de julio). *Educación de México es un caos con el nuevo modelo educativo: Alma Maldonado*.
<https://www.youtube.com/watch?v=ogR8xVyoquQ>
- Krauze, E. (2023). *4T: Adiós a la historia*.
<https://letraslibres.com/historia/4t-adios-a-la-historia/28/08/2023/>

- La Jornada (2023, 8 de agosto). *Los libros tienen una estructura diferente que causa desconcierto, sostiene experto.*
<https://www.jornada.com.mx/2023/08/08/politica/003n2pol>
- Matos Moctezuma, E. (2012). Usos y abusos de la arqueología. *Arqueología mexicana*, (46), 12-22.
<https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/usuarios-y-abusos-de-la-arqueologia>
- Ortiz, A., Maloof, A., y Mejía, H. (2021). Decolonizar las ciencias de la educación. *Pedagogía, altersofía y hacer educativo decolonial. Revista Boletín Edipe*, 10(12), 58-87.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1569>
- Pérez Vejo, T. (2021). La memoria que nos divide: la Conquista. En A. Salafranca y T. Pérez Vejo (Eds.), *La conquista de la identidad. México y España, 1521-1910* (pp. 153-163). Turner / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2023a). *Múltiples lenguajes. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023b). *Múltiples lenguajes. Primer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023c). *Múltiples lenguajes. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023d). *Múltiples lenguajes. Segundo grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023e) *Múltiples lenguajes. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023f). *Múltiples lenguajes. Tercer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023g). *Múltiples lenguajes. Trazos y palabras. Primer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- 50 SEP (2023h). *Nuestros saberes. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023i). *Nuestros saberes. Primer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023j). *Nuestros saberes. Segundo grado*. Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2023k). *Nuestros saberes. Tercer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023l). *Proyectos comunitarios. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023m). *Proyectos comunitarios. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023n). *Proyectos comunitarios. Segundo grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023o). *Proyectos comunitarios. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023p). *Proyectos comunitarios. Tercer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023q). *Proyectos de aula. Primer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023r). *Proyectos de aula. Tercer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023s). *Proyectos escolares. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023t). *Proyectos escolares. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023u). *Proyectos escolares. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023v). *Proyectos escolares. Tercer grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023w). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. Secretaría de Educación Pública.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 7(14), 132-154. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180307142015132>
- Vargas, N. (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 489-523. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14018533008.pdf>

Cuerpos menstruantes: controles y regulaciones a través de la publicidad (1950-1970)

Controls and Regulations through Advertising (1950-1970)

Cintli Aylín Fernández Camarena*
María Guadalupe García Alcaraz**

* *Universidad de Guadalajara (México). Es Licenciada en Historia por la Universidad de Guadalajara. Su trabajo más reciente se titula “La menstruación: ideas de ayer y hoy” en Revista Electrónica Conocimientos Interdisciplinados de la Universidad de Guadalajara (en edición). Sus temas de interés son la historia de las mujeres, historia e historiografía de la educación e historia de las emociones. Correo electrónico: cintli.aylin@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-0978-9629>*

** *Profesora investigadora titular C en la Universidad de Guadalajara (México). Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Entre sus publicaciones más recientes están “Saúde, higiene e nutrição nos manuais escolares mexicanos da década de sesenta do século XX” (2023) en RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo y “La escolarización de la carrera de farmacia en Guadalajara: 1839-1919” en Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Perfil PRODEP. Correo electrónico: maria.galcaraz@academicos.udg.mx
 <https://orcid.org/0000-0001-8888-9040>*

Historial editorial

Recibido: 16- junio-2023

Aceptado: 08-noviembre-2023

Publicado: 31-enero-2024



Cuerpos menstruantes: controles y regulaciones a través de la publicidad (1950-1970)

Resumen

En este trabajo nos planteamos indagar cómo, en la publicidad impresa sobre las toallas sanitarias femeninas, se expone y difunde de forma pública el periodo menstrual bajo una lógica de control e instrucción. Desde un posicionamiento sociocrítico consideramos la educación como todo proceso que busca recrear significados y conductas, hábitos y consumos, de ahí que afirmemos que la publicidad contiene un discurso que moldea comportamientos e impone una civilidad menstrual a los cuerpos femeninos. Nuestro estudio tiene las siguientes delimitaciones: se ubica en la década de los años cincuenta y setenta del siglo XX, periodo de introducción y aceptación social del producto; el corpus informativo que usamos se limita a anuncios incluidos en un periódico local, en dos revistas femeninas que circularon en Guadalajara, México, y un folleto informativo destinado a las chicas entre 11 y 14 años; el análisis se centra en la publicidad de las toallas Kotex¹, que fue la marca de mayor consumo. En este recorrido encontramos que dentro de los anuncios prevalece un discurso de biopoder que busca higienizar, modernizar y feminizar el cuerpo de las mujeres a través de las estrategias publicitarias donde colocan a la menstruación como un asunto privado, sucio y exclusivo de las mujeres, un "problema" que las toallas solucionan.

Palabras Clave: anátomo-política, biopoder, toallas femeninas, menstruación.

Controls and Regulations through Advertising (1950-1970)

Abstract:

In this study, we explore how printed advertising for female sanitary towels presents and promotes menstruation in a context of control and instruction. From a socio-critical perspective, we conceive education as a process that influences meanings, behaviors, habits, and consumption. Therefore, we argue that advertising contains a discourse that shapes behaviors and establishes menstrual behavior norms for female bodies. Our research is situated in the decades of 1950 and 1970, a period of product introduction and social acceptance. The analysis is based on advertisements from a local newspaper, two women's magazines from Guadalajara, Mexico, and a booklet aimed at 11 to 14-year-old girls. We focus on Kotex® towel advertising, the most popular brand. We find that the ads promote a discourse of biopower that seeks to sanitize, modernize, and feminize women's bodies through advertising strategies that present menstruation as a private, dirty, and exclusively feminine issue, a "problem" that sanitary towels solve.

Keywords: anatomo-politics, biopower, female towels, menstruation.

Corps menstruels : contrôles et règlements par la publicité (1950-1970)

Résumé:

Dans ce travail, nous cherchons à comprendre comment, dans la publicité imprimée sur les serviettes hygiéniques féminines, la période menstruelle est exposée et diffusée publiquement sous une logique de contrôle et d'instruction. D'un point de vue sociocritique, nous considérons l'éducation comme un processus qui cherche à recréer des significations et des comportements. C'est pourquoi nous affirmons que la publicité contient un discours qui façonne les comportements et impose une civilité menstruelle aux corps féminins. Notre étude a les limites suivantes : elle se situe dans les années 1950 et 1970, période d'introduction et d'acceptation sociale du produit; le corpus d'informations que nous utilisons se limite à des publicités incluses dans un journal local, dans deux magazines féminins distribués à Guadalajara, au Mexique, et une brochure d'information destinée aux filles âgées de 11 à 14 ans; l'analyse se concentre sur la publicité pour les serviettes Kotex, qui était la marque la plus consommée. Au cours de ce parcours, nous avons constaté que dans les publicités, il y a un discours de biopodeur qui cherche à hygiéniser, moderniser et féminiser le corps des femmes à travers des stratégies publicitaires où la menstruation est placée comme une affaire privée, sale et exclusif des femmes, un "problème" que les serviettes résolvent.

Mots-clés: Anaatomo-politique, Biopoder, Menstruation, Serviettes féminines.

Ciała menstruujące: kontrola i regulacje poprzez reklamę (1950-1970)

Streszczenie:

Streszczenie: W niniejszej pracy postawiliśmy sobie za cel zbadanie, w jaki sposób w drukowanej reklamie o podpaskach higienicznych dla kobiet, publicznie eksponowany i rozpowszechniany jest okres menstruacyjny pod względem kontroli i instrukcji. Z pozycji socjokrytycznej uważamy edukację za proces, który ma na celu odtwarzanie znaczeń i zachowań, nawyki i konsumpcję, stąd twierdzimy, że reklama zawiera dyskurs kształtujący zachowania i narzucający cywilizację menstruacyjną ciałom żeńskim. Nasze badanie ma następujące ograniczenia: umiejscawia się w latach pięćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, okresie wprowadzenia i społecznej akceptacji produktu; korpus informacyjny, z którego korzystamy, ogranicza się do reklam zamieszczonych w lokalnej gazecie, dwóch czasopismach kobiecych krążących w Guadalajarze, Meksyku, i broszurze informacyjnej przeznaczonej dla dziewcząt w wieku od 11 do 14 lat; analiza koncentruje się na reklamach podpasek Kotex, które były marką najczęściej kupowaną. W naszym badaniu zauważamy, że w reklamach przeważa dyskurs biopolityczny, który dąży do higienizacji, modernizacji i feminizacji ciał kobiecych poprzez strategie reklamowe, w których menstruację przedstawia się jako prywatny, brudny i wyłącznie kobiecy problem, którego rozwiązaniem są podpaski.

Słowa kluczowe: anatomopolityka, biopolityka, podpaski higieniczne, menstruacja.

Introducción

La publicidad juega un rol importante dentro de cualquier sociedad moderna, pues a través de esta se introducen y modifican consumos, concepciones y prácticas. La Real Academia Española (RAE, 2022) define la publicidad como un “Conjunto de medios que se emplean para divulgar o extender noticias de las cosas o de los hechos” (párr. 2). En el caso específico de las toallas sanitarias se puede postular que su publicidad coadyuvó a colocar el tema de la menstruación en el espacio público, al mismo tiempo que moldeó ideas, imágenes e imaginarios, y preservó concepciones sobre la mujer y este proceso biológico.

El marco teórico utilizado contiene dos conceptos: biopoder² y anátomo-política, el primero permite estudiar “las prácticas de poder que se ejercen sobre la vida del cuerpo; es la disciplina, la vigilancia y el adiestramiento de los cuerpos para su control y gobierno, ya sea que otros lo hagan sobre un determinado cuerpo o que uno lo ejerza sobre sí mismo” (Jiménez y Valle, 2018, párr.9). Esto significa un poder montado en una doble hélice, un movimiento externo al individuo que se impone al colectivo a través de ordenamientos sociales, estrategias subrepticias y conductas que llegan a naturalizarse y, paralelamente, un proceso de internalización para que el individuo actúe y piense de acuerdo con esos mandatos. De este modo, a través de la publicidad se impone una disciplina social y una autodisciplina sobre el cuerpo.

56

El segundo concepto, la anátomo-política, se define como la creación de dispositivos para regular las fuerzas del cuerpo y su anatomía, implica un proceso civilizatorio ya que la modernidad occidental transforma las estructuras culturales, económicas y políticas para definir las conductas aceptadas o inapropiadas que rigen las relaciones sociales. Al respecto, Elias (1987) afirma, “(...) desde pequeños se va inculcando a los individuos esta regulación cada vez más diferenciada y estable del comportamiento, como si fuera algo automático” (p. 452). Así, se crean individuos que incorporan a sus

esquemas de acción prácticas de autorregulación, como es el control de las excreciones y, en el caso de la menstruación, la publicidad persuade a la potencial consumidora para que regule su flujo mediante el uso de las toallas femeninas.

La investigación de la que se da cuenta en este escrito se posiciona dentro de la historia sociocrítica de la educación y de las mujeres, pues busca develar cómo se les imponen modelos de pensamiento y acción. Desde esta visión, la educación se define como todo proceso que busca moldear significados y conductas, generando hábitos y consumos. En esta concepción, educar no se restringe a lo escolar, sino a diversos espacios y mecanismos de socialización, dentro de los cuales la cultura escrita juega un papel central. Educar es asimilar y transformar el mundo, producir y reproducir cultura en una red relacional entre individuo y sociedad, relación mediada por un lenguaje que se materializa en objetos, signos y símbolos. De ahí deviene la idea de que aprendemos comportamientos y pensamientos por diferentes canales y procesos, no sólo a través de lo que la escuela enseña, sino también en las familias, los grupos de pares y los medios de comunicación que transmiten diversos mensajes montados entre la tradición y el cambio. En el caso de la publicidad de las toallas femeninas, los mensajes apelan a significados que ocultan lo que es la menstruación, echando mano de metáforas que pueden ser descifradas por las consumidoras, proponen gestionar el período menstrual en el marco de ciertos cánones de higiene y desodorización y postulan de una representación social de delicadeza y fragilidad del cuerpo femenino.

Para el corpus documental se consideró que las toallas femeninas se introdujeron comercialmente entre los años cincuenta y, para los años setenta del siglo XX, ya se había logrado expandir su consumo. En este período los medios impresos eran los principales soportes de los anuncios publicitarios, por ello se seleccionaron dos revistas destinadas al público femenino, un periódico local y un folleto diseñado para ser distribuido en las escuelas. Se recurrió a las siguientes publicaciones: las revistas *Vanidades*³ y *Claudia de México*⁴, el periódico *El Informador*⁵ y el folleto *You're a young lady now*⁶. Como en estos anuncios hay textos e imágenes hubo necesidad de revisar

aportes del campo de la semiótica con el propósito de encontrar categorías analíticas acordes con el objeto de conocimiento que buscamos dilucidar y con las fuentes de información. Se recurrió a Barthes (1986) quien propone ubicar dos mensajes: “Un mensaje *denotado*, que es el propio *analogon*, y un mensaje *connotado*, que es, en cierta manera, el modo en que la sociedad ofrece al lector su opinión sobre aquél” (p. 13). En otras palabras, el contenido denotado son los elementos explícitos dentro de una imagen, lo que se describe de forma obvia; mientras que el contenido connotado es aquel que no se puede ver a simple vista, sino que necesita una interpretación que realiza el lector desde un conjunto mínimo de significados compartidos, o bien, el investigador recurre a definir ejes y categorías que le interesan. Para emprender un análisis de lo connotado en una imagen, Barthes formula una serie de procedimientos para afinar la mirada: observar el trucaje y pose de los objetos al intervenir en una fotografía y la fotogenia, esteticismo y sintaxis en una imagen de publicidad.

58 Esta propuesta se complementa con lo que establece Ricarte (1999), quien señala que para comprender el mensaje lingüístico es importante observar la retórica de la publicidad, es decir el lenguaje que se usa para persuadir. A través de la persuasión se busca que un producto comercial se posicione entre las prácticas de consumo, por lo que el anuncio publicitario incluye un título central, un slogan, un mensaje con analogías, metáforas, rimas y comparaciones. Por ello los publicistas hacen uso de funciones referenciales, connotativas y poéticas, las primeras se refieren a si la imagen y el texto se identifican con el producto anunciado, la segunda al uso de la persuasión y la última es cuando texto e imagen evocan sentimientos, emociones y dramatizaciones. Esos planteamientos son útiles para decodificar el mensaje de la publicidad y dilucidar lo que se representa visual y textualmente de forma tanto explícita como implícita.

Con este corpus, la exposición de los resultados sigue una lógica montada entre lo temporal y las fuentes, esto es así, porque primero se rastrea el origen y expansión comercial de las toallas sanitarias para conocer su llegada a México en los años treinta, seguido de un

proceso de penetración entre las *nuevas señoritas* a través de un folleto que se tradujo al español y que era repartido a las niñas de sexto grado en algunas escuelas y colegios. Luego se explora cómo era la publicidad de las toallas en un periódico local de amplia circulación y, finalmente, se analiza si entre finales de los años sesenta y principios de los setenta, justo cuando se empieza a hablar de la *liberación femenina*, hay cambios en los anuncios. En esos cortes se entreteje el interés por dilucidar qué tipo de mensajes y prácticas se buscaba imponer en las mujeres para regular, controlar y disciplinar su flujo menstrual y, por ende, su cuerpo.

La toalla sanitaria “Kotex” y su introducción en el mercado mexicano

Para conocer el discurso que va construyendo Kotex sobre la menstruación a lo largo de los años es necesario saber un poco sobre su origen. La idea de las toallas sanitarias desechables aparece por primera vez cuando:

las enfermeras del servicio norteamericano durante la Primera Guerra Mundial, en 1917, comenzaron a usar algodón en capas para obtener una mayor higiene. De hecho, no era algodón propiamente, sino celulosa, que resultó ser 5 veces más absorbente que el algodón común, esta celulosa fue desarrollada por Kimberly-Clark quien lo produjo en serie para la Cruz Roja (Ibarra, 2008, párr. 2).

Esto inspiró la creación de las toallas higiénicas femeninas Kotex por parte de la empresa Kimberly-Clark⁷, de origen estadounidense, que lanza este producto en 1920. Al año, Kotex se había convertido en la primera toalla sanitaria comercializada con éxito para el consumo masivo (Kotler, 2018). Para lograr que las mujeres cambiaran trapos y paños por este producto, la empresa usó la publicidad en diversos diarios y revistas para llegar a los hogares de Estados Unidos. Así, su siguiente mercado fue América Latina y Kotex llega a México en 1931⁸ con la misma estrategia publicitaria. En ese contexto de guerra en que

surge la toalla femenina en la publicidad se usó la metáfora de protección: los cuerpos frágiles, débiles y sangrantes de las mujeres serían salvaguardados y protegidos por la toalla Kotex, un producto que las ayudaría a mantener a raya al enemigo, la menstruación. Eugenia Tarzibachi (2017) señala que:

Las primeras publicidades de las toallas Kotex de Kimberly Clark también fundaron la retórica de la protección femenina (con fuertes connotaciones masculinas), garantizada por la ciencia y los soldados desde la metaforización del cuerpo de las mujeres como campo de batalla y la menstruación como un enemigo que debilitaba y victimizaba a la mujer (p. 12).

Entonces, desde sus primeros anuncios la marca va construyendo una significación de cierto rechazo a la menstruación vista como un “enemigo”, como una visita indeseable, que ataca a las mujeres y las vuelve más vulnerables, las debilita. Poco a poco, el producto que se publicita, bajo la marca Kotex, ingresa a la vida cotidiana de las mujeres, abre el mercado de las toallas desechables, modificando usos, costumbres y hábitos higiénicos en relación con el periodo menstrual. La penetración del producto fue tal, que para los años setenta en el lenguaje de las mujeres la marca Kotex era usada con frecuencia como sinónimo de toalla menstrual.

Manuales informativos Kotex

60

Kimberly-Clark imprimió y distribuyó en Estados Unidos, y en algunas partes de México, un manual educativo en torno a la menstruación que contenía información sobre cómo se presentaba el periodo menstrual en las niñas y les decía lo que se tenía que hacer tras la primera menstruación, cómo se deberían sentir, prácticas de higiene, cómo colocarse la toalla sanitaria, dónde comprarlas y finalmente los productos Kotex que estaban a la venta. En las portadas de las ediciones de 1952, 1959 y 1962 que consultamos es

posible observar similitudes y diferencias en sus ilustraciones (Figura 1).

Figura 1

Portadas del manual "You're a young lady now" por Kimberly-Clark, años 1952, 1959 y 1961.



Fuente: Menarche Education Booklets (1999).

A nivel denotativo en todas las portadas se observa la ilustración de una niña y todo a su alrededor luce femenino: el uso del color rosa, el peinado perfecto, la apariencia frágil, la delicadeza del rostro. Las niñas están frente a un espejo que les devuelve un reflejo diferente en cuanto a la vestimenta y peinado, excepto por la 3ra edición de 1961. Un análisis connotativo, lleva a detener la mirada en la idea de cambio, en la menstruación como un evento biológico que abre la puerta a un ritual de paso de niña a *señorita*, una condición que implica cambios en la imagen corporal, modificación de hábitos y prácticas y adoptar una apariencia más adulta, madura y femenina. Todo esto acompañado por el título del manual *You're a young lady now* o *Ahora eres una jovencita/señorita*.

Las tres ediciones advierten que ocurrirá un cambio en los cuerpos a partir de la menstruación, así como información científica sobre esta; se explica que el flujo menstrual proviene de la matriz y que consiste

en un recubrimiento necesario para la gestación, “Cuando estés casada y tengas un bebé, ahí es donde crecerá el bebé. Para nutrir al bebé a medida que se desarrolla, tu cuerpo construye un revestimiento esponjoso de sangre y fluidos acuosos dentro del útero” (Kimberly-Clark, 1952, p. 3, traducción propia). Se observa un énfasis en la función reproductiva del cuerpo femenino, la información se reduce a una serie de postulados biológicos, pero que sirven para recordarle a las nuevas señoritas que ahora son un cuerpo gestante.

Así pues, la información que se comparte sobre el ciclo menstrual en el manual está orientada a que “El modelo de feminidad al que apela se basa en la compostura y la discreción, y tiene como horizonte la heterosexualidad, el matrimonio y la maternidad.” (Felitti, 2016, p. 178). En paralelo, *You're a young lady now* saca un poco del ámbito marginal el flujo menstrual pues señala a las lectoras que este es “correcto y normal” (Kimberly-Clark, 1952, p. 5 y 1959, p. 4), esto en el marco de un discurso médico biologicista que valida y normaliza determinados comportamientos. En contraparte, en la década de 1950 era un tabú hablar en los hogares sobre estos temas: sin embargo, para los publicistas y empresarios era necesario introducir cierto grado de información que legitimara el producto para que penetrara en las prácticas de higiene de las mujeres. Por ello, también se hace hincapié en la nueva rutina de limpieza, pues Kimberly-Clark usa frases como: “debes mantenerte dulce y limpia en todo momento, pero particularmente durante la menstruación” (Kimberly-Clark, 1959, p. 6).

62

En esta publicidad se impone un régimen higiénico con un doble control del cuerpo: físico y emocional. El manual advierte que las chicas deben prever su ciclo menstrual, comprar sus toallas y acercarse a su mamá, hermana, maestra o enfermera en caso de necesitar ayuda e indica como deshacerse de las toallas utilizadas para que no queden a la vista de todo público:

La eliminación adecuada de las toallas usadas es un buen hábito, muy importante y fácil de aprender. Estés donde estés, recuerda que las toallas usadas nunca deben tirarse por el inodoro! Y por supuesto, por consideración a los demás, siempre te asegurarás de envolver tu toalla antes de tirarla. (Kimberly-Clark, 1959, p. 13, traducción propia).

Hay un mensaje implicado en estas indicaciones: el desecho menstrual es calificado como algo incómodo y sucio ante la vista de los demás, por eso la insistencia en deshacerse correctamente de las toallas utilizadas, estas deben ocultarse, no mostrarse. Tarzibachi (2017) señala que estas nuevas tecnologías “no solo fueron avaladas por el saber bio-médico, sino que estandarizaron la gestión menstrual (así como la vigilancia de la normalidad de ese cuerpo) y, lo que es más importante, hicieron más efectivo el enmascaramiento del cuerpo menstrual” (p. 31), fomentando que la menstruación y sus productos de higiene y retención se mantengan en el ámbito privado. Hay un doble juego de enunciación publicitaria sobre la menstruación, se le nombra sin nombrarla, permaneciendo oculta a los ojos de otros.

Todas las versiones del manual insisten en que la toalla femenina es un producto higiénico, suave, cómodo, delicado y fresco, y al final recomendaban ver la película de Walt Disney⁹ *The story of menstruation* (1946), la cual fue producida con fondos de Kotex. En esa cinta se expone que la menstruación es parte del ciclo de vida de la mujer, en el que ella nace, crece, menstrua y tiene hijos. La menstruación se inserta como toda una estrategia biopolítica de control y autorregulación que reproduce el canon de mujer, cuerpo gestante y madre. En las ediciones de 1959 y 1961, en la página final se incluye un glosario con términos como menstruación, vagina, orina, etc., y un calendario para que las jóvenes lleven un control riguroso sobre sus períodos menstruales y puedan prevenir su llegada y anotar su duración. Se le indica que deben bañarse, hacer ejercicio moderado, dormir al menos ocho horas y no *ser dramáticas* durante su período, sino mostrarse bellas y dulces. La edición de 1952 termina con una ilustración que muestra un espejo que ya no refleja a una

niña y cambia el color rosa por el azul: la menstruación ya llegó y la niña ahora es una *señorita*.

En los manuales consultados, las toallas -como producto comercial- se colocan al final; sin embargo, implícitamente, la estrategia está en los hábitos, actitudes, higienización y proceso de feminización de la joven en torno a su menstruación. De esta forma se definen las reglas y normas que deben de seguir las niñas, puesto que este manual informativo iba dirigido principalmente a las jóvenes de la época ya señalada. En esta lógica de penetración, el manual de *Kotex* fue traducido y entregado a las niñas de sexto grado que acudían a algunas escuelas mexicanas, sobre todo en las ciudades, junto con una muestra gratis de una toalla femenina¹⁰. Si bien se trata de promocionar el consumo, también es cierto que fue un primer indicio de información en torno a la menstruación y un atisbo de instrucción sobre un cuerpo sexuado para las niñas, pues para entonces, ni los programas ni los libros que se usaban en la escuela primaria incluían temas de educación sexual.

Periódico *El Informador*

Otro de los medios para la publicidad de las toallas femeninas Kotex fue el periódico *El Informador* que circulaba en todo el estado de Jalisco. Los anuncios solo incluían precios y los puntos de venta, no abundaba en las cualidades del producto o para qué servía. Entre 1950 y 1956, *El Informador* exponía en sus páginas el precio de un paquete de 10 toallas, este rondaba entre \$4.90 y \$6.90 pesos mexicanos (El Informador, 1952, p. 12). El salario mínimo general diario en Jalisco en esa época se encontraba entre \$3.16 y \$6.57 pesos mexicanos (INEGI, 2015, p. 27), por lo tanto, las toallas Kotex eran un producto caro al que no toda la población podía acceder. Los lugares en donde se vendían eran farmacias, la tienda llamada *Súper Mercado*¹¹ y la departamental *Sears*¹². Para la década del sesenta, el paquete de diez toallas costaba entre \$4.95 y \$9.95 (El Informador, 1960, p. 10); el precio variaba

porque en ocasiones se incluía un supuesto regalo. Las toallas se compraban también en las *Farmacias Guadalajara*¹³ y en supermercados como *Maxi*¹⁴. Para 1960, el salario mínimo diario estaba en \$8.74 pesos mexicanos (INEGI, 2015, p. 27). Así, al comparar los precios entre la década de 1950 y 1960, Kotex seguía siendo un producto caro pues equivalía a la jornada de trabajo de un obrero.

Un segundo grupo de anuncios eran los pagados por la marca, por ejemplo, uno que apareció en 1957 tiene en el centro una ilustración de una mujer y la toalla Kotex, junto con el siguiente texto:

De absorbencia, protección, discreción, completa libertad de movimiento en todas las actividades [...] Kotex superó en ventas porque su nombre y prestigio son internacionalmente famosos (El Informador, 1957, p. II).

Una constante es que no se dice para qué se utilizan las toallas, ni aparece la palabra menstruación, el contenido se centra en las propiedades del producto y en el prestigio de la marca, la menstruación se mantiene en el "clóset" (Tarzibachi, 2017, p. 26), pues no se habla de ella públicamente. Hay un lenguaje de ocultamiento, no se nombra a las cosas de forma clara, la menstruación permanece en lo privado y es tabú. Esto fue común en todas las marcas de toallas femeninas, como *Modess*¹⁵, que aludía a la *comodidad femenina, suavidad y resistencia*, pero no informaba para qué servía el producto.

Para 1959 *Kotex* recurre a elementos más llamativos, se usan fotografías de mujeres reales, y se recrea un vínculo ideal entre madre e hija; en este *analogon* de la realidad, diría Barthes (1986), las imágenes están elegidas y trabajadas desde su trucaje hasta su pose para poder transmitir esta idea de unión entre ambas mujeres, recreando el espacio "íntimo" y "privado" de una habitación. En el siguiente texto, que acompañó una de las imágenes, se puede observar ya el tipo de publicidad que manejó *Kotex* durante la década de los cincuenta y parte de los sesenta.

Ahora, la madre moderna da a su hija la educación higiénica necesaria para su seguridad durante "esos días..." Por eso, de

madre a hija se transmite el secreto del confort y la protección que ofrece Kotex, la toalla femenina, suave, fina y absorbente (El Informador, 1959, 15 de enero, p. 10).

Este anuncio publicitario estaba asociado a una campaña para definir el título de la foto y hacía una invitación a las lectoras a enviar sus propuestas, la más creativa ganaría algunos premios. En estas campañas persiste el enmascaramiento:

La publicidad aparece como una bisagra entre la información, la persuasión y la intención de modificar un hábito. De ahí que mutuamente deben regularse tabú y publicidad, tanto para ocultar como para mostrar, o mejor, para ocultar y mostrar a la vez. En los avisos se deben buscar formas alternativas para comunicar aquello que silencia la sociedad (Pessi, 2009, p. 3).

Se trata de un doble discurso: sacar la menstruación de los límites de la vida privada y hacerlo público sin nombrarlo, con la intención principal de vender un producto, mantener lo imperceptible de la menstruación, que no se note, que no se vea. Este discurso que maneja la publicidad de las toallas sanitarias opera desde una estrategia comunicativa orientada a condenar y establecer la forma de ver las cosas y evidenciar el producto que se vende y guía a las consumidoras para ver la menstruación como un *secreto*. A la vez utiliza eufemismos que encubren el hablar explícitamente del flujo menstrual, de tal modo que se esquiva lo prohibido, pero también lo molesto, lo desagradable, lo ofensivo o lo sucio (Fernández, 1998).

66

Los anuncios, con su campaña para nombrar la foto, siguieron apareciendo a lo largo de varias semanas y como resultado del concurso se decidió que la frase ganadora era *Momentos inolvidables de amistad maternal*. Se fabrica, como parte de los regímenes de llevar la menstruación, que esta es *cosa de mujeres* cerrada al *vínculo íntimo entre madre e hija* (Figura 2).

Figura 2
Publicidad Kotex 1959, La graduación



TOALLAS SANITARIAS

La graduación... Parece que fué ayer cuando era una niña, ahora empieza a transformarse en mujer, bajo la amorosa guía maternal. Mamá, su mejor amiga, la ha aconsejado en todas las etapas de su vida, incluyendo la recomendación de una higiene discreta y cómoda, como la que lo ofrece **Kotex**.

Kotex

Ahora con textura más suave que nunca.

Fuente: El Informador (1959, 3 de agosto, p. 10).

Además de mostrar este vínculo entre madre e hija y crear un imaginario de unión en escenas de vida urbana, como es la graduación o salir de compras, se da por sentada que esa unión conlleva el hablar sobre el periodo menstrual. El público receptor era aquel con capacidad de compra y lector del periódico, si bien se trataba de un impreso dirigido fundamentalmente a los hombres, la sección de sociales era revisada por las mujeres de la casa, para saber las últimas novedades de la clase media y alta, conocer las ofertas de las tiendas o las tendencias de moda, de ahí que los anuncios de las toallas aparezcan justamente en esa sección. Las imágenes recrean un estereotipo de mujer: femenina, que cuida de su apariencia y viste formalmente, esto indica que Kotex no era para todas las mujeres, sino para quienes tenían acceso a su precio.

Durante la década de los sesenta la publicidad de Kotex opera desde la misma estética, presentando una relación ideal entre madre e hija; el lenguaje textual sigue con los mismos patrones, adjetivos y eufemismos. Así como advierte Pessi (2009), los anuncios de productos higiénicos para la mujer no se vinculan, a simple vista, con el producto, como ya se ha mostrado, por el contrario, desvían la atención del lector o la focalizan en algún dato accesorio, vinculado indirectamente con él. A través de ese recurso se busca desarrollar cierta complicidad entre la consumidora y el producto, como no se habla de la menstruación directamente, se usan otros recursos de puntuación y tipografía para comunicar aquello que no se expresa de forma explícita. Así se observa en los anuncios que aparecieron, por ejemplo, entre 1959 y 1960: puntos suspensivos, letras en mayúsculas y comillas, entre otros elementos que sugieren una interpretación o descodificación entre líneas por parte del consumidor. Así, en la publicidad de las toallas femeninas “no se brinda información acerca de su utilidad. La información que aparece es de tipo general y se evita una referencia explícita a su uso específico” (Pessi, 2009, p. 7), esto debido a la presencia del tabú sobre el flujo menstrual.

68

Los anuncios desaparecen del periódico a mediados de los años sesenta, posteriormente solo encontramos la inclusión de este producto en la lista de precios de farmacias y tiendas. Así el precio

que expone el periódico era de entre \$4.45 a \$7.95 el paquete de diez toallas, y de entre \$10.45 a \$15.60 el de veinte (El Informador, 1969, p. 10). A diferencia de la década previa, estos precios podían ser pagados por sectores más amplios de la población, ya que el salario mínimo en Guadalajara era de 32 pesos diarios en 1967 (INEGI, 2009, cuadro 6.39). El producto penetra, poco a poco, en las prácticas de higiene y la marca apuesta por sacar al mercado otras versiones de toalla femenina: en 1974 se anuncia Kotex *Liberte* autoadherible, y al año siguiente aparecen las toallas Kotex Desodorizadas, productos que prometían mayor *comodidad*. Para 1976 ya se encontraba otra versión de Kotex en caja azul y aparece una nueva marca, Evax¹⁶. Esta expansión de modalidades del producto y de marcas muestra un mercado en crecimiento y evidencia que las toallas femeninas ya no eran de uso exclusivo de las élites, sino que se convertían en un objeto necesario para las mujeres de otros estratos sociales.

Revista *Vanidades* y *Claudia de México*

Estas revistas eran para mujeres de clase socioeconómica media y alta, estaban dirigidas a jóvenes ciudadinas con cierto nivel de escolaridad, solteras, que buscaban casarse o que tenían ingresos propios a través de su trabajo, por ello sus páginas “apelaban a la liberación femenina como un medio a través del cual las mujeres podrían realizarse, siempre y cuando esta liberación estuviera en los límites de lo moralmente permitido” (García, 2018, p. 56), es decir, que no se descuidara el matrimonio, hijos y casa.

Vanidades abordó diversos temas, como la sexualidad y los anticonceptivos, contenidos que mostraron más apertura; algo similar se observa en los anuncios de las toallas femeninas, pues los textos que acompañan las inserciones publicitarias son más largos, ya que abarcaban una página completa. En el siguiente texto podemos observar el discurso comunicativo que se manejaba en este tipo de revistas.

¡Qué lástima perder cuatro hermosos días de abril! Antes se creía que era un castigo por ser mujer. Tú, mujer moderna, no puedes dar por perdidos cuatro preciosos días de cada mes. Este mes de abril sigue el ejemplo de las mujeres modernas de todo el mundo. Doctoras, bailarinas, abogadas, mujeres de negocios, estudiantes, todas deben mantenerse activas, día tras día. Esta es la razón por la que más mujeres en el mundo entero usan KOTEX en vez de otros productos que no han sido fabricados especialmente para ese uso. Nada se compara con KOTEX en protección. Desdobra una toalla y obsérvala. Primero verás una cubierta, suave y tersa, especialmente diseñada para tu comodidad, que mantiene la toalla en su lugar (Vanidades, 1969, p. 9).

Estos nuevos elementos discursivos apelan a la mujer que toma decisiones, que no depende de su mamá para ir a la escuela o ir de compras, la entrada al mercado laboral le proporciona los medios para ganar autonomía. Es ese sector de la sociedad al que se dirigen las diversas marcas como Modess, FDS y Evax, que compiten con la tradicional toalla, cuyo punto de penetración fue tal que la marca sustituyó al nombre del objeto, *Kotex*.

A continuación, la parte textual del anuncio publicitario de Modess, seguido de una imagen y el texto de cómo se anunciaba la marca FDS:

Sólo Modess le ofrece Toalla con Desodorante. Todo en uno. Por primavera vez la mujer contemporánea encuentra la combinación perfecta: Modess con Desodorante [...] la toalla sanitaria más cómoda, más suave, más absorbente y protectora. El delicado y fino desodorante perfumado que la caracteriza actúa como neutralizador simultáneamente con el proceso de absorción. Toalla y desodorante juntos, todo en uno (Vanidades, 1969, p. 67.)

Figura 3
Vanidades, publicidad FDS 1971



Fuente: Acervo Histórico de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco (BPEJ), 1971, p. 2).

A continuación, la parte textual del anuncio de FDS:

Las toallas femeninas desodorantes FDS son un nuevo concepto de higiene íntima femenina. Son las únicas que brindan CONFIANZA ABSOLUTA a la mujer moderna.

- a) Por su acción desodorizante, debida al desodorante FDS, comprobado como el más eficaz y delicado para la higiene íntima femenina.
- b) Por su diseño anatómico, cómodo y discreto, que le da total libertad de movimiento.
- c) Por su absorbencia, que le asegura máxima protección (Vanidades, 1971, p. 2.).

En los tres anuncios¹⁷ se expone de forma insistente en una tecnología para el cuidado del cuerpo femenino y de sus funciones biológicas, Tarzibachi (2017) señala que estas

Tecnologías femeninas se asocian a las mujeres en virtud de su biología (tampones, DIU, etc.) o de sus roles sociales (electrodomésticos) y ayudan a estandarizar lo biológico por cuanto igualan las diferencias individuales en un sistema homogeneizaste. Uno de los ejemplos de esa porosidad lo constituyen las toallas y los tampones. Lejos de tratarse de tecnologías feministas, acuerdo con Vostral (2010) en qué fueron creadas y cobraron sentido social como tecnologías femeninas, lo que ayudaron a esconder los cuerpos menstruales considerados como patológicos y disfuncionales para hacerlos pensar como saludables (p. 31).

Por ende, con los saberes biomédicos aplicados a las tecnologías femeninas de las toallas sanitarias, se empezó a manifestar dentro de los anuncios la idea de vigilancia y gestión del cuerpo menstrual. Esto último no se hizo de forma directa y explícita en los discursos publicitarios, pero con “La creciente efectividad en la ocultación del cuerpo menstrual, la comodidad de los productos y la practicidad que imprimieron en la gestión menstrual fueron escondiendo el estigma de la menstruación que continuaron reproduciendo de un modo mucho más sutil” (Tarzibachi, 2017, p. 32).

Ahora, algo parecido pasaba con la presentación de estos mismos productos en la revista *Claudia de México*, su lema era “la revista de la

mujer moderna”. En sus notas editoriales insistía en tratar los temas que interesaban a las mujeres de forma directa, se mostraba a favor de la liberación de las mujeres y criticaba su confinamiento en el hogar. Tanto en *Claudia de México* como en *Vanidades* la publicidad sobre las toallas sanitarias insertaba el producto como parte del estilo de vida “moderno” que la mujer mexicana debía adoptar. “La mujer moderna estaba en acción y necesitaba de productos y servicios que la apoyaran y a la vez la definieran, incluso en cuestiones tan íntimas como la menstruación...” (Felitti, 2018, p. 1354), para ello, Modess utilizó palabras como “absoluto confort”, “la moderna y exclusiva toalla sanitaria”. Se difunde la idea de que la *mujer moderna* debe llevar su menstruación de una forma que vaya acorde con el nuevo ritmo de vida.

Figura 4

Claudia de México, publicidad Modess 1966

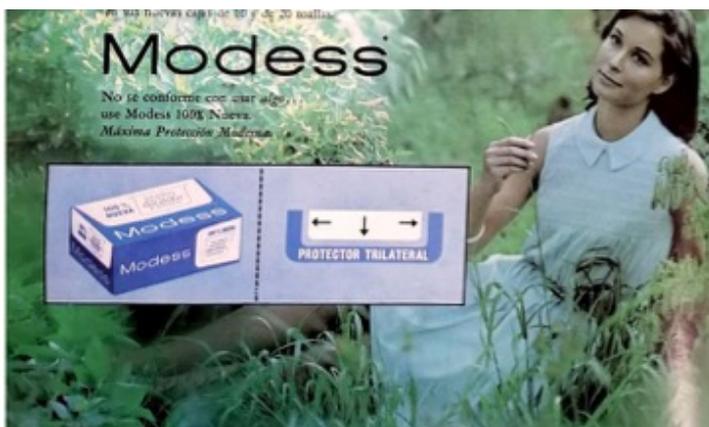
*Por fin: una
Delicada Respuesta
a tres Delicados
Problemas.*

Por primera vez, la mujer tiene completa respuesta a los delicados problemas de su protección sanitaria:
absorbencia total, absoluto confort, protección completa, con la moderna y exclusiva toalla sanitaria:

Nueva Modess, con Protector Azul Trilateral a prueba de bordes húmedos, le da la deseada *protección completa.*

Nueva Modess, con la confortable absorbencia de sus múltiples capas, lleva la humedad al interior de la toalla y mantiene siempre suave la superficie, gracias a su *absorción total.*

Nueva Modess, con su protectora y palpable suavidad exclusiva, le da más grata y segura comodidad ¡siempre!
Es la toalla que le da *absoluto confort.*
Identifique la Nueva Modess en sus nuevas cajas de 10 y de 30 toallas.



Fuente: BPEJ (1966, p. 1).

Las imágenes se corresponden con esa representación, se hace uso de fotos de mujeres dulces, modernas, libres, ya sin la presencia materna, con ello se recreaba una subjetividad femenina asociada a un producto que prometía proteger y dar seguridad para permitir a las mujeres desenvolverse en diversos espacios públicos (Felitti, 2018, p. 1384), un ejemplo de esto viene en la siguiente publicidad de tampones de Kotex, correspondiente a 1969:

¿Qué entiende la mujer moderna por fidelidad?

Entiende la completa libertad de ser fiel por convicción sin presiones ni ataduras. Y esta actitud se refleja en todos los ricos matices de su vida: abarca sentimientos, actividades y conquistas de fascinantes derechos. La mujer moderna es fiel a todo lo que tiene un auténtico valor, como la seguridad y el confort íntimo. Por eso, para ella, KOTEX TAMPONS es el más avanzado concepto de protección interna, que la libera psicológicamente de estados periódicos de inseguridad (Leñero, 1969, p. 63).

75

Tanto en tampones como en toallas sanitarias, persiste la “invitación para ingresar a la modernidad a partir de consumos que rozan lo secreto” (Felitti, 2018, p. 1354), “modernidad” que implica prácticas de regulación menstrual. Así en los discursos publicitarios dentro de estas revistas, y también en los documentos publicitarios anteriores

que revisamos, la menstruación se construye como un problema social, donde se perpetúa “el tabú alrededor del período menstrual: ni sangre, ni manchas, ni color rojo” (Pessi, 2009, p. 8). Por ello, en los anuncios de la época vemos similitudes en las herramientas discursivas: puntos suspensivos, mayúsculas, trucaje de los objetos, estética, visión, semejantes presentaciones, solamente nuevas tecnologías e innovaciones en sus productos como las toallas con desodorante, las toallas pequeñas y auto adheribles.

Figura 5

Claudia de México, publicidad Kotex 1974



Fuente: BPEJ (1974, p. 125).

En todos los anuncios publicitarios analizados se observa que la menstruación no se muestra de forma directa, por el contrario, se trata de

una especie de clave secreta, un código propio que conecta las mujeres con otras a partir de una experiencia corporal que las une en la vivencia de la menstruación. Les permite referirse a su presencia sin ser completamente explícitas (Tarzibachi, 2017, p. 25).

El lenguaje y mensaje textual que contiene los anuncios es un modo de tecnología de género y de control del cuerpo menstrual, en tanto posibilita y limita, incluye y excluye. El cuerpo menstruante es un cuerpo sucio, dañado, frágil y expuesto por ello se debe “desodorizar”, darle “confort” y “protección”, para hacerlo *femenino*. La imagen femenina en la publicidad es *moderna*. Los productos se decoran con flores, colores rosados, azules, imágenes del campo representan una sensación de frescura y limpieza. Con ello se oculta la realidad menstrual, se evade el color rojo, pues lo que se busca es “Enmascarar la percepción de la menstruación como marca no reproductiva del cuerpo de una bio-mujer. Esta dimensión de la menstruación fue la de un desecho inútil, una mancha sobre un cuerpo que lo señala como mácula social: inadecuado, socialmente inaceptable” (Tarzibachi, 2017, p. 32).

En el caso de *Vanidades* y *Claudia de México* son revistas dirigidas hacia un público femenino el cual no tenía que acceder a la información del producto promocionado a través de los esposos o madres, sino que, podían leerlo y comprarlo ellas mismas, pues eran unas revistas para mujeres jóvenes y con un poco más de autonomía, libertad y capacidad de compra, o por lo menos eso era lo que intentaban transmitir estas dos revistas. Este giro publicitario se inscribe en otra corriente de cambios sociales que se están produciendo con el arribo de más mujeres al mundo del trabajo y su presencia en los espacios públicos.

Considerando que analizamos revistas que circularon entre 1965 y 1975, se observa cierta apertura, la menstruación se asume como parte de la vida de las mujeres. También la publicidad habla sobre las nuevas actividades de las mujeres como el trabajar, ser profesionista, estudiante, observar e incorporar a la mujer más allá del ámbito privado de la casa y comunicarse con la esfera pública, con ello, hay cierta adecuación de la publicidad a la incorporación de las mujeres a un abanico más amplio de actividades remuneradas y a su acceso a la educación.

Cerrando círculos: La imagen pública del flujo menstrual

Dentro de los anuncios publicitarios sobre la menstruación y toallas femeninas ubicamos dos fases, la primera abarca de 1950 a 1965 aproximadamente, aquí entran el manual “*You’re a young lady now*” y *El Informador*; la segunda va de 1965 a 1976 con las revistas *Vanidades* y *Claudia de México*. En ambas fases se observa una continuidad discursiva en relación con las prácticas de higiene y regulaciones del cuerpo menstrual. La diferencia entre una y otra estriba en que en la segunda se insiste en la mujer moderna y liberada.

78 En la primera fase, el deseo de civilizar los cuerpos menstruantes, higienizarlos y deodorizarlos se oculta bajo metáforas que asocian lo femenino y la menstruación a el olor y frescura de las flores; además, de persistir en la imagen de una joven dulce y bella que depende de su madre en su ingreso a la vida adulta, es ella quien la acompaña en el proceso de hacerse mujer, esto en el marco de regulaciones y definiciones médicas, por ello en esta primera etapa el discurso higienista persiste, la menstruación se asocia a fertilidad, cuerpo gestante, maternidad en potencia; un cuerpo femenino que es a la vez reproductivo, sucio y delicado.

Tanto en *El Informador* como en el Folleto de Kotex el discurso público de la menstruación implica una vivencia menstrual

silenciada por el tabú de la “decencia” y presa del ámbito familiar dentro de la casa. Debido a esto, existieron una serie de prácticas vinculadas a este fenómeno natural, tendientes a controlarlo y ocultarlo, prácticas que se inscriben dentro de un proceso civilizatorio hasta lograr que las mujeres asumieran esa autorregulación. El cuerpo menstruante es sucio y por lo tanto vergonzoso. La vergüenza sirve para moldear las conductas y pensamientos relacionados al tema del flujo menstrual. Uno de los últimos elementos que conforman esta primera etapa es que, a pesar de los mensajes velados en torno al pudor, la vergüenza, el tabú y hasta asco, poco a poco la publicidad de “*You’re a young lady now*” y *El Informador* van sacando de la clandestinidad el tema, al publicitarlo, lo llevan al terreno de lo público.

En la segunda etapa, si bien se sigue la misma línea en torno a la higiene y civilidad menstrual, ahora el foco es la mujer joven, independiente y moderna, los productos de higiene menstrual contienen un mensaje que pretende potencializar esa libertad de las mujeres urbanas, escolarizadas y con acceso a nuevos consumos materiales y culturales. En *Vanidades* y en *Claudia de México* hay un doble discurso, texto e imágenes se asocian a la liberación femenina, pero persisten eufemismos que recrean una imagen negativa hacia la menstruación, siguiendo el discurso de cuerpo menstrual como sinónimo de sucio, incivilizado, caótico y se alude a la menstruación sin nombrarla. Los mensajes suponen que la mujer menstruante es otra, por lo que los productos prometen protegerla y cuidarla, pero a la vez ambas revistas coquetean con las olas del feminismo y con la liberación sexual a través de la publicidad de las toallas sanitarias. Al mostrar y ocultar, al abrir la posibilidad de ser mujer más allá del espacio privado del hogar, se vislumbra un panorama para incitar a las mujeres a hacerse cargo de sus cuerpos y de sus procesos fisiológicos.

Autoras como Tarzibachi y Pessi hablan de las prácticas de regulación sobre los cuerpos menstruantes a través de las tecnologías de higiene femenina y su discurso publicitario. Ambas coinciden en que la construcción del discurso publicitario sobre las toallas esta mediado por la idea del tabú, la vergüenza y lo sucio, la menstruación

se aborda a través de eufemismos que ratifican el ocultamiento menstrual. Así, Tarzibachi coloca a la menstruación en un horizonte social histórico donde su construcción discursiva ha estado mediada por intereses económicos, sociales y culturales y esto se manifiesta a través de la industria del *FemCare*¹⁸. Pessi, por su parte se enfoca más en exponer la idea del tabú sobre las publicidades de las toallas higiénicas y cómo se observa la configuración discursiva de ese tipo de anuncios publicitarios.

Al igual que estas autoras, esta investigación coincide en que la construcción de la civilidad menstrual a través de la publicidad se sustenta en un biopoder para autorregular los cuerpos menstruantes y ver a este proceso fisiológico como tabú. Pero algo que no mencionan estas autoras y que es un aporte importante de este trabajo, es la doble dinámica que se publicita en las toallas femeninas, es decir, como el producto termina por publicitar la menstruación y exponerla fuera de la esfera privada con mayor normalidad. Simultáneamente, crea nuevos espacios para traer a discusión la menstruación fuera de la escuela, el hogar y el hospital. Si bien, se siguen presentando las nociones sobre civilizar el cuerpo femenino y su menstruación, existe también un desplazamiento en cuanto al papel de las mujeres dentro del campo público, se vislumbra, aun de forma incipiente, un manejo más libre del flujo menstrual. Es así como, bajo los lineamientos de higiene, civilidad, modernidad y liberación de la mujer, se construye el discurso público de la menstruación y de las toallas sanitarias.

Referencias

80

- BPEJ [Acervo Histórico de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco "Juan José Arreola"]. (1966). Publicaciones seriadas. *Claudia de México*, (12). Jalisco, México.
- BPEJ (1969, 7 de abril). Publicaciones seriadas. *Vanidades*, 9(7). Jalisco, México.

- BPEJ (1971, 22 de febrero). Publicaciones seriadas. *Vanidades*, 1(4). Jalisco, México.
- BPEJ (1974). Publicaciones seriadas. *Claudia de México*, (109). Jalisco México.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso, Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- El Informador (1952, 2 de marzo). Sección Sociales. <http://hemeroteca.informador.com.mx/>
- El Informador (1957, 17 de octubre). Sección Sociales. <http://hemeroteca.informador.com.mx/>
- El Informador (1959, 15 de enero). Sección Sociales. <http://hemeroteca.informador.com.mx/>
- El Informador (1959, 3 de agosto). Sección Sociales. <http://hemeroteca.informador.com.mx/>
- El Informador (1960, 20 de noviembre). Sección Sociales. <http://hemeroteca.informador.com.mx/>
- El Informador (1969, 5 de diciembre). Sección Sociales. <http://hemeroteca.informador.com.mx/>
- Felitti, K. (2016). El ciclo menstrual en el siglo XXI. Entre el mercado, la ecología y el poder femenino. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (22) 175-208. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.08.a>
- Felitti, K. (2018). De la mujer moderna a la mujer liberada. Un análisis de la Revista Claudis de México (1965-1977). *Historia Mexicana*, 67(3), 1345-1394. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/3531>
- Fernández, F. M. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- García, F. I. (2018). *Las revistas comerciales Kena y Vanidades y la historia del feminismo en México entre 1975-1985* (Tesis de maestría). El Colegio de México.
- Ibarra, C. (2008, 19 de agosto). *Plenilunia, La historia de la toalla femenina*. <https://plenilunia.com/revista-impresa/la-historia-de-la-toalla-femenina/608/>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2009). *Estadísticas históricas (vol. 6, Salarios)*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/c

[ontenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicasio/Tema6_Salarios.pdf](#)

INEGI (2015). *Estadísticas históricas de México. Salario mínimo general según entidad federativa y zona salarial. Serie anual de 1934 a 2014*. INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/c/ontenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/HyM2014/6.%20Remuneraciones.pdf

Jiménez, M., y Valle, A. M. (2018). *Reflexiones Marginales*. <https://revista.reflexionesmarginales.com/biopolitica-y-biopoder/>

Kimberly-Clark (1952). *You're a young lady now* (Eres una señorita/jovencita ahora, traducción propia). Cuadernillo, manual informativo educativo. <http://www.mum.org/youreay1.htm>

Kimberly-Clark (1959). *You're a young lady now* (Eres una señorita/jovencita ahora, traducción propia.) Cuadernillo, manual informativo educativo. <http://www.mum.org/youreay1.htm>

Kimberly-Clark (1961). *You're a young lady now* (Eres una señorita/jovencita ahora, traducción propia). Cuadernillo, manual informativo educativo. <http://www.mum.org/youreay1.htm>

Kotler, J. (2018, 20 de noviembre). *Clue, una breve historia de los productos menstruales modernos*. <https://helloclue.com/es/articulos/cultura/una-breve-historia-de-los-productos-menstruales-modernos#:~:text=Durante%20la%20Primera%20Guerra%20Mundial,por%20primera%20vez%20en%201918>

Leñero, Vicente (Ed.) (1969). Libro de Claudia Belleza (Suplemento). *Claudia de México*, Núm. 48, 69 pp. México: Editorial Mex Ameris.

Menarche Education Bookles (1999). *"You're a young lady now"* (Kotex puberty & menstruation booklet, U.S.A., 1952). <http://www.mum.org/youreay1.htm>

- Pessi, M. (2009). *Comunicación y Tabú. Análisis de la publicidad de productos para la higiene femenina* (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Sur / CONICET, Argentina.
- RAE [Real Academia Española]. (2022). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/publicidad>
- Ricarte, J. M. (1999). *Creatividad y comunicación persuasiva*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tarzibachi, E. (2017). *Cosas de mujeres, menstruación, género y poder*. Sudamérica.

Notas

¹ Marca de toallas femeninas creada por la empresa de papel Kimberly-Clark en 1918, en los Estados Unidos. Fue lanzada al mercado en 1920 y llega a México en 1931. Para más información, véase <https://www.kimberly-clark.com.mx/conoce-kcm/historia>

² Para más información, consultar a Michel Foucault (1986) en *Historia de la sexualidad, la voluntad de saber*.

³ *Vanidades* es una revista femenina en español, que abarca temas de moda, belleza, realeza, celebridades, salud, viajes y cocina. Actualmente es publicada por la Editorial Televisa, y distribuida en América Latina y Estados Unidos. La revista fue fundada en febrero de 1937 en La Habana, Cuba, por Editorial Carteles S. A. Llega a México en 1960. Para más información, véase <https://www.vanidades.com/>

⁴ *Claudia de México*, revista argentina creada en 1957, publicaba sobre los ideales femeninos de Estados Unidos y de Europa. En México comenzó a publicarse en 1965 y dejó de publicarse en 1977. Para más información véase <https://www.pressreader.com/mexico/el-universal/20210828/281547998986707>

⁵ *El Informador* es un diario independiente con sede en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, fundado en 1917, que hasta hoy en día (2023) sigue vigente.

⁶ Folleto / cuadernillo / manual informativo de pubertad y menstruación de Kotex, EUA, 1952 (otras ediciones de 1959 y 1961), creado por la empresa Kimberly-Clark. Para más información, véase <http://www.mum.org/youreayi.htm>

⁷ Kimberly-Clark fue fundada en 1872 de la mano de John Kimberly, Havilah Babcock, Charles Clark y Frank Shattuck en Neenah, Wisconsin (Estados Unidos) como fabricante de papel. En 1914 la empresa desarrolló un algodón de pulpa de celulosa, que fue utilizado por el ejército estadounidense durante la Primera Guerra Mundial como material para el vendado. Este producto fue la base para la toalla sanitaria para las mujeres Kotex, que se lanzaría al mercado en 1920, a la que seguiría en 1924 el Kleenex, los primeros pañuelos desechables de papel. Para más información véase <https://helloclue.com/es/articulos/cultura/una-breve-historia-de-los-productos-menstruales-modernos#:~:text=Durante%20la%20Primera%20Guerra%20Mundial,por%20primera%20vez%20en%201918>

⁸ En 1931 Kimberly-Clark Corporation (KCC) inicia la comercialización de toallas femeninas Kotex® y pañuelos Kleenex® en México. Para más información véase <https://www.kimberly-clark.com.mx/conoce-kcm/historia>

⁹ La cinta se encuentra en la siguiente liga electrónica: <https://www.youtube.com/watch?v=E-wOOSUiMAI>

¹⁰ En otro eje de este trabajo de investigación se entrevistó a cuatro mujeres nacidas entre los años cincuenta y sesenta, dos de ellas recordaron haber recibido ese folleto cuando cursaban el sexto grado de la escuela primaria.

¹¹ Cadena local de tiendas llamadas *Súper Mercados*, funcionaron entre las décadas de 1950 y 1970, con varias sucursales en Vallarta, Chapultepec, Tolsá, Alcalde, Juárez, entre otras.

¹² *Sears*, cadena de tiendas departamentales que llega a México en 1947. Actualmente (2023) sigue funcionando. Para más información consulte <https://www.eluniversal.com.mx/galeria/metropoli/cdmx/la-ciudad-en-el-tiempo-70-anos-de-sears-en-mexico>

84

¹³ Nace en Guadalajara en 1942. Se instaló la primera sucursal, localizada en López Cotilla, por la familia Arroyo Chávez. Actualmente (2023) sigue funcionando con muchas sucursales. Para más información consulte <https://www.milenio.com/politica/comunidad/farmacias-guadalajara-la-historia-de-esta-gran-cadena-farmaceutica>

¹⁴ Cadena local de tiendas asociada con *Súper Mercados* que funcionaron entre las décadas de 1960 y 1980, contaban con varias sucursales ubicadas en Av. De las Américas, Av. del Sol, entre otras.

¹⁵ *Johnson & Johnson* introdujo *Modess*, el mayor competidor de *Kotex* en un segmento de cientos de productores de toallas sanitarias. Para más información véase <https://menstrualcup.co/es/historia-de-los-productos-de-proteccion-femenina/>

¹⁶ *Arbora & Ausonia* fue una empresa española con sede en Barcelona, perteneciente al grupo Agrolimen, dedicada a la fabricación y comercialización de productos absorbentes en los mercados de higiene infantil y familiar, higiene femenina y de incontinencia de adultos. Sus enseñas comerciales principales eran las marcas *Ausonia*, *Tampax*, *Evax* y *Dodot*. Para más información véase [https://es.wikiz.com/wiki/Arbora & Ausonia](https://es.wikiz.com/wiki/Arbora_%26_Ausonia)

¹⁷ La revisión de la publicidad de toallas femeninas en la revista *Vanidades* se realizó dentro de los años contemplados para la investigación (1950 a 1976). En el Acervo Histórico de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco “Juan José Arreola”, en el Piso 4, Publicaciones Seriadas, solo contaba con pocos ejemplares de 1969 a 1975, esos fue los que consultamos.

¹⁸ Hace referencia al cuidado femenino: toallas, tampones, etc.

El Caribe, dos interpretaciones de su conformación histórica y regional: encuentros y divergencias entre Juan Bosch y Eric Williams

The Caribbean, two historic and regional interpretations of its configuration: similarities and differences between John Bosch and Eric Williams

Geicy Fanjul Ramos*
Yurier Fernández Cardoso**
Sandy Rodríguez Pérez ***

* Profesora de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba). Licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: “El Ateneo de Santa Clara: breves apuntes de su historia” en *Revelaciones de historias regionales y locales*, Ediciones UNHIC (2021) y “El Ateneo de Cienfuegos: espacio geográfico e identidad regional 1922-1958” en *Historia, Historiografía y nación en Cuba*, Editorial Feijóo (2023). Entre sus temas de interés están la historia cultural. Correo electrónico gfanjul1995@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3177-6533>

* Universidad Autónoma San Luis de Potosí (México). Estudiante de Doctorado en Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura, Maestro en el mismo programa, Licenciado en Historia por la Universidad de la Habana (Cuba) y Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Brasil). Docente en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (Cuba) hasta febrero del 2022. Dentro de sus publicaciones se encuentra el capítulo de libro “La revista *Islas: depositaria de los estudios antropológicos de la región central de Cuba entre 1958-1968*” en *Antropología Sociocultural en Cuba: revisiones históricas e historiográficas* (2020). Correo electrónico: yfernandezcardoso@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1895-7869>

* Director del Archivo Histórico Provincial de Villa Clara (Cuba). Profesor de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Es máster en Estudios Históricos y de Antropología Sociocultural Cubana por la Universidad de Cienfuegos. Entre sus publicaciones recientes están: “El Ateneo de Santa Clara: breves apuntes de su historia” en *Revelaciones de historias regionales y locales*, Ediciones UNHIC (2021) e *Historia, Historiografía y nación en Cuba*, Editorial Feijóo (2023). Temas de interés están la historia cultural. Correo electrónico sandy2016@nauta.cu

 <https://orcid.org/0000-0001-8542-2138>

Historial editorial

Recibido: 09-mayo-2023

Aceptado: 19-noviembre-2023

Publicado: 31-enero-2024

El Caribe, dos interpretaciones de su conformación histórica y regional: encuentros y divergencias entre Juan Bosch y Eric Williams

Resumen

La historiografía del Caribe es diversa en cuanto a la cantidad de estudios que la avalan. Disímiles han sido los esfuerzos por recoger en una obra siglos de profundo acontecer histórico vinculados directamente a los centros de poder mundial. El presente trabajo tiene como objetivo el análisis historiográfico de dos de sus obras más relevantes: *De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe frontera imperial*, de Juan Bosch y *From Columbus to Castro: The history of the Caribbean 1492-1969*, de Eric Williams. Se consultaron para ello, los textos que son objeto de análisis, así como otras fuentes relacionadas con la temática, los autores y el contexto histórico y espacial. La metodología utilizada fue el análisis y revisión crítica de fuentes historiográficas. El estudio demuestra la importancia de la región del Caribe en el devenir histórico de la humanidad. Permite comprender los variados fenómenos ocurridos al interior de los países caribeños y delinear una futura estrategia política, económica y social en el marco de la comprensión holística de la historia. Los autores analizan la historia del Caribe desde una visión nacionalista. Ambas recrean diversos períodos del desarrollo de estos pueblos apoyándose en hitos que son culminantes en su devenir como región histórica. Su actualidad radica en su alto valor metodológico, un profundo estudio documental y la necesidad de seguir estudiando nuestro pasado común en aras de construir un mejor presente.

Palabras Clave: historiografía del Caribe, región histórica, siglo XX.

The Caribbean, two historic and regional interpretations of its configuration: similarities and differences between John Bosch and Eric Williams

Abstract

The historiography of the Caribbean is diverse in terms of the quantity of studies that comprise it. There have been different efforts to compile in one work centuries of historical events directly linked to the centers of world power. The present work has the objective to analyze historiographically two of its most relevant works: *From Christopher Columbus to Fidel Castro. The Caribbean frontier of John Bosch* and *From Columbus to Castro: The history of the Caribbean 1492-1969* by Eric Williams. The two texts mentioned were subject to analysis, including other resources related with this topic, the authors and the historic and spatial context. The methodology used was the analysis and critical revision of historiographic sources. The study shows the importance of the Caribbean Region in the history of humanity. It allows for an understanding of the events that occurred in the Caribbean countries and for a delimitation of future political, economic and social strategies in light of a holistic frame of understanding of history. The authors analyze Caribbean history from a nationalist perspective. Both recreate diverse periods in the development of these people, supporting themselves in culminating milestones in the history formation of the region. Its current relevance relies on its methodological value, a deep documental study and the need to keep studying our past in order to construct a better future.

Keywords: Caribbean historiography, historical region, XX century.

Les Caraïbes, deux interprétations de sa conformation historique et régionale: rencontres et divergences entre Juan Bosch et Eric Williams

Résumé:

L'historiographie des Caraïbes est diverse quant au nombre d'études qui la cautionnent. Différents efforts ont été déployés pour rassembler dans une œuvre des siècles de profonds développements historiques directement liés aux centres de pouvoir mondial. Le présent ouvrage a pour objectif l'analyse historiographique de deux de ses œuvres les plus importantes: De Cristóbal Colón à Fidel Castro. La Caraïbe frontière impériale de Juan Bosch et From Columbus to Castro: The history of the Caribbean 1492-1969 d'Eric Williams. À cette fin, les textes analysés ont été consultés, ainsi que d'autres sources liées à la thématique, aux auteurs et au contexte historique et spatial. La méthodologie utilisée était l'analyse et la révision critique de sources historiographiques. L'étude démontre l'importance de la région des Caraïbes dans le devenir historique de l'humanité. Il permet de comprendre les divers phénomènes qui se produisent à l'intérieur des pays des Caraïbes et de définir une future stratégie politique, économique et sociale dans le cadre d'une compréhension holistique de l'histoire. Les auteurs analysent l'histoire des Caraïbes d'un point de vue nationaliste. Toutes deux recréent différentes périodes du développement de ces peuples en s'appuyant sur des jalons qui sont culminants dans leur devenir de région historique. Son actualité réside dans sa grande valeur méthodologique, une étude documentaire approfondie et la nécessité de continuer à étudier notre passé commun pour construire un meilleur présent.

Mots-clés: historiographie des Caraïbes, région historique, XXe siècle.

Karaiby, dwie interpretacje ich historycznej i regionalnej konstrukcji: spotkania i różnice między Juanem Boschem a Ericem Williamsem

Streszczenie:

Historiografia Karaibów jest zróżnicowana pod względem ilości badań, które ją popierają. Różne były wysiłki podejmowane, aby zgromadzić w jednym dziele wieki głęboko zakorzenionych wydarzeń historycznych bezpośrednio związanych z centrami światowej potęgi. Niniejsza praca ma na celu analizę historiograficznych dwóch najbardziej znaczących dzieł: "De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe frontera imperial" autorstwa Juana Boscha oraz "From Columbus to Castro: The history of the Caribbean 1492-1969" Erica Williama. Do tego celu skonsultowano teksty będące przedmiotem analizy oraz inne źródła związane z tematyką, autorami i kontekstem historycznym i przestrzennym. Metodologią używaną był analiza i rewizja krytyczna źródeł historiograficznych. Badanie pokazuje znaczenie regionu Karaibów w historii ludzkości. Pozwala zrozumieć różnorodne zjawiska zachodzące w karaibskich krajach i wyznaczyć przyszłą strategię polityczną, ekonomiczną i społeczną w kontekście holistycznego rozumienia historii. Autorzy analizują historię Karaibów z perspektywy nacjonalistycznej. Oba dzieła odtwarzają różne okresy rozwoju tych społeczności, opierając się na wydarzeniach, które są kluczowe dla ich przemiany jako regionu historycznego. Ich aktualność wynika z wysokiej wartości metodologicznej, głębokich badań dokumentalnych i konieczności kontynuowania nauki o naszej wspólnej przeszłości w celu budowania lepszej teraźniejszości.

Słowa kluczowe: historiografia Karaibów, region historyczny, XX wiek.

Introducción

La historia del Caribe deviene pieza fundamental en la comprensión de los fenómenos históricos contemporáneos. Esta región histórica ha sido frontera imperial, centro nodal del poder económico y político del mundo y espacio para la conformación de una identidad regional a partir de la diversidad cultural del área. Sin dudas, una vasta historia es recogida tras años de estudio por autores que desde diferentes visiones nos acercan a este mundo bañado por aguas cristalinas y hacedor de mundos.

El estudio actual se propone el análisis historiográfico de dos de sus obras más relevantes: *De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe frontera imperial*, de Juan Bosch¹ y *From Columbus to Castro: The history of the Caribbean 1492-1969*, de Eric Williams². Ambos autores, de militancia reconocida a partir de sus funciones políticas en sus países de origen, realizan un estudio de la historia del Caribe desde la llegada de Cristóbal Colón hasta el triunfo de la Revolución Cubana. Ambas obras son fundamentales en la comprensión de los fenómenos históricos acaecidos en la región, la utilización de fuentes diversas, los métodos utilizados y el alcance de cada una de estas propuestas.

Con el presente estudio, se pretende analizar la visión de la historia del Caribe de estos dos autores, sus motivaciones e intereses personales y su aporte a la historiografía latinoamericana. Construir una historia total del Caribe, hartamente compleja debido a la diversidad de culturas, enfoques teóricos y fuentes utilizadas se logra a partir del exhaustivo trabajo de investigación y la preparación de los autores. Como dato adicional, su pertenencia a la región estudiada no limita en grado alguno las consideraciones expuestas en cada uno de los trabajos.

Las obras y su contexto

Toda obra historiográfica relevante es hija de su tiempo, a la vez que hereda conocimientos a la posteridad. Tal es el caso de los libros que competen al presente trabajo, a saber, *De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe frontera imperial*, de Juan Bosch y *From Columbus to Castro: The history of the Caribbean 1492-1969*, de Eric Williams. Publicados ambos en 1970, son frutos del intelecto y la faena vital de dos caribeños que sumaron a su labor como historiadores la militancia política, hasta llegar a ostentar el más alto cargo gubernamental en sus respectivos países de origen, República Dominicana y Trinidad y Tobago.

Estos manuscritos se insertan en el período de la segunda posguerra, en el Caribe, se producen una serie de cambios económicos y políticos que traen consigo el surgimiento de una intelectualidad más comprometida con las realidades nacionales y proponen homogenizar el área a partir de las similitudes entre los territorios antillanos y describen procesos y fenómenos exclusivos del Caribe. Estos estudios se inician con obras referentes al análisis de las complejidades de la plantación, su legado actual para luego seguir un proceso de descolonización a distintos niveles, tendencia aumentada con el triunfo de la Revolución cubana en 1959 (Fernández, 2024). Mariñez (1996), de alguna forma resume esta etapa de la historiografía caribeña como aquella que:

Tendrían que transcurrir varias décadas más hasta producirse la Revolución cubana de 1959 -con lo que se iniciaría una nueva etapa de descolonización en el Caribe, y con ella, una nueva historiografía- para que por primera vez se comenzará a desarrollar una visión regional, en función de los intereses del área, y desde una perspectiva anticolonialista. Existían, por supuesto, algunos antecedentes como el libro del colombiano Germán Arciniegas, biografía del caribe, publicado por primera vez a mediados de la década del cuarenta. Pero no sería sino hasta 1970 cuando se publicarían las dos primeras historias generales del Caribe -considerados

ya como obras clásicas- hechos por historiadores caribeños, con un profundo y amplio análisis regional (p. 451).

El objetivo de las obras en cuestión es proponer su versión sobre una historia común del Caribe. Para ello emplean trayectorias similares: el estudio del pasado colonial, las luchas de los pueblos originarios en defensa de su territorio, el establecimiento de una economía plantacionista, el estudio del fenómeno de la esclavitud y su abolición, los procesos emancipatorios, el neocolonialismo en el siglo XX y sus mecanismos de dominación, así como los procesos de descolonización e integración, son algunas de las temáticas que abordan en común. Ambos textos se insertan en la lógica de la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales; son estudios históricos, pero utilizan herramientas de otras disciplinas sociales: se apoyan en las estadísticas, la sociología y los primeros trabajos de antropología sociocultural en la región. En el caso de Bosch está más cerca de la politología y los estudios de relaciones internacionales en tanto Williams recurre a la ciencia económica.

Se considera que Juan Bosch y Eric Williams, independientemente del lenguaje histórico que utilizan y sus diferencias intelectuales, se pueden insertar en una tendencia historiográfica nacionalista, pero a su vez se insertan en las tradiciones decoloniales del Caribe Insular. Esta directriz busca en el pasado histórico elementos que aportan unidad en la construcción de una identidad nacional e incluso en una cohesión integracionista de la región. Sus estudios junto con los de otros historiadores del área contribuyen en la construcción de una historiografía caribeña aún por consolidar.

Las formas en que se llegan a conocer estas historias del Caribe son diferentes. Esto se debe, en parte, al papel de las políticas editoriales. En el Caribe hispanohablante son numerosas las ediciones del libro de Juan Bosch, en cambio, sobre el de Eric Williams solo existe la edición del Instituto Mora. Al contrario, en el mundo angloparlante son varias las ediciones de Williams y mínimas las de Bosch. También existe otro factor determinante y es el tema del acceso abierto al conocimiento. En el caso del primero se puede encontrar su obra en plataformas digitales libres de costo, en cambio con el segundo no

sucede así. Sería pertinente pensar y gestionar una edición de ambas obras en acceso libre por la importancia que tienen en el mundo académico.

El interés particular de los autores por las temáticas abordadas radica, en primera instancia, en el hecho de que ambos se consideran caribeños. Nacidos en este espacio geográfico común, ven una necesidad espontánea en crear obras que los identifiquen como naturales e hijos ejemplares del Caribe Insular. Luego entran en juego otros factores como la profesión y el activismo político. La condición de historiadores y la inexistencia de una obra sintetizadora de la historia del Caribe en el momento de la publicación de los libros los impulsa intelectualmente a realizar los dos primeros intentos de historias regionales. A la vez, el compromiso moral los lleva a estudiar su pasado para comprender qué deben cambiar durante sus desempeños como políticos.

En esta línea, las obras evidencian el contexto intelectual y político de finales de la década de 1960. La cuestión de la ideología nacionalista asociada a varios factores como la descolonización y la integración están vigente en estos intelectuales políticos. Bosch, en su condición de dominicano, está muy cercano al antillanismo³, en tanto Williams se muestra como uno de los principales promotores del pancaribeñismo⁴. Por tanto, estos estudios históricos están impregnados de sus concepciones ideológicas y tienen como fin último aplicarlas a su actividad política.

Metodológicamente, ambas obras cumplen con su cometido: determinar el pasado común de los territorios que forman la región del Caribe. Esto se evidencia en la clara relación entre los títulos de las obras y sus contenidos. Por ejemplo, cumplen con el período de tiempo que se señalan en el título, de Cristóbal Colón a Fidel Castro. Ambas inician con el choque entre el viejo continente y la región conquistada y culminan con la Revolución Cubana. En el caso de Juan Bosch este análisis se realiza a partir de la lucha imperial en la región como señala en el título. En cambio, Eric Williams no deja esclarecido en el título su línea de análisis prefiere que el lector descubra en el acto de leer su interpretación de la historia del Caribe.

Ambos títulos responden a la tendencia de la época de utilizar nombres de personas influyentes para delimitar el estudio, no siendo esas obras estudios biográficos. En los últimos años esta tendencia está siendo superada por la historiografía y en lugar de utilizar nombres propios se utilizan las designaciones de hechos históricos concretos o procesos.

Las etapas de la historia del Caribe según Bosch y Williams

Como ya se ha señalado el objetivo principal de las obras es escribir una historia del Caribe. A criterio de Juan Bosch, esta se divide en tres momentos esenciales y determinantes para comprender la evolución de la región sirviendo de referente metodológico en estudios posteriores. El primero de estos momentos corresponde al enfrentamiento entre los imperios coloniales europeos y los pueblos autóctonos caribeños. Este período comprende los procesos de conquista y colonización y los efectos que tienen para los habitantes de la región a partir del establecimiento de un nuevo poder político. Está signado por el establecimiento de diversas formas de explotación y los constantes enfrentamientos entre colonizadores y oriundos de la zona por eliminar el poder usurpador; es crucial para entender la conformación de nuevas sociedades caribeñas y de la identidad regional.

El segundo momento se ubica en el enfrentamiento directo entre los imperios coloniales europeos para controlar la región caribeña y establecer dominio exclusivo en los territorios conquistados. Es evidente cómo los intereses económicos conducen a una serie de enfrentamientos armados por el control del Caribe y en su momento contribuye al desarrollo económico mundial a gran escala. Por tanto, “en esa frontera, debatida a cañonazos, cada imperio se quedó con un botín de tierras” (Bosch, 2009b, p. 96). Holandeses, daneses, franceses, españoles, ingleses, estadounidenses, entre otros, se han establecido en el Caribe a la fuerza y con ellos se ha propiciado una integración etnocultural que el investigador cubano Fernando Ortiz denomina

transculturación⁵; proceso que comienza desde la etapa anterior y se consolida con el tiempo en cada uno de los territorios.

Un tercer período marca como pauta las luchas de los pueblos caribeños por desprenderse del dominio imperial que trasciende hasta la actualidad. La descolonización de muchos países del área a finales del siglo XIX tiene como primer requisito el logro de su independencia. Sin embargo, no todos los territorios se han deshecho del tutelaje colonial. En este caso se encuentran Puerto Rico en su estatus de Estado Libre Asociado perteneciente a los Estados Unidos de América, e Islas Vírgenes bajo supervisión del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, por solo citar dos casos. También es necesario precisar que, aunque muchos países son libres constitucionalmente, se encuentran bajo la influencia de los Estados Unidos de América a través de diferentes mecanismos económicos desde finales del siglo XIX. La sombra estadounidense se extiende sobre estas tierras y aguas para abarcar todas las esferas de la vida pública.

En resumen, Juan Bosch deja a la historiografía caribeña tres etapas para el estudio de su historia. La primera abarca las luchas de los imperios coloniales europeos contra los pueblos originarios para arrebatarles su espacio territorial. La segunda se centra en las luchas entre los imperios para obtener nuevos territorios y su dominio económico. La tercera corresponde a la intención de los criollos nacionales por la liberación del yugo colonial de sus amos imperiales (Bosch, 2009b).

En cambio, Eric Williams en su obra utiliza las periodizaciones convencionales del mundo intelectual occidental. Su historia del Caribe comienza con el desembarco de Cristóbal Colón en las Antillas. Luego analiza el período de conquista junto a la primera colonización de los territorios periféricos. Dedicar varios capítulos a la cuestión del colonialismo y a las instituciones de este proceso, además de su influencia en el desarrollo del capitalismo europeo, haciendo énfasis en las estructuras económicas. Un último período se centra en el neocolonialismo estadounidense, llamado por el historiador como el colonialismo del siglo XX. Este utiliza divisiones

convencionales de la historiografía tradicional: la independencia de las Trece Colonias, la Revolución de Haití y la Revolución Cubana. Todo ello a través de los derroteros europeos: la influencia de la Revolución Francesa, la Primera Guerra Mundial y la crisis de entreguerras, así como la Segunda Guerra Mundial y el despertar de los nacionalismos de corte independentista.

El Caribe como unidad de análisis

Ambos historiadores tienen un punto en común: el espacio que analizan es el Caribe. En este sentido resulta imprescindible definir el término. Caribe se refiere -tradicionalmente- al mar homónimo y a las masas de tierras que por él son bañadas. El nombre se debe a los aborígenes caribes que habitaban las costas de Colombia y Venezuela y la mayoría de las Antillas Menores a la llegada de los europeos a nuestra parte del mundo. Sus fronteras se han ensanchado o estrechado en numerosas ocasiones en dependencia de la época histórica, los intereses políticos y las valoraciones intelectuales.

En el caso de los autores en cuestión, sus apreciaciones coinciden en cuanto a definir el Caribe como una región geográfica; independientemente que los límites trazados por ellos son diferentes. Para Juan Bosch todos los países del área comparten un pasado común, en tanto sus historias nacionales son el fruto del imperialismo europeo como corriente histórica. Con independencia del idioma -rasgo diferenciador más notable de los pueblos caribeños- ningún país del área debe verse aislado de los demás, pues su configuración como frontera imperial durante siglos les da unidad histórica y una senda común a seguir. Entonces, su Caribe comprende a:

96

Las islas antillanas que van en forma de cadena desde el canal de Yucatán hasta el golfo de Paria; la tierra continental de Venezuela, Colombia, Panamá y Costa Rica; la de Nicaragua, Honduras, Guatemala, Belice y Yucatán, y todas las islas, los islotes y los cayos comprendidos dentro de esos límites (Bosch, 2009b, p. 86).

En el caso de Eric Williams, los límites del Caribe como región geográfica difieren. Delimita el área al gran archipiélago antillano, las tres Guyanas y Belice, refiriéndose a este como las Indias Occidentales en clara alusión a la tradición británica de nomenclatura de las islas. Aunque reconoce el infinito universo cultural del área cuando lo describe como un mundo, resultado de haber sido el escenario de importantes momentos de la civilización occidental por más de cuatro siglos y medio, plantea que

en términos tanto intelectuales como políticos, el Caribe es una expresión geográfica. No hay historia de la región caribeña en conjunto. En efecto, solo en algunos pocos de los territorios del Caribe hay historias que merezcan llevar el mismo nombre (Williams, 2009, p. 95).

A su juicio, la diversidad de metrópolis y las constantes olas migratorias han entorpecido la integración cultural de su Caribe, la cual enarbola como el objetivo fundamental de su obra basándose en la herencia común de subordinación a intereses foráneos. Esa definición la asume años antes de la publicación del texto que se analiza, antes incluso de la independencia de Trinidad y Tobago en 1962; es una idea que comienza a trabajar desde la década de 1940.

Las definiciones elaboradas tanto por Bosch como por Williams en cuanto al análisis del Caribe como región están condicionadas histórica e intelectualmente y han contribuido a la cimentación del término Gran Caribe. Este tiene su génesis a partir de 1898 cuando el área transita de la hegemonía europea a la estadounidense, y se acentúa al calor de los procesos descolonizadores posteriores a la Segunda Guerra Mundial, obedeciendo a un intento de homogeneizar la fragmentación heredada del dominio de los imperios coloniales europeos. “Sólo una cierta consideración económica de sabor imperialista, nacida en Estados Unidos, puede crear ese concepto de la región del Caribe” (Martínez y Valdés, 2013, pp. 27-28). Por tanto, esta definición obedece a intereses geopolíticos, aunque con el tiempo las academias la hayan asumido como ciencia constituida.

La noción del Caribe circunscrito a las Antillas o Indias Occidentales es mucho más antigua, se remonta a los tiempos coloniales. Este es un criterio que esgrimen varios autores. Fernando Ortiz, por ejemplo, considera que “las Antillas sí constituyen una porción del Globo con personalidad esencialmente caracterizada e inconfundible, por ejemplo, con las de México o Colombia” (Martínez y Valdés, 2013, p. 28). James (2010) plantea que:

La historia del Caribe está gobernada por dos factores: La plantación azucarera y la esclavitud negra [...] Donde existieron la plantación azucarera y la esclavitud, ellas impusieron un patrón. Es un patrón original, no europeo, ni africano, ni de parte de la América continental, ni nativa en ningún sentido concebible de esa palabra, sino caribeño, sui generis, sin paralelo en parte alguna (p. 297).

En juicios como estos se apoya Eric Williams para definir el Caribe, así como para construir su propuesta de integración caribeña que tiene su base social en la homogeneización de la población negra resultante del sistema de plantación. En el propio eje sustentador de su conceptualización del Caribe radica su contradicción. Primero, en los países caribeños con población mayoritariamente blanca -como Cuba o República Dominicana- la impronta de la esclavitud y la plantación impone el patrón al que se refiere James (2010), el cual es, en última instancia, cultural. Segundo, tanto la esclavitud como la plantación trascienden las fronteras del Caribe antillano, así como las del Gran Caribe, para extenderse desde el norte de Brasil hasta el sur de los Estados Unidos.

El Caribe es pues, un área cultural muy homogénea. Solo desde esta perspectiva se puede entender en la larga duración, más allá de las fronteras movibles que responden a intereses geopolíticos e ideológicos. Esta tesis se ha granjeado detractores, sobre todo con respecto a la inclusión del sur de los Estados Unidos, por considerarlo parte de una otredad neocolonial. Sin embargo, es un norteamericano, Charles Wagley, quien la define:

El área cultural de la plantación americana se extiende espacialmente desde la mitad superior de la costa de Brasil, pasando por las Guayanas, a lo largo de la costa del Caribe, a través del Caribe mismo hasta los Estados Unidos. Es esencialmente costera, no fue sino hasta el siglo XIX que la forma de vida del área cultural de la plantación penetró al interior de las tierras del continente, y lo hizo solo en Brasil y los Estados Unidos. El ambiente de esta área es esencialmente tropical (excepto en el sur de los Estados Unidos) y llano⁶ (Wagley, 1957, p. 5, traducción personal).

Wagley erige esta concepción basándose en las siguientes características comunes: el sistema de plantación, la monoproducción agrícola, la rígida compartimentación de clases, la composición multirracial, estructuras comunales débiles, el campesinado afroamericano, prevalencia de la familia matrifocal, similitud en los cultivos y en su preparación, rasgos musicales comunes, el folclor y los cultos religiosos de ascendencia africana. Reconoce que existen diferencias importantes entre el sur de los Estados Unidos, las islas caribeñas otrora colonias de España, Francia, los Países Bajos e Inglaterra y el norte de Brasil. Una de las más sensibles es -siguiendo el tema de la racialidad- que la construcción racial en los países del Gran Caribe y del Caribe antillano es cultural, a diferencia a la biológica de los Estados Unidos⁷.

La noción del Caribe posibilita comprender el área a través de instituciones y patrones culturales comunes. En el ámbito de la necesaria integración regional permite concebirla como un fenómeno de larga duración⁸, resultante de un pasado y un destino comunes. Una integración que no debe ser solo económica, sino también a través de la identidad cultural y de las consecuencias socioculturales de la diáspora que tiene como uno de sus principales focos receptores precisamente los Estados Unidos. A pesar de las diferencias, todo el Caribe comparte la suerte de tener que construir una realidad diferente, teniendo como única base la bastardía⁹. Seremos, pues, lo que seamos capaces de hacer con lo que han hecho de nosotros.

El Gran Caribe también es considerado una región cultural. Es, en resumen, una amplia región americana que comparte características esenciales como zona geográfica, histórica y cultural que se extiende

desde las costas sudamericanas de Guyana, Venezuela y Colombia, pasa por las de Centroamérica y la saliente de Yucatán, continúa con la costa bañada por el golfo de las Antillas hasta la península de La Florida, Bahamas, Antillas Mayores y sigue por el gran arco de las islas, islotes y cayos del conjunto antillano caribeño del Este (Valdés, 2003, p. 160).

El aporte de ambas obras al concepto del Caribe radica en los elementos que señalan al área como una región histórica¹⁰. Para ello parten de la búsqueda de unidad regional a partir de un pasado histórico común. Si bien es cierto que la historia del Caribe incluye varias historias territoriales que van desde espacios locales a nacionales, ambos historiadores logran, a partir de la ejemplificación, ir de lo particular a lo global. Este pasado común, con sus rasgos específicos en distintos espacios, es identificado con procesos que comparte toda el área. Por ejemplo, la conquista y colonización inicial por el imperio español, la carrera imperial por el dominio económico, el despertar independentista, la reconfiguración del colonialismo en el siglo XX y los procesos nacionalistas y descolonizadores son señalados por ambos historiadores, aportando a la creación del Caribe como una región construida históricamente.

Asimismo, sus estudios influyen en la construcción del Caribe como región cultural. Aunque los autores no hacen uso explícito del término identidad caribeña, analizan espontáneamente elementos claves en la construcción de dicha identidad. Por ejemplo, los nombres geográficos que tienen su origen en los pueblos originarios, el legado cultural de los africanos, la implantación de la cultura occidental como consecuencias del colonialismo, así como los hábitos adquiridos recientemente resultantes del neocolonialismo estadounidense.

Reconocen, pues, la unidad territorial, económica y cultural de la región pese a la gran diversidad existente entre los territorios del

Caribe. El elemento unificador de carácter histórico se asocia a la cuasi desaparición de las civilizaciones indígenas por las potencias colonialistas europeas. El de carácter económico se encuentra en la plantación esclavista, gestante en gran medida, de la cultura caribeña. Si bien las influencias recibidas fueron diversas y desde distintos poderes coloniales, el Caribe como región cultural crece desde la diversidad y conforma un espacio cultural rico en tradiciones y costumbres que identifican a los habitantes de la zona.

No obstante, se debe tener en cuenta que el objetivo no es construir una identidad caribeña. Los elementos que ellos apuntan, los conducen espontáneamente a aportar en dicha dirección. El libro de Bosch tiende a hacer un estudio de historia política, en cambio el de Williams, va más hacia la historia económica; ninguno se inserta en la lógica de la historia social y cultural o a la historia total, menos aún en un estudio antropológico. Pero se reitera, en sus análisis se encuentran elementos novedosos que desde un primer momento dejan claro la existencia de un patrimonio cultural caribeño.

Temas centrales de los manuscritos y su relación con la historia caribeña

Se puede afirmar que en otras ocasiones sus obras aportan más en la construcción de la identidad caribeña. Por ejemplo, si se realiza una búsqueda en internet sobre Juan Bosch es muy gratificante encontrar materiales audiovisuales donde este autor es entrevistado y ofrece magistrales análisis de elementos culturales, como los instrumentos empleados en la elaboración de la música caribeña hasta dialogar sobre literatura costumbrista, por solo citar dos ejemplos. En “Cuba, la isla fascinante” estudia al caribeño a partir de su interpretación del cubano. En los capítulos III y IV de la tercera parte titulados “La aventurera del tabaco” y “La azucarera del mundo” (Bosch, 2009a) describe, a partir de estas actividades económicas, rasgos culturales que identifican al cubano con el consumo alimenticio de determinados productos, las peculiaridades del carácter y la

religiosidad. El siguiente fragmento muestra esa interpretación de la identidad:

Ese don natural del cubano para rehuir lo doloroso y molesto, y la capacidad para escoger siempre, de manera casi instintiva, lo bueno y agradable; su amor pagano por el cuerpo y por el alma que en él reside, ¿qué orígenes tiene? Insisto en afirmar que tuvieron mucho que ver en ello dos factores claves de la vida cubana: la formación histórica inicial [...] y la enorme riqueza que el país desarrolló en poco tiempo (Bosch, 2009a, p. 203).

Eric Williams por su parte, también reflexiona acerca de la identidad caribeña. El ejemplo más visible son los análisis realizados con respecto al impacto cultural de los procesos migratorios. Analiza desde el componente lingüístico hasta las prácticas alimenticias. Se concentra fundamentalmente en el legado cultural africano y la capacidad para adaptarse en la sociedad caribeña en construcción. En “Capitalismo y esclavitud” se ejemplifica de manera simple pero ilustrativa: “Montserrat se convirtió, en gran parte, en una colonia irlandesa, y la pronunciación irlandesa todavía puede ser oída, con frecuencia en muchas zonas de las Antillas Británicas” (Williams, 2011, p. 31).

Otro elemento identitario abordado en ambas obras está relacionado con el establecimiento de los límites entre el Caribe y el resto de Nuestra América a partir del factor étnico. Algunos historiadores precisan que “allí donde el indio impone en el proceso de mestizaje su silencio asiático y se apaga la ruidosa alegría del africano, termina el Caribe y comienza la América Latina” (Duharte, 2004, p. 126). Este aparente divorcio étnico se sustenta sobre la hipótesis de que durante las primeras décadas de la conquista europea del Nuevo Mundo los aborígenes antillanos fueron completamente exterminados. Este criterio es compartido por Juan Bosch y Eric Williams.

Al respecto, el dominicano asevera que:

en sus luchas contra el español, los indios de las islas fueron al fin vencidos y luego desaparecieron, totalmente exterminados, por lo menos como raza y cultura. Igual les sucedió a los caribes de Barlovento en su batalla de casi dos siglos con ingleses y franceses (Bosch, 2009b, p. 21).

Williams por su parte afirma que la historia de los aborígenes del Caribe está inexorablemente relacionada con la labor humanitaria de fray Bartolomé de Las Casas (Williams, 2009, p. 116). Es precisamente al sacerdote español quien inaugura la visión cataclísmica del destino de los aborígenes caribeños. En su “Brevísima relación de la destrucción de las Indias” asegura que habían fenecido 15 000 000 bajo el dominio español, por lo que se enrola en una apasionada defensa de esa población (Williams, 2009, p. 118). Su “Memorial de los Remedios” contiene un proyecto económico social que, aunque nunca se puso en práctica, constituye una aplicación de la razón teológica como base de la interpretación de la realidad americana pensada desde América (Torres, 2015, p. 36).

La opinión del exterminio es ampliamente reivindicada en el siglo XX por reconocidas personalidades como Fernando Ortiz y Julio Le Riverend con quienes, tanto Bosch como Williams tienen asiduos intercambios personales e intelectuales¹¹. Le Riverend afirma que “el choque de la economía y los instrumentos bélicos de los europeos con la economía y el ajuar indígena produjo la destrucción, la pulverización de estos” (Le Riverend, 1965, p. 45). Ciertamente, en el Caribe tiene lugar un proceso de asimilación interétnica forzada iberoaborigen¹² durante los primeros dos siglos coloniales, mediante la implementación del sistema de encomiendas y el genocidio poblacional aborígen, que resulta en la transformación de los descendientes mestizos en transmisores de la cultura de dominación.

El sistema de explotación al que somete España a los habitantes de la región es despiadado y produce una desaparición casi total de la población aborígen, pero dejan como herencia sus costumbres, tradiciones y lengua. Según los últimos estudios antropológicos y arqueológicos, todavía existen sus genes en los habitantes de la región. No obstante, hubo una disminución considerable de la

población que fue sustituida por africanos traídos en condición de esclavos.

Este criterio de la desaparición de los aborígenes es propio de la década de 1960, cuando la antropología naciente en la región está impregnada de las ideas de la antropología colonialista europea de la posguerra. Estos antropólogos, después de 1945, comienzan a interesarse por otras áreas del sur global, pero su metodología es simplista en cuanto al análisis de estas sociedades al considerarlas representantes de la barbarie. Personalidades como Fernando Ortiz tratan de eliminar ese criterio, pero es el predominante; incluso él se hace eco de ello. No es hasta finales de los años 1990 cuando la antropología y la arqueología comienzan los estudios de campo y se encontraron con comunidades aborígenes y vestigios de sus tradiciones originarias.

En este sentido, recientes investigaciones etnográficas y antropológicas indican que la herencia aborígen en las Antillas, aunque marcadamente mestizada, ha sobrevivido a los excesos de los colonialismos europeos y norteamericano. Si se tiene en cuenta que “el término genocidio remite al exterminio físico de una minoría racial, el de etnocidio se refiere a la destrucción sistemática de sus modos de vida y de pensamiento, es decir de su cultura” (Clastres, 1996, p. 56), lo que sucede con los aborígenes antillanos es un genocidio demográfico y no un etnocidio. La cultura, intrínsecamente relacionada con las estructuras de larga duración histórica, se manifiesta a través de un complejo sistema de relaciones sociales que comprenden tanto la continuidad como la ruptura; por tanto, persiste a la finitud de la condición humana. Es por ello que la disminución del número de aborígenes no implica el exterminio total de su legado cultural ni de toda su descendencia.

Desde el punto de vista espiritual, la tradición de rebeldía y lucha de los primeros pobladores, quienes se apalencan o prefieren el suicidio antes que someterse al dominio colonial europeo, es asimilada por los africanos y demás descendientes para convertirla en uno de los rasgos característicos de los habitantes del Caribe. Tampoco desde la perspectiva antropomórfica desaparecen completamente -al menos

en las Antillas Mayores- pues en el siglo XIX fueron localizados algunos de sus descendientes en archivos parroquiales de la ciudad de Holguín, en Cuba, y en la actualidad se les encuentra marcadamente mestizados como parte de la población cubana en la provincia de Guantánamo (Guanche, 2008; Larramendi, 2022)

La considerable disminución de los aborígenes en el Caribe y el auge del capitalismo mercantil imponen la necesidad de mano de obra que es eventualmente resuelta a través de la trata africana. Con ello, se inauguran dos procesos que tienen importantes consecuencias en el posterior devenir de la región y del mundo: la esclavitud y las migraciones, ambas inextricablemente relacionadas.

Tanto Juan Bosch como Eric Williams señalan a Bartolomé de Las Casas como el ideólogo de la esclavitud negra por indicar la resistencia superior del negro con respecto al aborigen. Sin embargo, es necesario matizar tal criterio, pues hacer responsable a un solo hombre de uno de los más grande genocidios de la historia de la humanidad es reduccionista. En su Memorial de los Remedios, De las Casas plantea:

los indios no se los han dado sino para que los enseñen y adoctrinasen [...] hánlos muertos y no enseñado: y porque no maten los que quedan, se los saca de poder; y cesando el cargo, debria cesar el provecho, así que harto bien se les hará, no debiéndoles nada, mayormente que puedan entender en muchas granjerías, dándoles su Alteza licencia para ello y haciéndoles, merced de que puedan tener esclavos negros y blancos, que los puedan llevar de Castilla (Torres, 2015, p. 36).

Para desentrañar la leyenda negra tejida alrededor del fraile sevillano es necesario recordar que la esclavitud era un fenómeno ampliamente practicado en Europa antes de 1492 y no tenía una connotación racial, sino que un hombre o una mujer se convertían en esclavos por razones religiosas o por derecho de conquista, por lo que a América llegaron esclavos de todos los colores. Tampoco es ocioso precisar que los primeros esclavos negros del Nuevo Mundo no provenían de África sino de España, pues al seguir los consejos de la

Inquisición y para evitar sublevaciones, solo enviaban esclavos ya cristianizados y que supieran hablar español. Es el sustancioso negocio reportado por el comercio en las costas africanas y la escasez de ese tipo de esclavos lo que provoca la sustitución de los blancos por los negros. Eric Williams lega la tesis del origen económico del racismo:

La servidumbre de los blancos fue la base histórica sobre la que se construyó la esclavitud de los negros. Los capataces de reos en las plantaciones se transformaron sin esfuerzo en capataces de esclavos [...] He aquí, pues el origen de la esclavitud de los negros. La razón era económica, no racial; no tenía nada que ver con el color del trabajador, sino con los bajos costes de su trabajo. Comparado con el trabajo de indios y de los blancos, el del esclavo negro era eminentemente superior. Los rasgos del hombre [...] tan ampliamente comentados, fueron sólo las posteriores racionalizaciones que se emplearon para justificar un simple hecho económico: que las colonias necesitaban trabajo y recurrían al trabajo de los negros porque era el más barato y mejor. Esto no era una teoría, era una conclusión práctica que se deducía de la experiencia personal del colono (Williams, 2011, pp. 38-39).

Además, De las Casas se dirige en su Memorial al rey Fernando II el Católico, monarca español, no a las otras casas reales europeas que tienen un papel activo en la trata y la esclavitud y que inician la economía plantacionista desde el siglo XVI, sistema que España no desarrolla intensivamente sino hasta el siglo XVIII. El capitalismo, sistema global capaz de subordinar a sus imperativos formas de explotación propias de los sistemas económicos que le precedieron, es el partero de la esclavitud en América. Esa institución -calificada como anomalía por Carlos Marx- es esencial en el proceso de acumulación originaria del capital; en sus propias palabras:

Sin esclavitud no habría algodón, sin algodón no habría industria moderna. La esclavitud ha dado su valor a las colonias: las colonias han creado el comercio universal, el comercio universal es la condición necesaria de la gran

industria. Por tanto, la esclavitud es una categoría económica de la más alta importancia (Marx, 1846, p. 2).

La esclavitud durante todo el siglo XVI favorece el desarrollo del capitalismo como formación económico social. Debido fundamentalmente a la rápida capitalización de los imperios, que propicia las grandes sumas de dinero por la venta de esclavos traídos de África para trabajar en territorios americanos. El comercio triangular es un ejemplo de ello. Bosch (2009b), en su libro, lo fundamenta de la siguiente manera:

Por la vía del comercio esclavista, los países que traficaban con esclavos del África sustraían las riquezas que España sacaba de América; por lo menos, sustraían una parte importante de esas riquezas. Una porción del capital acumulado mediante la venta de esclavos se empleaba en la manufactura de productos que se vendían de contrabando en el Caribe, de manera que además de ganarles dinero vendiéndoles esclavos, los tratantes de negros les ganaban también dinero a los españoles del Caribe vendiéndoles esos productos manufacturados; por último, los buques negreros volvían a Europa cargados con maderas, azúcares, cueros, sal y otras mercancías sacadas del Caribe, también de contrabando, con lo cual se obtenían beneficios adicionales (Bosch, 2009b, p. 198).

Con la búsqueda del carácter legal de la esclavitud se inaugura el racionalismo de dicha institución en un momento histórico de singular importancia para los derechos humanos. En el siglo XVII los argumentos se sustentan en que la esclavitud es justificable en tanto proviene de la guerra, del deber religioso de cristianizar a miembros de una cultura idólatra, y como justo pago por un crimen. Ninguno de ellos niega la condición humana de los negros, por lo que la tesis de Eric Williams acerca de que la ideología del racismo europeo no precede, sino que se instituye como consecuencia del sistema esclavista, tiene plena vigencia. Esta ideología, como ya se ha apuntado, toma connotaciones disímiles -ya culturales, ya biológicas-

en dependencia de las regiones del Caribe y, lejos de desaparecer, se intensifica tras la abolición de la esclavitud.

En cuanto a las migraciones, son un fenómeno igualmente milenario a través del cual arriban a las Antillas los primeros pobladores provenientes de Centro y Suramérica y de la Península de la Florida. Para la época histórica de los albores del capitalismo resultan imprescindibles, pues proveen de mano de obra barata a los centros productores de materias primas y posteriormente las industrias.

Tanto Bosch como Williams coinciden en esta apreciación y a lo largo de sus obras establecen una suerte de cronología para comprender los procesos migratorios que, grosso modo, se puede resumir en tres etapas. La primera se refiere a la esclavitud caracterizada por la inmigración forzada de población africana. La segunda etapa, la postemancipatoria, implica el traslado hacia las ciudades o hacia otros territorios en el campo en busca de mejores salarios, así como la importación de mano de obra asiática e intercaribeña en condiciones de semiesclavitud y europea en calidad de colonos. La diversidad étnica y cultural convergente en este espacio geográfico restringido convierten al Caribe en una Babel moderna que impide su desmembramiento por obra de la transculturación.

La tercera etapa -posterior a la Segunda Guerra Mundial- se caracteriza por un incremento de la emigración hacia los países desarrollados, dejando como consecuencia un déficit laboral en la región. Paradójicamente, el Caribe, tradicionalmente receptor de inmigrantes, se convierte en un área de emigración. Esta es, entre otras, una de las causas de que la economía caribeña -sobre todo la antillana- se haya desplazado del área de la producción a la de los servicios, siendo el turismo una de las pocas industrias existentes.

108 Al respecto el poeta santaluciano Derek Walcott recrea:

En nuestros folletos turísticos, el mar Caribe es una piscina azul en la cual la república balancea el pie extendido de Florida, mientras oscilan islas de caucho inflado, y flotan en una pequeña balsa hacia el mar bebidas con sombrillas. Así es

como las islas, apremiadas por la necesidad, se venden. Esta es la erosión de temporada de su identidad, una repetición intensa de imágenes de servicio que no permiten distinguir a una isla de otra; con un futuro de puertos contaminados y tierras negociadas por ministros. Y todo esto es dirigido al son de la música de Happy Hour y el rictus de una sonrisa. ¿Qué es el paraíso terrenal para nuestros visitantes? Dos semanas sin lluvia y un bronceado de caoba, y a la puesta del sol trovadores locales con sombreros de palma y camisas floreadas interpretando Yellow Bird o Banana Boat Song hasta la muerte (Walcott, 2016, p. 65).

Las transformaciones globales del sistema capitalista han provocado que los emigrados caribeños no sean solamente -como antaño- mano de obra barata dispuesta a aceptar fuentes de trabajo relegadas por los nativos, sino que entre ellos se encuentran profesionales altamente calificados; con lo cual se deconstruye el mito de infertilidad intelectual y científica por no contar con tecnología o financiamientos en sus países de origen y verse compelidos a buscar su realización profesional y personal en el extranjero.

Desde el punto de vista financiero, la emigración caribeña también tiene implicaciones. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el impacto macroeconómico de las remesas para los países caribeños en el 2003 ascendió al 24.2% y el 12.2% del PIB de Haití y Jamaica, respectivamente. Ese organismo económico regional rebela que los países del área que más remesas reciben son República Dominicana, Cuba, Haití y Jamaica. Estas divisas son de extraordinaria importancia para la dinámica económica de los países del Caribe, pues como ya se ha apuntado, las industrias exportadoras de bienes no son abundantes en la región. Estados Unidos de América es el principal país receptor de emigrantes caribeños en el continente.

Precisamente, el último imperio en llegar al Caribe es el estadounidense. España abandona para siempre su frontera del Caribe y su vacío lo ocupa otro poder. Al tomar el Mayor general John Rutter Brooke el mando de Puerto Rico, el 18 de octubre de 1898,

comienza en el Caribe el siglo del imperio norteamericano y ese hecho queda confirmado cuando el propio militar estadounidense toma el mando de Cuba el 1 de enero de 1899. Aunque tardío con respecto a los europeos, ha impuesto su singularidad en la forma de dominación al establecer nuevos métodos de colonización. Uno de ellos, la subversión -reconocido por Juan Bosch-, ha sido muy útil para garantizar el dominio yanqui sobre la zona y evitar el uso de la fuerza a gran escala (Bosch, 2009b, p. 63). A la separación de Panamá de Colombia, le siguieron otros hechos como la injerencia en asuntos diplomáticos en Cuba y en la actualidad, las campañas mediáticas contra países de la región como Venezuela.

La dominación norteamericana introduce cambios radicales en el Caribe, acentuando los rasgos de dominación capitalista y la deformación estructural de las economías de los diferentes países. Propicia el intercambio con una nueva cultura, en este caso la anglosajona, aportadora para la identidad caribeña y, a su vez, piedra angular en los planes de dominación. Los Estados Unidos de América ejercen un dominio político y económico sobre muchos territorios del continente americano y son la fuerza extranjera de mayor alcance y peligrosidad en la zona caribeña, frente a los intereses comunes del área. Bosch reconoce que “Norteamérica es un país que ha dado estupendos negociantes; sin embargo, esos negociantes y los políticos que los dirigen no han alcanzado a darse cuenta de que es mal negocio jugar con los sentimientos de otros pueblos” (Bosch, 2009b, p. 698). La dominación norteamericana en el Caribe ha soslayado arbitrariamente los principios fundacionales de la Carta de las Naciones Unidas y ha dejado a su merced a los habitantes de esta extensa región.

110 La Revolución Cubana como momento decisivo en la historia del Caribe

Como punto culminante de ambas obras se encuentra el análisis de la primera década de vida de la Revolución Cubana. Los autores tratan la temática desde diferentes perspectivas: Juan Bosch se centra

en los sucesos acaecidos en abril de 1961, en Playa Girón, y su importancia para las relaciones entre Estados Unidos y el Caribe, mientras que Eric Williams dedica sus esfuerzos intelectuales al análisis crítico de los logros y dificultades del entonces naciente proceso revolucionario.

Puede considerarse que, en este tema en particular, difieren desde la propia nomenclatura de los capítulos. Mientras Bosch considera a la Revolución Cubana como una nueva etapa en la historia del Caribe, Williams la asume como “un tardío intento de ponerse al día con el movimiento nacionalista del resto de la región” (Williams, 2009, p. 590); mientras que para el primero el líder cubano es Fidel, para el segundo es Castro -el lenguaje no es inocente-.

Eric Williams, después de realizar un análisis sobre los procesos revolucionarios anteriores a la revolución cubana, plantea que la revolución social debe ir a la psicología de los pueblos. El cambio más allá de teorías y políticas debe radicar en la expulsión de las ideas de dependencia y constituye en un proceso fundamental para la descolonización de las Antillas Menores:

La tarea es ahora lograr que los pueblos de las Indias Occidentales cesen de ser “aprendices aptos” y se conviertan en inmediatos innovadores “en cualquier sección concebible de la cultura civilizada”. Los requerimientos para esta transmutación son de dos clases: una revolución psicológica entre los mismos pueblos caribeños y la empatía con las aspiraciones caribeñas. Esta revolución y esta empatía deben apoyarse en una mejor percepción de los pueblos, tanto los caribeños como los metropolitanos, del verdadero significado de la experiencia histórica del Caribe, una experiencia que debe situarse dentro del más amplio contexto de las relaciones en desarrollo entre los países adelantados y el Tercer Mundo, y dentro del marco de la historia del Nuevo Mundo[...] De hecho requiere la “revolución psicológica” que he mencionado antes: la expulsión del estado mental de dependencia que la historia ha legado a los pueblos de las Indias Occidentales (Williams, 2020).

Ambos coinciden, sin embargo, en que la declaración del carácter socialista de la Revolución Cubana es el resultado de la política agresiva e inflexible del gobierno de los Estados Unidos. Esta es una idea latente en el seno de la sociedad cubana desde las primeras décadas del siglo XX. Al respecto, el investigador cubano Fernando Martínez Heredia señala:

El radicalismo en la Revolución del 30 asumió el antimperialismo y el socialismo, dos nuevas dimensiones respecto al patriotismo nacionalista y la ideología mambisa de los radicales previos [...] para ser antimperialista de manera eficaz en Cuba hay que ser socialista; para ser realmente socialista, es forzoso ser antimperialista [...] Ambos, y la necesidad de su unión, quedaron latentes en los ríos profundos de la conciencia, pero fue tan larga su ausencia que solo la Revolución triunfante de 1959 pudo hacerlos retornar, unidos, y ponerlos en el centro de la política y las ideas. (Martínez, 2007, p. 11).

El periodista norteamericano Herbert Matthews -refiriéndose al papel desempeñado por Estados Unidos en tal sentido- asevera que el comunismo no es la causa de la Revolución Cubana, sino su resultado (Williams, 2009). Aunque esa apreciación no es desacertada, es preciso señalar que el tránsito del carácter meramente nacionalista de la Revolución al socialista, fue multicausal. La mayoría de los historiadores cubanos coinciden en que son cuatro los móviles de la transición al socialismo en Cuba y responden tanto a factores internos como externos. A saber, la correlación de fuerzas favorables al socialismo existente en el mundo en aquel entonces, la política hegemónica, agresiva e intolerante de los Estados Unidos, la actitud solidaria e inteligente de la Unión Soviética, y la ideología marxista del liderazgo revolucionario, en particular el papel desempeñado por Fidel Castro.

Sin embargo, estos aspectos tampoco son suficientes para explicar que una ideología cuyos resultados de aplicación al otro lado del mundo resultaron ser tan contradictorios, encontrara terreno fértil en una isla del Caribe. Siguiendo los análisis de Fernando Martínez

Heredia, existen en Cuba -desde la segunda década del siglo XX- dos líneas claramente definidas de socialismo como política e ideología revolucionaria: la de un socialismo cubano, y la de un socialismo inscrito en el movimiento comunista internacional. Las disputas entre ambas explican numerosas polémicas del proceso revolucionario cubano posterior a 1959 y también que todavía hoy se discuta sobre socialismo en la Isla.

Martínez Heredia explica que las fuentes fundamentales de la vertiente del socialismo cubano son, en esencia, tres:

- a) la gran revolución popular de independencia con una ideología radical y democrática que creó la nación, hizo inevitable la existencia del Estado nacional y formó como sus ciudadanos y en aquella ideología a una parte enorme de la población; b) la cultura adquirida mediante las luchas, las prácticas y las ideas del nacionalismo, la democracia, el antimperialismo, la justicia social y el socialismo durante la república burguesa neocolonial, que incluyeron la Revolución del 30; c) los ideales, la organización, la estrategia y las ideas de la insurrección que se desplegaron en los años cincuenta (Martínez, 2007, p. 42).

He aquí la defensa del socialismo cubano como la resultante histórica de una continuidad de pensamiento -entendida la continuidad como superación dialéctica- cuyas bases son la soberanía, el nacionalismo antimperialista y la justicia social. Este es el socialismo que, en la teoría y en la práctica, pugna por hacerse hegemónico en el momento histórico que analizan las obras de Bosch y Williams; independientemente de que, a partir de la década de 1970, haya sido relegado casi por completo para ser sustituido por la línea que Fernando Martínez Heredia describe como inscrita en el movimiento comunista internacional. Esta opción demostró sus falencias en el mundo soviético al dar al traste con la experiencia del llamado socialismo real. En Cuba, también ha demostrado su inoperatividad; aun así, cuantiosos procesos en la Isla siguen sometidos a tales prácticas.

Especial atención merecen las apreciaciones de Eric Williams con respecto a la Campaña de Alfabetización, pues auxiliándose de criterios de terceros pone en tela de juicio sus resultados basándose en los costos del material gastable y humano. Cita Williams a Goldenberg:

Lo que Cuba necesitaba sobre todo eran técnicos de todo tipo y nivel, y parecía ridículo cerrar todas las escuelas secundarias durante ocho meses para reclutar una proporción considerable de profesores de primaria en las campañas de alfabetización. Los resultados fueron dudosos (Williams, 2009, p. 605).

Para que una revolución lo sea verdaderamente, no basta con cambios en las estructuras económicas y políticas, sino que son necesarias profundas transformaciones culturales que permitan transmutar ideologías y moldear mentalidades. La historia ha demostrado que acceder y detentar el poder es difícil sin ejercer una hegemonía efectiva sobre las masas; la educación es una de las formas hegemónicas más poderosas. Para que Cuba sea libre, soy yo maestro de escuela, sentenció José de la Luz y Caballero en el siglo XIX (Torres, 2015, p. 98).

Conclusiones

El Caribe ha jugado un papel extraordinario en el devenir histórico de la humanidad. Su posición geográfica privilegiada lo ha situado en el centro de la disputa de los grandes imperios coloniales: así comienza su libro Juan Boch, *De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe frontera imperial*, donde recrea la historia de esta región desde la llegada de los europeos a finales del siglo XV hasta el triunfo de la Revolución Cubana en 1959. A más de cincuenta años de su publicación, la actualidad de sus análisis permite comprender los variados fenómenos ocurridos al interior de los países caribeños y delinear una futura estrategia política, económica y social en el marco de la comprensión holística de la historia.

La historia del Caribe ha estado vinculada directamente a varios procesos exógenos que han marcado el devenir de sus pueblos. A la vez, esta región ha generado acontecimientos internos como representación de la crisis de los sistemas de dominación imperiales. El Caribe, en la actualidad, conserva su posición geopolítica privilegiada que hace de sus tierras y mares allende un lugar paradisiaco para el desarrollo de grandes empresas. Esto ha dado lugar a disímiles disputas por conservar el dominio sobre estas tierras estratégicas para ambos continentes, un punto de encuentro y bastión ineludible de la fortaleza de los imperios coloniales a lo largo de la historia. Como colofón de esta situación, se encuentra la isla de Cuba, considerada la Llave del Golfo y del Nuevo Mundo.

Las obras en cuestión analizan la historia del Caribe desde una visión nacionalista. Ambas recrean diversos períodos del desarrollo de estos pueblos apoyándose en hitos que son culminantes en su devenir como región histórica. También hacen referencia al pasado común de estos países, situando en el centro del debate el dominio colonial, la esclavitud, la lucha por la independencia, la interrelación entre la cultura regional y el sometimiento al poder de los Estados Unidos. Pero a su vez, confieren unidad a la región del Caribe a partir de teorizaciones desde una diversidad de enfoques como el geográfico, geoestratégico, la economía y los procesos culturales siendo la identidad definitoria en la concepción del Caribe como una región. En el caso de Bosch sobresale un análisis más geopolítico donde expone los procesos propios del área y como otros como el colonialismo y el neocolonialismo ejercen influencia en la región. En el caso de Williams, se centra en insertar las lógicas de la evolución económica del Caribe en las dinámicas del capitalismo mundial. Estas obras constituyen un ejemplo de producción historiográfica de enfoque decolonial, a partir de las críticas que realizan a procesos como el colonialismo, el neocolonialismo, el imperialismo, el racismo e incluso el eurocentrismo epistémico.

Referencias

- Bosch, J. (2009a). *Cuba, la isla fascinante*. Traficantes de sueños.
- Bosch, J. (2009b). *De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe frontera imperial*. Fundación Juan Bosch.
- Braudel, F. (1991). *El Mediterráneo*. Ciencias Sociales.
- Clastres, P. (1996). Sobre el etnocidio. En Gedisea (comp.), *Investigaciones en Antropología Política*. Gedisea.
- Duharte, R. (2004). África en el Caribe. Una reflexión sobre la influencia africana en la historia y cultura de la región caribeña. En H. Pérez (comps.), *Pensar el Caribe, cinco ensayos de interpretación de la región caribeña*. Oriente.
- Fernández, Y. (2024). *La identidad caribeña en las tradiciones decoloniales del Caribe Antillano de la segunda mitad del Siglo XX* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma San Luis Potosí.
- Guanche, J. (1980). Hacia un enfoque sistémico de la cultura cubana. *Revolución y Cultura*, (1).
- Guanche, J. (2008). *Componentes étnicos de la nación cubana*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Hay, F. (2014). Race, culture, and history: Charles Wagley and the anthropology of the African Diaspora in the Americas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, 9(3), 695-705. <https://www.redalyc.org/pdf/3940/394051398010.pdf>
- Larramendi, J. (2022). *Cuba, indígena hoy. Sus rostros y ADN*. Ediciones Polymita.
- Le Riverend, J. (1965). *Historia Económica de Cuba*. Editora Universitaria La Habana.
- Maríñez, P. A. (1996). *Resistencia e Identidad Cultural en el Caribe*. Ay Bōbō, 51-68.
- Martínez, H. (2007). *La Revolución Cubana del 30. Ensayos*. Ciencias Sociales.
- Martínez, M., y Laguardia, J. (Comps.) (2011). *El Caribe en el siglo XXI: coyunturas, perspectivas y desafíos*. Ciencias Sociales.
- Marx, K. (1846). *Carta a Pável Anenkov*. www.marxists.org/español/m-e/cartas/m28-12-46.htm
- Ortiz, F. (1963). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Consejo Nacional de Cultura.

- Torres Cuevas, E. (2015). *Historia del pensamiento cubano* (vol. 1 y 2). Ciencias Sociales.
- Pérez, T. (Comp.) (2015). *Correspondencia de Fernando Ortiz 1940-1949*. Fundación Fernando Ortiz.
- Sartre, J. P. (2004). *El ser y la nada*. Losada.
- Valdés Bernal, S. (2003). *Visión lingüística del Caribe insular precolombino*. Catauro, 5, 159-177.
- Venegas, H. (1994). *Teoría y Método en Historia Regional Cubana*. Capiro.
- Walcott, D. (2003). Las Antillas: fragmentos de una memoria épica. En I. Beltrán (comp.), *Discursos Premios Nobel* (t. 1). Fundación Nobel.
- Williams, E. (2009). *De Colón a Castro: la historia del Caribe 1492-1967*. Instituto Mora.
- Williams, E. (2011). *Capitalismo y esclavitud*. Traficantes de Sueños.

Notas:

¹ Juan Emilio Bosch Gaviño (30 de junio de 1909 - 1 de noviembre de 2001) político, historiador, escritor, ensayista, educador y el primer presidente democráticamente elegido de la República Dominicana durante un breve período en 1963. Bosch fue obligado al exilio en 1942 debido a su activismo político. Vive en varios países, incluidos Cuba, Venezuela y Costa Rica, donde continúa escribiendo y organizando contra el régimen de Trujillo. Durante su exilio, Bosch publica novelas, ensayos y obras históricas. Su novela más famosa, *La Mañosa* (1936), es una versión ficticia de los primeros años de la dictadura de Trujillo. Tras el asesinato de Trujillo -en 1961- regresa a República Dominicana y gana las elecciones presidenciales de 1962. Su presidencia fue de corta duración, ya que fue derrocado por un golpe militar en 1963.

² Eric Eustace Williams (25 de septiembre de 1911 - 29 de marzo de 1981) político, historiador, economista y escritor trinitense que se convierte en primer ministro de Trinidad y Tobago desde 1956 hasta su muerte en 1981. Considerado como uno de los líderes políticos más importantes de la historia de Trinidad y Tobago, y es ampliamente conocido como el "Padre de la Nación". Se gradúa de la Universidad de Oxford en 1938 con un doctorado en historia donde defiende la tesis del papel que jugó la

esclavitud en el Caribe en el desarrollo del capitalismo europeo. Años más tarde se publica bajo el título de “Capitalismo y esclavitud”. Después de regresar a Trinidad, Williams se involucró en la política. En 1950, fundó el Movimiento Nacional del Pueblo (PNM), un partido político que abogaba por la independencia de Trinidad y Tobago. El PNM gana las elecciones generales de 1956 y Williams se convirtió en primer ministro. Como primer ministro, Williams dirige a Trinidad y Tobago hacia la independencia, que se logra el 31 de agosto de 1962. Defensor de la integración económica de las Antillas Orientales.

³ El antillanismo es una teoría y práctica nacida al calor de los procesos independentistas en las Antillas Mayores. El término tiene su origen en República Dominicana y engloba la unidad y hermandad entre los países de esta área, principalmente aquellos que luchaban contra el dominio colonial español. Ha evolucionado y llega a nuestros días como un proyecto de transformación que busca las raíces del comportamiento revolucionario.

⁴ El pancaribeñismo es un proyecto de integración caribeña. Tiene su origen en la definición de economía plantacionista en las islas caribeñas y el legado cultural que trajo como consecuencia este proceso histórico. Su interés se centra en la cuestión del desarrollo económico, así como los problemas que este genera y las vías que deben seguir estos países para transformar su realidad, siempre bajo la premisa de la integración económica.

⁵ El concepto de transculturación se define como los variadísimos fenómenos que se originan en Cuba por las complejísticas transmutaciones de culturas que aquí se verifican, sin las cuales es imposible entender la evolución del pueblo cubano, así en lo económico como en lo institucional, jurídico, ético, religioso, artístico, lingüístico, psicológico, sexual y en los demás aspectos de su vida. Para ampliar el tema, consultar Ortiz (1963).

⁶ The Plantation American cultural sphere extends spatially from about midway up the coast of Brazil into the Guianas, along the Caribbean coast, throughout the Caribbean itself, and into the United States. It is characteristically coastal; not until the nineteenth century did the way of life of the plantation culture sphere penetrate far into mainland interior, and then only in Brazil and the United States. This area has an environment which is characteristically tropical (except in the southern United States) and lowland.

⁷ Autores como Charles Wagley definieron tres regiones socio raciales para el hemisferio occidental, caracterizadas por una de los tres elementos usados para la clasificación racial: ascendencia, apariencia física y estatus sociocultural. Según este razonamiento, en Estados Unidos prima el criterio

de la ascendencia en tanto se considera negro a un individuo por sus lazos de parentesco con otra persona negra sin importar cuán lejanos fueran y sin tener en cuenta su apariencia física o su estatus sociocultural. Esto propicia la división social en castas que fue respaldada durante muchos años por una legislación segregacionista que marcó las diferencias de acceso a bienes, educación y justicia. Los otros dos criterios se aplican con mayor precisión a la América indígena, a Brasil y el Caribe insular, donde la movilidad social entre los diferentes grupos, a pesar de la discriminación racial, es posible. Para ampliar, consultar Hay (2014).

⁸ La larga duración histórica es uno de los niveles del tiempo histórico propuesto por el historiador francés Fernand Braudel y corresponde a las estructuras. Se diferencia de la corta y media duración por trascender marcos temporales como los geográficos, las realidades biológicas, los límites de productividad e incluso algunos fenómenos ideológicos y culturales. Para ampliar, consultar Braudel (1991).

⁹ El filósofo francés Jean Paul Sartre utiliza el término de bastardía para referirse al hombre como una nada, una constante eyección hacia el futuro y, por tanto, su pasado si bien lo define, no lo define. El hombre debe hacerse: no importa por qué escollos haya pasado, siempre tiene la libertad de darse a sí mismo el futuro que estime. Para ampliar el tema, consultar Sartre (2004).

¹⁰ La región histórica es más que un ente natural, es concebida como el resultado de la acción transformadora del hombre sobre el espacio geográfico, de donde resulta que, si bien su base inicial y permanente es el medio geográfico, sus límites se van estableciendo como resultado de esa acción del hombre sobre dicho medio, el cual, como es conocido, en la medida en que se desarrolla es cada vez menos dependiente de la naturaleza. Esta se encuentra en un constante y rápida evolución, desarrollo y cambio, de donde lo importante resulta observar la dimensión espacial como dimensión social. Se sustenta en la formación económica-social, sobre la base de la correlación interna de los elementos constitutivos del modo de producción que la singularizan. Tiene su propia dinámica de desarrollo, cuya correspondencia con la dinámica nacional en que se inscribe puede adelantarse o atrasarse, según sea el caso (Venegas, 1994, pp. 69-73).

¹¹ Los intercambios de ambos investigadores con el mundo intelectual cubano son amplios y ocurren bien temprano en su desempeño académico, aunque es en el caso de Juan Bosch donde más se manifiestan, en parte determinado a los períodos en que reside en Cuba. Juan Bosch siente una gran admiración de amistad e intelectual por personalidades como Emilio

Roig de Leuchsenring, Ramiro Guerra, Levi Marrero, Ángel I. Augier y Fernando Ortiz por solo citar los más conocidos. Esta admiración es evidente en su libro “Cuba la Isla fascinante” donde Bosch les dedica varias páginas agradeciendo la ayuda en su desarrollo como científico social al aportarle materiales bibliográficos, revisiones de sus manuscritos y largas horas de conversaciones. No obstante, Eric Williams en varias ocasiones también señala los aportes de sus colegas cubanos, que va desde citarlos y comentar sus apreciaciones sobre estos en su obra, hasta enorgullecerse de sus intercambios con estos en espacios habaneros como la Biblioteca Nacional José Martí, donde Williams consulta fuentes para su tesis doctoral. Su relación de colaboración se da principalmente con Julio Le Riverend y con Fernando Ortiz. Este último en carta enviada al primero en 1947 se alegra de haber conocido a Eric Williams y le solicita que “si tiene a bien enviarnos alguna colaboración gratuita sobre algún tema económico antillano, que de alguna manera tenga algún interés directo para Cuba. Sus puntos de vista sobre los comienzos de nuestra industria azucarera me parecen muy atinados y de gran interés” (Pérez, 2015, p. 175).

¹² El término hace referencia a el proceso histórico producido a causa de la convivencia mutua entre indígenas e hispánicos que se manifestó, desde el punto de vista étnico, como un proceso de asimilación étnica forzada, que en el presente caso consistió en la disolución —por muerte y por mestizaje biológico-cultural del grupo de menor nivel de desarrollo tecnológico y económico (pero mayoritario)— en el grupo dominador desde el punto de vista socioeconómico. Así se describe en Guanche (2008 y 1980).

Cristianas que saben latín: La Unión Femenina Católica Mexicana. Un estudio de caso a través de su primer libro de actas de Asamblea en Coatepec, Veracruz (1938-1941)

Christian women who knew Latin: the catholic Mexican feminist union. A study case through the book of proceedings of the Coatepec assambley at Veracruz (1938-1941)

Ana María del Socorro García García*
Norma Gutiérrez Hernández**
María Paola Ruiz Valdivia***

* Profesora-investigadora de la Universidad Veracruzana (México). Es Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Correo electrónico: mgarcia@uv.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>

** Profesora-Investigadora Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Es Licenciada en Historia, Maestra en Ciencias Sociales, Especialista en Estudios de Género y Doctora en Historia. Es integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Correo electrónico: normagutierrez17@uaz.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6861-2690>

*** Investigadora independiente, Veracruz (México). Es Licenciada en Historia por la Universidad Veracruzana, donde colaboró como asistente en el proyecto “La formación de educadoras en la posrevolución...” Sus temas de interés son Historia de las mujeres, y las religiones. Correo electrónico: pruizvaldivia500@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-8933-2184>

Historial editorial

Recibido: 17-mayo-2023

Aceptado: 09-agosto-2023

Publicado: 31-enero-2024



Cristianas que saben latín: La Unión Femenina Católica Mexicana. Un estudio de caso a través de su primer libro de actas de Asamblea en Coatepec, Veracruz (1938-1941)

Resumen

Este trabajo centra su atención en el análisis del primer libro de actas de asambleas de la Unión Femenina Católica Mexicana (UFCM) -fundada el 25 de abril de 1938-, que fue localizado en el archivo parroquial de San Jerónimo, de la ciudad de Coatepec, Veracruz. Dicho libro contiene un total de 76 actas: la primera corresponde a la fundación de esta red y la última a la asamblea del 17 de octubre de 1941. A través de ellas es posible conocer a detalle, las labores de beneficencia que se efectuaron gracias al esfuerzo de las mujeres que la conformaron, quienes mostraron gran preocupación por la educación desde una óptica cristiana, manifestada en la ayuda a los pobres, enfermos y a la formación de los seminaristas; al tiempo que buscaron consolidar una estrategia económica para ejecutar las más diversas actividades de su organización. Paralelamente, encontramos que la UFCM contó con un sistema de regulación eficiente que permitió un manejo competente de los asuntos previamente mencionados. El trabajo constante de este grupo marcó un antes y un después en la vida de las mujeres que formaron parte de ella y, sobre todo, en la de los ciudadanos que impactaron.

Palabras Clave: Mujeres, asociación, redes de apoyo, religión católica.

Christian women who knew Latin: the catholic Mexican feminist union. A study case through the book of proceedings of the Coatepec assambley at Veracruz (1938-1941)

Abstract

This work revolves around the analysis of the first book of proceedings of the Catholic Feminine Union Assembly (UFCM, for the acronym in Spanish)-founded in April 25th of 1938- and that was located in the archive of the church of San Jerónimo, in Coatepec Veracruz. This book contains a total of 76 minutes: the first corresponds to the foundation of this network and the last assembly of October 17 of 1941. Through them it is possible to know the details, the charity work carried out thanks to the effort of the women constituting the group who showed a great concern for education from a christian perspective, manifested in the help of the poor, the sick and to the preparation of seminarians. At the same time it sought to consolidate an economic strategy in order to execute the diverse activities of its organization. Parallel to this we found that the UFCM had an efficient regulation system that allowed for a competent handling of the works previously mentioned. The constant work of this group marked a before and after in women's lives that conformed the group but moreover in the lives of the people they impacted upon.

Keywords: women, association, support networks, catholic religion.

Chrétiennes qui connaissent le latin : L'Union Féminine Catholique Mexicaine. Une étude de cas à travers son premier livre de comptes rendus de l'Assemblée à Coatepec, Veracruz (1938-1941)

Résumé:

Ce travail se concentre sur l'analyse du premier livre des actes des assemblées de l'Union Féminine Catholique Mexicaine (UFCM) fondée le 25 avril 1938, qui a été localisé dans les archives paroissiales de San Jerónimo, de la ville de Coatepec, Veracruz. Ce livre contient un total de 76 actes : le premier correspond à la fondation de ce réseau et le dernier à l'assemblée du 17 octobre 1941. À travers elles, il est possible de connaître en détail les œuvres de bienfaisance qui ont été réalisées grâce aux efforts des femmes qui la composent, qui ont montré une grande préoccupation pour l'éducation dans une optique chrétienne, manifestée dans l'aide aux pauvres, malades et à la formation des séminaristes; tout en cherchant à consolider une stratégie économique pour exécuter les activités les plus diverses de leur organisation. Parallèlement, nous avons constaté que l'UFCM disposait d'un système de régulation efficace qui a permis une gestion compétente des affaires susmentionnées. Le travail constant de ce groupe a marqué un avant et un après dans la vie des femmes qui en ont fait partie et, surtout, dans celle des citoyens qui ont eu un impact.

Mots-clés: Femmes, Association, Réseaux de soutien, Religion catholique.

Chrzescijanki, które znają łacinę: Unia Kobiet Katolickich Meksykańskich. Studium przypadku poprzez pierwszą księgę protokołów Zgromadzenia w Coatepec, Veracruz (1938-1941)

Streszczenie:

Niniejsza praca koncentruje się na analizie pierwszej księgi protokołów Zgromadzenia Unii Kobiet Katolickich Meksykańskich (UFCM) - założonej 25 kwietnia 1938 r., którą odnaleziono w archiwum parafialnym św. Hieronima w mieście Coatepec, w stanie Veracruz. Księga zawiera łącznie 76 protokołów: pierwszy odpowiada założeniu tej sieci, a ostatni odnosi się do zgromadzenia z 17 października 1941 r. Poprzez te protokoły możliwe jest szczegółowe poznanie działań charytatywnych, które zostały przeprowadzone dzięki wysiłkom kobiet tworzących tę organizację, które wykazały wielkie zainteresowanie edukacją z perspektywy chrześcijańskiej, wyrażonej w pomocy ubogim, chorym i w formacji seminarzystów; jednocześnie dążąc do ugruntowania strategii ekonomicznej w celu realizacji różnorodnych działań swojej organizacji. Równocześnie zauważono, że UFCM dysponowała skutecznym systemem regulacyjnym, który umożliwił kompetentne zarządzanie wcześniej wspomnianymi sprawami. Stała praca tego zespołu oznaczała początek i koniec w życiu kobiet, które były jej częścią, a przede wszystkim w życiu obywateli, na których wpłynęła.

Słowa kluczowe: Kobiety, stowarzyszenie, sieci wsparcia, religia katolicka.

Marco introductorio

Las fuentes, como recurso y materia prima para los trabajos de investigación, han sido parte fundamental para los aportes al conocimiento en diversos campos del saber y entre ellas encontramos las primarias y secundarias. Si bien las segundas nos permiten tener un mejor predominio del contexto del tema que pretendamos estudiar, limitan la posibilidad de hacer nuevas contribuciones, por lo que, para los y las historiadoras, las fuentes primarias son esenciales en nuestra tarea y compromiso con la difusión histórica. Si bien podemos hacer estudios de análisis de la fotografía, del propio entorno, objetos o inclusive hacer uso de la historia oral, en este caso nuestro trabajo tiene como objetivo compartir parte de la información y saberes que logramos conseguir a través de la primera libreta de actas de la Unión Femenina Católica Mexicana (UFCM), localizada en el Archivo Parroquial de San Jerónimo en Coatepec, Veracruz.

González (1999) menciona la necesidad de hacer consulta de estos espacios, pues advirtió que los historiadores del pasado se vieron limitados a hacer uso de la tradición oral, sin embargo, desde la primera mitad del siglo XX y sobre todo en la segunda, el historiador se hizo de nuevos campos y estrategias para llevar a cabo su quehacer, plasmó que los y las historiadoras de este país cada día han tomado más conciencia de que su visión sobre los objetos de estudio no les ha sido dada de forma directa, por ende, es que el adentramiento de ellos a la documentación significó una reivindicación en el arte de historiar, ya que afirmó que este quehacer jamás puede omitir la mención de las fuentes del conocimiento histórico.

124

Se tiene el interés de hablar primero acerca de la historia de este archivo y cómo fue localizado. Como punto de partida se comenzó a tocar puertas y realizar llamadas a diversos personajes de la ciudad. El primer acercamiento que se tuvo a la asociación fue a través del cronista de la ciudad, el doctor Jesús Javier Bonilla Palmeros, quien externó acerca de diversas figuras que habían estado inmersas en las actividades y tareas que realizaba el grupo parroquial de la Iglesia,

sobre todo de acciones benéficas para la comunidad y sus habitantes (comunicación personal, 28 de junio de 2023).

La doctora Opoch –actual presidenta de la asociación - habló sobre su participación actual dentro de la UFCM y se refirió acerca de la persona encargada de cuidar y proteger el archivo referente al Comité Parroquial de esta asociación (comunicación personal, 3 de julio de 2023), la señorita Teodora González Lozada, mujer que irradia calidez, compromiso, amabilidad, amor y entrega en su labor como miembro de la Unión y -como ella lo advirtió- “con Dios” (comunicación personal, 10 de julio de 2023). Fue así como se llegó a la casa de la Srita. González, quien permitió el acceso a la documentación, la cual no había sido anteriormente estudiada ni citada por algún investigador o investigadora.

La Srita. González narró que, a pesar de haber perdido a su madre a la corta edad de cuatro años, su padre el señor Benito González Flores no desatendió su formación como católica mexicana, ya que él “constituyó a su familia siempre con buenos valores para servir” (comunicación personal, 10 de julio de 2023). La Srita. González hoy día tiene 84 años de los cuales varios han sido dedicados a la labor en pro de las buenas acciones; al preguntarle cómo se había comprometido con el cuidado del archivo nos respondió que “La señora Angelina Bock de Cervantes falleció a la edad de 102 años, pero ella fue quien dejó en mis manos el legado de la Unión Femenina Católica Mexicana de esta bella ciudad” (comunicación personal, 10 de julio de 2023) (ver figura 1).

Es importante mencionar a estas personas debido a que es también gracias a ellas y ellos que hoy podemos hacer pequeñas, pero nuevas contribuciones a este campo del saber. Teodora González Lozada ha sido y es pieza clave en la conservación de la documentación del grupo parroquial de la Unión, pues desde el instante en que se hizo cargo de ellos, se dio a la tarea de encuadernar los legajos de libros de actas, organizar las fotografías, poner nombres y fechas a los personajes que aparecen en las fotos para que no se perdiera ninguna,

y sin saberlo, ella hizo parte del trabajo del rescate de archivo que hace un historiador.

Este texto también está dedicado a ellas, las historiadoras sin formación académica, que ponen manos a la obra y permiten compartir el conocimiento en estos espacios. Se termina esta primera parte del texto no sin antes advertir que la entrega de este acervo se oficializó en 2022 en la libreta de actas correspondientes a este periodo, ya que se hizo constar que el Archivo de la UFCM se encuentra en el domicilio de la socia Teodora González, quien espera indicaciones del Comité Diocesano para el resguardo de lo que para ella y los demás es considerado como un tesoro.

Figura 1
Angelina Bock de Cervantes, (s.f.)



Fuente: Colección privada del Sr. Carlos Cervantes Fuentes.

En la segunda parte de este escrito se hace un análisis y exposición de las primeras actas de la Unión, por lo que nos es importante aclarar que a partir de estas podemos compartir que el Comité de la UFCM de la Parroquia de San Jerónimo, en Coatepec, se fundó el 25 de abril de 1938 a las cuatro de la tarde, con la asistencia del señor cura párroco Alberto F. Landa, quien fue el primer asistente eclesiástico de la Unión Femenina de esta parroquia. Es importante mencionar que este tenía a su cargo diversas congregaciones.

Desarrollo

Décadas antes de la instalación de la UFCM en la ciudad de Coatepec, el país había atravesado ya por una serie compleja de conflictos entre la Iglesia y el Estado Mexicano, hay que comenzar por la Constitución de 1857, en la cual el cambio más importante en las dinámicas que ocupaba la Iglesia Católica en la sociedad mexicana fue su desplazo de la participación política y toma de decisiones que se llevarían a cabo en el país, además de su nula intervención en la cuestión educativa. Posteriormente llegó el periodo de “reconciliación” que vivió el clero en México durante el Porfiriato, mismo que permitió que la Iglesia se estabilizara y tomara parte del poder que se le había quitado.

Tras el derrocamiento de Díaz como presidente, además de los cambios efectuados en los artículos 3, 5, 27 y 130 de la Constitución de 1917 y la inmersión de los llamados “pensamientos liberales”, en la población y élite mexicana comenzó a gestarse lo que se conocería como la Guerra Cristera (1926-1929). Esta última se dio sobre todo en estados como Jalisco, Michoacán, Querétaro y Guanajuato, que pertenecen a la zona conocida como Bajío Mexicano, tal como refiere Guerra (2007).

El gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) permitió que los gobiernos estatales iniciaran políticas de carácter desfanatizador, esto colocó a la Iglesia y a sus miembros en un estado de

incertidumbre. Mientras tanto, con la llegada de Plutarco Elías Calles (1924-1928) a la presidencia de México en 1924, comenzó la radicalización del movimiento en contra de esta institución. A pesar de que el país atravesaba por toda esta serie de conflictos, el estado de Veracruz no se vio completamente afectado y es que la intervención del obispo Rafael Guízar y Valencia fue clave en las negociaciones que evitaron enfrentamientos entre los católicos veracruzanos y las autoridades del estado.

Como resultado de estas pugnas se dio paso al nacimiento de una generación de figuras liberales entre las que destacó Adalberto Tejeda Olivares, quien al inicio de su segundo periodo como gobernador del estado de Veracruz dispuso una serie de leyes que ocasionaron un conflicto religioso durante este periodo, de 1928 a 1932, que se conoció como “Persecución Religiosa”. Este movimiento consistió en la detención y expulsión de sacerdotes de todo el estado que no tuvieran nacionalidad mexicana, sin embargo, a diferencia de otros estados, Veracruz se caracterizó por la táctica de los sacerdotes que prefirieron abandonar los templos sin presentar resistencia alguna. Es importante referir que no hubo un cierre indiscriminado de estos espacios por parte de las autoridades, aunque sí se llevó a cabo un control sobre estos, pues con el desamparo de los sacerdotes se formaron juntas vecinales que tenían a cargo la supervisión y entrega de los materiales, así como artículos con los que contara dicho templo; también existió la prohibición de la celebración de diversos actos religiosos, por lo que debían llevarse a cabo de forma clandestina. García García narra que su madre le contaba que “de niña vivió con su abuelita paterna, ella le arreglaba charolas con frutas o algún dulce para que le llevara a Guízar y Valencia cuando oficiaba misa en algunas casas; además que a ella no le permitieron ir a la escuela, pero esto no impidió que en casa se le enseñara a leer y a escribir, a sumar y a restar, y muy importante a tocar el piano” (M. E. García, comunicación personal, 15 de mayo de 2000) actividad que cuando quedó viuda le permitió obtener un trabajo de acompañante de coros y poder mantener a su familia.

Durante ambos conflictos, una de las asociaciones que tuvo mayor relevancia por su lucha constante en favor de la Iglesia, fue la Acción Católica Mexicana, a la que más tarde se le uniría la organización de Damas Católicas. Pero ¿cómo nació la Unión Femenina Católica Mexicana? En 1912 el entonces monseñor José Mora y del Río hizo un llamado a las mujeres de México para que participaran activamente en la Acción Católica y para ello se contó con la autorización del Santo Padre Pío XI para que la Acción Católica funcionara en México, a partir de 1929, tras los arreglos entre la Iglesia y el Estado. La situación respecto a la política del culto religioso parecía mejorar y fue en este mismo año que la entonces Unión de Damas Católicas Mexicanas (UDCM), por orden del episcopado mexicano, se transformó en Unión Femenina Católica Mexicana (UFCM) y pasó a formar parte de la Acción Católica.

Se debe reflexionar que este fue un hecho que marcó un antes y un después en el orden y funcionamiento de las asociaciones, y por ende de los fieles religiosos que las constituyeron, pues antes de los acuerdos realizados con Calles, habían destacado por su participación en la Liga organizaciones como la Acción de los Jóvenes Católicos Mexicanos (ACJM) y la propia Unión de Damas Católicas Mexicanas. Meyer (2005) expone que el Papa Pío XI había dicho en varias ocasiones que la Acción Católica Mexicana (ACM) sería la encargada de limar las asperezas con el Estado; a partir de este discurso podemos entender que la renovación de la ACJM y la UDCM formaron parte de una estrategia hecha por los principales líderes de la Iglesia para desviar las fuerzas reaccionarias de los católicos y centrar su atención en otro tipo de actividades, tal fue el caso de las mujeres y la UFCM, las cuales estaban guiadas a organizar y marcar las pautas de lo que la mujer mexicana debía ser.

Corro (2013) relata que entre algunas de las labores que llegó a realizar la UDCM durante la Guerra Cristera fue la formación “en todas las diócesis [de] comités de ayuda para atender a los obispos que salían para el destierro o eran encarcelados; de igual manera auxiliaban en lo posible, a los sacerdotes y a los laicos” (p. 33). Por otro lado, explica que durante este periodo numerosas damas

católicas en la capital del país sufrieron la misma persecución, así como el encarcelamiento. En Ciudad de México crearon el “Comité Auxiliar de Prisiones” en el que llegaron a asistir a más de 7 mil personas, entre ellos a muchas que fueron aprehendidas debido a su fanatismo religioso. Si bien el caso expuesto por Corro (2013) centra su atención en la capital del país, nos permite tener un breve acercamiento a la importancia que tuvieron las asociaciones en la lucha religiosa hasta antes de 1929, sobre todo porque fueron las organizaciones con más peso que conformaban el cuerpo de la Acción Católica, ya que la Unión de Damas Católicas Mexicana fue predecesora de la Unión Femenina Católica Mexicana.

Por otro lado, Corro (2013) también expone que en una circular firmada por la Sra. Elena Lascuráin de Silva (quien entonces era presidenta de la UFCM a nivel nacional), del 7 de marzo de 1930, comunicaba que el arzobispo de México, Sr. Don Pascual Díaz (al hacer cumplir los deseos del Santo Padre Pío XI, de promover la Acción Católica en México), especificó que para que la UDCM pudiera formar parte de las cuatro organizaciones fundamentales de la ACM, se le harían algunas modificaciones en su estructura orgánica, pero que no cambiaría en nada la naturaleza de la asociación.

Asimismo, se debe cuestionar si estas estrategias tuvieron como propósito desviar la atención de los fieles de su descontento por los acuerdos, pues mientras algunos veían estos como un logro y triunfo por sobre el Estado, otros lo consideraron un retroceso, sobre todo después de tantas vidas de católicos que se habían perdido, así como de los recursos invertidos durante el enfrentamiento que llevaba tres años. Muchas de estas opiniones se dejaron ver en la percepción que se generó sobre los obispos Leopoldo Ruiz y Flores y Pascual Díaz Barreto, quienes asistieron a las pláticas previas a los acuerdos de 1929 con el presidente Plutarco Elías Calles; aunque es preciso aclarar que Bravo (1965) explica que ninguno de estos tenía permitido tomar decisión alguna. Ruiz y Flores cumplió con la función de transmitir las posturas entre el representante de la nación (delegado apostólico) y

el Papa Pío XI, mientras tanto Díaz Barreto solo fue en calidad de secretario del primer obispo.

Si bien, tanto la Guerra Cristera en el país como la persecución religiosa en Veracruz, llegaron a su fin, no se puede descartar que muchas de las políticas impuestas se mantuvieron durante los años posteriores, donde varios templos parroquiales se mantuvieron cerrados. Fue en este contexto en el que se instaló el Comité Parroquial de la Unión Femenina. Para 1938 Coatepec, como lo asienta Bonilla (2020), ya había atravesado por toda una serie de cambios, y es que durante la primera década del siglo XX habían desaparecido los grandes latifundios, hecho que benefició el crecimiento de los pequeños propietarios y la producción agrícola entre las que destacaron el cultivo del café y la naranja. También considera que, a raíz de la producción de estos, el comercio de la ciudad se internacionalizó y recibió importantes reconocimientos en el extranjero, por lo que las autoridades estatales y locales promovieron acciones que beneficiaron estas actividades.

Como antecedente, en febrero de 1913 llegó a la ciudad una escultura del Sagrado Corazón de Jesús, tallada en mármol de Carrara, España, a propuesta del cura don Ángel Sánchez. El monumento fue instalado en octubre de ese mismo año en lo alto del Cerro de las Culebras y se llevó a cabo la misa de consagración del poblado al Sacratísimo Corazón de Jesús. Esta imagen sería profanada dos años más tarde a causa del paso de las tropas carrancistas, pero en 1938 volvió a ser reinstalado.

La población coatepecana se había caracterizado hasta el momento por ser una sociedad que respetaba sus tradiciones y celebraciones religiosas, si bien al igual que en otros estados del país en donde se vivió la persecución religiosa, los habitantes de Coatepec también emplearon métodos para continuar con su fe, ejemplo de esto son las innumerables misas, bautizos, comuniones, etc., que se realizaron al interior de diversas casas del poblado, como lo fue el domicilio ubicado en la calle Cinco de Mayo número 10, que más adelante sería utilizada para celebrar las reuniones de la asociación. La

determinación de los fanáticos católicos se había dejado ver un año antes de la fundación del comité que integraría la UFCM.

En la noche de 15 de septiembre de 1937, el padre Alberto Landa motivó a los católicos coatepecanos para que unidos hicieran frente a las restricciones por parte del gobierno en materia religiosa, y seguido de un nutrido contingente procedió a abrir sucesivamente los templos de Nuestra Señora de Guadalupe, Sagrado Corazón de Jesús, la capilla de Nuestra Señora de la Luz y el Calvario. Dando por concluido el cierre de las Iglesias en la ciudad (Gómez, 1943, p. 47).

Esto nos deja claro que el apoyo de los católicos a la Iglesia en la comunidad existió, si bien podríamos decir que para este punto la persecución religiosa encabezada por Adalberto Tejeda, en Veracruz, ya había llegado a su fin cinco años atrás, el proceso en el que se rearticuló la sociedad veracruzana con respecto a la materia de cultos no fue inmediato, por ende, varios de los templos siguieron cerrados muchos años después, esto podría ser una explicación de la iniciativa tanto del padre Alberto Landa como de los católicos coatepecanos que lo acompañaron a reabrir por cuenta propia los templos del poblado; por otro lado no podemos descartar que durante los conflictos religiosos también debió haber existido apoyo a los pensamientos liberales dentro de Coatepec. Aunque desconocemos si este hecho tuvo consecuencias para aquellos que participaron en el acto, está claro que se disfrutó de un ambiente más tolerante que en años pasados. En este contexto surgió el Comité Parroquial de la UFCM, que tendría siempre presente el ofrecimiento al Sagrado Corazón.

132 Ahora bien ¿de qué forma quedó constituido el primer comité de la UFCM en la ciudad? En la primera acta de fundación quedó constancia de la asistencia de las socias que integraron y fundaron el primer comité parroquial dedicado a la Acción Católica. A continuación, mencionamos sus nombres: la señora Luz Guiot Vda. de García, María Gutiérrez, Rita Páez, Sofía Mápel, Delfina Cuéllar, Aurora Ortiz, Trinidad del Moral y Virginia Gálvez, si bien este es el

primer pase de lista de las asistentes, no fue hasta la quinta acta, fechada el 30 de octubre de 1938, que se dio a conocer por escrito la formación de la toma de posesión de la mesa directiva de la UFCM, la cual quedó integrada de la siguiente forma:

1. Presidenta: Sra. Antonia de la Rosa de Ochoa.
2. Vicepresidenta: Sra. Luz Guiot Vda. de García.
3. Secretaria: Sra. María Teresa Olvera de Márquez.
4. Primera secretaria: Virginia G. Vda. de Montes.
5. Tesorera: Sra. Angelina Bock de Cervantes.
6. Tesorera: Sra. Trinidad del Moral Vda. de Barradas.
7. Vocales: Sras. Cristina J. de Martínez, Sritas. Esther Galván y Eva Pérez.
8. Comisionadas de Piedad: Sra. Etelvina Lazo de Malpica, Sra. Sofía Mápel.
9. Comisionada de Boletín: Sra. Ignacia Roa.

Figura 2

Integrantes de la UFCM de Coatepec, Ver. (s.f.). Sra. Josefina de Palacios, Sra. Josefina González, Sra. Consuelo González, Sra. Chavelita Herrera, Sra. Angelina Bock de Cervantes, Sra. Enedina Córdoba. Sra. Casilda Méndez, Sra. Teresa Olvera de Márquez, Sra. Argentina Servín de Cuevas.



Fuente: Colección privada de la familia González.

La participación de estas mujeres fue fundamental para la historia del desarrollo de la Unión Femenina, no solo porque fueron pioneras, sino que les correspondió hacer diversas propuestas para atender distintos problemas que enfrentaba la población (ver figura 2). Sumado a su trabajo benéfico también encontramos su tarea filantrópica y su preocupación por la educación cristiana de niños y adultos; inquietudes que podemos ver reflejadas en las medidas que tomaron para contrarrestar estos problemas sociales.

Pero, ¿de qué forma funcionó la UFCM? A través del primer libro de actas encontramos que esta asociación de mujeres católicas formó lo que ellas llamaron “Secciones”, las cuales estuvieron encargadas de realizar diversas actividades con un sentido siempre ligado a la cristiandad. Las primeras secciones fueron: Entronización, Instrucción religiosa y Auxilio de seminario. La primera consistió en lo que las actuales socias de la Unión describen como “Homenajear o alabar a distintos Santos” en fechas tanto específicas o no, por lo que a lo largo de este primer libro se logra ver la mención de varias entronizaciones dirigidas y organizadas por esta sección en específico. Por otro lado, tenemos la sección de Instrucción religiosa, que como su nombre lo indica, estaba dedicada a la enseñanza de la doctrina católica, la cual realizaban a través de sus centros catequísticos; finalmente la de Auxilio de seminario se encargaba de hacer donaciones al seminario ubicado en la ciudad de Xalapa, Veracruz (hoy “Guízar y Valencia”), aunque años más tarde pondrían en acción la Sección de ayuda a las obreras y campesinas (ver figura 3).

Si bien el desarrollo de la asociación parecía tener un buen comienzo, se debe hacer notar que desde la primera acta, fechada en abril, hasta la cuarta del mes de agosto, se deja ver que no hubo actividad durante los primeros meses de formación, pues las juntas de los meses correspondientes a mayo, junio y julio no se efectuaron por dos razones: en primer lugar la cantidad de socias era muy poca para este momento, y en segundo lugar, por la falta de la mayoría de las integrantes a las juntas generales en las que las secciones rendían cuenta de los trabajos realizados durante el mes.

Figura 3

Mujeres campesinas de la UFCM de Coatepec, Ver., (s.f.)



Fuente: Colección Privada de la familia González.

La preocupación de la asociación por la educación fue uno de los temas protagónicos de las actas de juntas. La reseña que hace García García sobre el relato que le externó su madre acerca del porque no la dejaron asistir a la escuela nos deja ver que una de las consecuencias del cambio hacia la educación socialista fue la negativa de los padres católicos a que sus hijas e hijos formaran parte de este sistema educativo. En el acta número 34 del día cuatro de noviembre de mil novecientos treinta y nueve, la junta estuvo acompañada de la representante del Comité Central, la Sra. Cebada, quien impartió una breve charla en la cual advirtió “la urgente necesidad de la formación de los grupos de niños pequeños para que la Acción Católica tenga a su cuidado la educación moral y social del niño y contrarrestar las influencias nocivas que se quieren implantar en el país en las escuelas públicas” (AHUFCMPSJ, 1938, f. 21).

En Veracruz, durante el segundo periodo del gobernador Tejeda (1928 a 1932), se realizaron cambios significativos en la política

educativa y se fijaron las bases de lo que se institucionalizaría como educación socialista durante el sexenio de Lázaro Cárdenas (García, 1998).

El buen manejo del archivo parroquial de la UFCM y su organización permitió seguir de manera lineal la respuesta que tomó la asociación, ya que las actas se encuentran en perfecto orden, numeradas, fechadas y cosidas en libretas. Si bien para la realización de este trabajo de investigación se remite únicamente a la primera libreta de actas, se da cuenta de que todas se encuentran en las mismas condiciones y sin sufrir muchos estragos, más allá de pequeños huecos hechos por las polillas, situación que ya ha tratado la señorita González.

Como resultado de varios conflictos, el país sufrió un deterioro educativo como se puede constatar en la consulta de estas actas que reflejan el grave problema de analfabetismo. Por ejemplo, la ranchería conocida como La Isleta, en la que las socias pretendían crear un nuevo comité de Acción Católica, lo cual se vio impedido ya que la comisionada a cargo de esta tarea expuso: “no es posible formar un solo comité (...) porque no sabe leer ninguno de los habitantes” (AHUFCMPSJ, 1938, f. 10).

Según los datos que provee el quinto censo de población realizado en 1930, Coatepec contaba con una población de 14,232 habitantes, de los cuales solo 5,876 sabían leer y escribir, es decir, menos de la mitad de los habitantes tenían este conocimiento (INEGI, 1930). Si bien nuestra temporalidad nos remite de 1938-1941, el sexto censo hecho en 1940 no cuenta con los datos referentes al estado de Veracruz, por lo cual se desconoce el índice de alfabetización de los habitantes de esta población (INEGI, 1940). Sumado a lo anterior, y aunque se tiene conocimiento de que los índices de natalidad pueden haber cambiado mucho en 10 años, este censo nos permite tener una leve noción sobre Coatepec en cuestión de alfabetización y hacernos una idea del arduo trabajo que llevaron a cabo las socias de la Unión, pues hicieron frente a una de las problemáticas que acontecía en la comunidad coatepecana (ver figura 4).

Figura 4

Grupo de pequeñitas en Centro Catequístico, fotografía, s.f.



Fuente: Colección privada de la Sra. Marcela Olvera García.

Por otro lado, hay que considerar que la Iglesia juzgaba como nociva a la educación socialista, pues por un lado restringía los conocimientos que podían impartirse y por otro, excluía completamente las doctrinas cristianas, las cuales estaban presentes en la gran mayoría de los hogares del pueblo mexicano. Si bien estaba prohibida la relación religión-educación, la Iglesia y sus seguidores lograron hacerse de estrategias que les permitieron ofrecer clases, las que generalmente se hicieron de forma clandestina. En 1940 las encargadas de la sección de Instrucción Religiosa, Aurora Ruiz y Aurora Conde, habían trabajado junto con las socias que componían esta, ya que impartían clase a través de la creación de centros catequísticos para que los niños y niñas pudieran realizar el sacramento de la primera comunión. Sin embargo, es necesario destacar que también se preocupaban por la educación de los adultos, ya que designaban tiempos específicos para la enseñanza de los “grandecitos”, como ellas los llamaban.

Los centros catequísticos se caracterizaban no solo por transmitir las enseñanzas cristianas, pues las integrantes del Comité Parroquial se percataron de la latente problemática que las alcanzaba, ya que para

compartir los conocimientos necesitaban que estas niñas y niños, así como adultos, supieran leer y escribir. Las mujeres que pertenecieron a la Instrucción Religiosa no permitieron que su tarea se viera estancada, por lo que la Sección Religiosa compartía: “tener en proyecto y atendiendo a las necesidades de los barrios más apartados de la población, establecer escuelitas donde además de la doctrina se enseñe a leer y escribir” (AHUFCMPSJ, 1938, f. 25).

No hay que ignorar que, si bien las mujeres que componían las distintas secciones del Comité Parroquial de la UFCM se encargaban de realizar toda la logística de estos proyectos, tenían que pasar por la inspección del asistente eclesiástico, quien les aprobaría o descartaría las propuestas que realizaran. A lo largo de esta primera libreta de actas, no se ha encontrado con el rechazo de ninguna, pero se sabe que el asistente contaba con esta autoridad y poder, de esta forma aconsejaba e instruía a las mujeres en sus labores, como en este caso, en el que encomendó “que para no dar lugar a intervención por parte de las autoridades se les darán a estas escuelas (...) el carácter de escuela hogar” (AHUFCMPSJ, 1938, f. 25).

Con el cumplimiento del artículo 3º constitucional que prohibía la enseñanza religiosa dentro de las escuelas, nace entre los años de 1935 a 1938 lo que Torres-Septién (1997) describe como “grupos”, que se encargaron de impartir clases de manera clandestina sin poner en práctica los programas y principios socialistas. A estos centros educativos se les dio el nombre de “escuelas-hogar”, “centros hogar”, “grupos escolares clandestinos” y “operación escuela”, esto se hacía con el propósito de no ser considerados como escuelas, y por ende no ser molestados por las autoridades, sobre todo debido a que los centros eran cerrados, clausurados y la propiedad en la que estuviera instalada la escuela pasaba a manos del Estado.

138

Esta práctica se vio reflejada en la recomendación del asistente eclesiástico (quien entonces era el señor cura don Cosme Arteaga) para nombrar a estas escuelas como “escuelas-hogar”. Durante la temporalidad que nos confiere la primera libreta de actas, la sección de Instrucción Religiosa fundó varios centros catequísticos en los que

se sabe, si se requería, se enseñaba a leer y escribir, y en un inicio funcionaron cinco en Coatepec:

el primero a cargo de María Gutiérrez en la calle tercera de Juan Soto; el segundo a cargo de Constantina y Reina García en la primera calle de Morelos número 14; tercera en la calle de Hernández y Hernández a cargo de Soledad Castillo, cuarto a cargo de María Quiroz en la calle cuarta de Arteaga número 96 y quinto en la avenida Guayabal a cargo de Caritina Sánchez y María A. Melchor (AHUFCMPSJ, 1938, f. 17).

Se tiene un primer registro de estos centros el día cinco de marzo de 1939, y para abril del mismo año ya se habían instalado cuatro más, estos nueve centros catequísticos contaban con la asistencia de 100 niños. Los centros referidos al momento eran exclusivos de niñas y niños, pero también existió preocupación por enseñar las doctrinas cristianas a los adultos. Para llevar a cabo esta acción, en una visita hecha al comité parroquial por el Honorable Comité Diocesano, en julio de 1940, este último resaltó “la urgente necesidad de establecer centros catequísticos para adultos” (AHUFCMPSJ, 1938, f. 29), por lo que la Sección de Instrucción Religiosa aceptó la tarea para ponerlo en práctica. Se infiere que el centro fue instalado, ya que en las actas posteriores se exterioriza la preparación de la comunión de 30 adultos el día 30 de junio de 1941.

El trabajo del Comité Parroquial de la UFCM fue arduo, y si bien estas mujeres se preocuparon por resolver problemáticas sociales como lo fue la escasa alfabetización, jamás dejaron de lado la instrucción de la fe cristiana y el fomento de los valores que la acompañan, así como los rituales religiosos, ejemplo de ello lo son las entronizaciones, de las que una sección llevó su nombre. A lo largo de estas actas se hicieron numerosas celebraciones con el carácter de entronización, sobre todo al Sagrado Corazón de Jesús, al que se consagró el pueblo de Coatepec desde el año de 1913 (Bonilla, 2020). Por otro lado, es de resaltar que la tarea de la enseñanza de lectura y escritura correspondía a las socias que sabían leer y escribir. Si bien

estos datos no son mencionados en la primera libreta de actas, sino en la segunda, resulta fundamental hacer constar que las dirigentes se preocuparon también por la capacitación de las demás integrantes, por lo cual hicieron ofrecimientos para el aprendizaje de estas actividades, mismas que resultaban necesarias para llevar a cabo capacitaciones o representación del Comité Parroquial fuera de la ciudad, la mayoría llevadas a cabo en la sede del Comité Diocesano de Xalapa.

Figura 5

Celebración eucarística en el interior del templo parroquial (1938)



Fuente: Colección privada de la familia González.

El trabajo de la Unión no se limitó a la educación de las niñas y niños que atendieron en sus centros catequísticos, sino que además se interesaban por realizar actividades que les dotaran buenos recuerdos al finalizar su preparación cristiana, fue así como a lo largo

de estos tres años que se abordan, las mujeres se encargaron de organizar desayunos para el día de las comuniones, por otro lado, les entregaban dulces a los niños pobres, les obsequiaban su ropa, velo y cera para consumir su sacramento. A estos regalos las socias los consideraban como un premio para los niños por haber concluido felizmente. En días especiales o santos las diferentes secciones se organizaban para realizar “pequeñas fiestecitas” y encomendaban especial atención a la sección de Madres de Familia para llevar a sus hijas e hijos, pues consideraban era de suma importancia que los infantes se acercaran a la Iglesia desde pequeños (ver figura 5).

Reflexiones finales

Las tareas que llevaron a cabo las integrantes de la Unión Femenina Católica Mexicana dentro de la población de Coatepec fueron numerosas, si bien su labor trascendió más allá de la enseñanza religiosa, las medidas que emplearon jamás se alejaron del propósito de la asociación el cual es “hacerlo todo en Cristo”. Las mujeres que pertenecieron al comité parroquial de esta UFCM aún hoy día son recordadas con cariño por los habitantes del pueblo; las actividades filantrópicas y de beneficencia que realizaron -y hoy retratamos- fueron producto de la constancia y predilección de ellas, virtudes que la poetisa Pacona (en Francisca, 1941) expresa en el acróstico que materializó para las mujeres de este pueblo.

Este trabajo solo comprende un breve periodo de tiempo de tres años de los 85 que llevan activas, por lo que se trata de un acercamiento a la UFCM. Para la realización de este texto se ha hecho uso únicamente de la primera libreta de actas de la Unión, las páginas escritas sobre el tema en este no logran abarcar el trabajo de todas las Secciones del Comité Parroquial, por lo que no se realizan conclusiones definitivas, pues sería bastante complejo y poco acertado, sin embargo, sí podemos decir que el valor del Archivo Parroquial de la Unión Femenina Católica Mexicana de Coatepec es extraordinario y rico en información.

A través del trabajo de análisis de esta primera libreta de actas se ha logrado hacer una aproximación al corazón de la Unión Femenina Católica Mexicana, con lo cual se visibiliza a las mujeres que se dieron tiempo de atender a su familia y las actividades propias de una ama de casa, así como su labor en pro de la comunidad. También se puede hacer una reflexión en cuanto al cuidado y atención que se le debe dar a los archivos, fuentes de información y materia prima para el quehacer de las historiadoras e historiadores. Acceder a este tipo de archivos (sobre todo los de materia religiosa como lo son los archivos parroquiales) es una tarea bastante delicada, en primer lugar, por los largos trámites que se deben realizar para solicitar permiso a las autoridades eclesiásticas correspondientes, y en segundo lugar porque en general son muy reservados y poco autorizan su consulta.

Actualmente esta asociación sigue activa. Cuenta con 19 libros de actas que están bajo el cuidado de la Srita. González. Si bien ya no realizan todas las prácticas religiosas con las que dieron comienzo a su acción, aun llevan a cabo diversos trabajos, como lo son la organización de actividades que les permitan recaudar fondos (kermeses, colectas, rifas, etc.), además cuentan con alcancías que instalan en comercios de la ciudad, el apoyo al seminario, actividad que comenzó en el año de 1938 y que para el año de 1941 tomaría forma para “adoptar” a su primer seminarista Carlos García, a quien becarían hasta la finalización de su preparación en el seminario de “Guízar y Valencia”. Hoy día las reuniones se realizan todos los martes en un horario de cinco a seis de la tarde, en donde las socias se reúnen para comentar algunos escritos de la revista Acción Católica y a algunas tareas en pro de los más necesitados

Los estudios que pueden realizarse a partir del tema que se aborda son considerables, y los que tratan el trabajo de la Unión Femenina Católica Mexicana se limitan generalmente a la Ciudad de México o se abordan desde una perspectiva nacional, sin llegar a aterrizarlo en los pequeños comités parroquiales a los que se dio paso desde 1929. Por otro lado, esta investigación permitió acercarnos a otra fuente histórica como lo son las fotografías con las que cuenta la UFCM de Coatepec, fuente primaria para el quehacer de las historiadoras e

historiadores, las cuales permiten hacer análisis que reflejan a las sociedades en periodos anteriores en que fueron captadas.

La elaboración de este proyecto de investigación permitió realizar un análisis de las asociaciones y sus modos de operación, así como saber cuáles fueron las principales organizaciones religiosas que apoyaron la lucha de la Iglesia en México durante las primeras décadas del siglo XX, al tratarse de un estudio de caso, es preciso aclarar que si bien todos los comités parroquiales en el país estaban regidos y organizados por un grupo de cabecera a nivel nacional, esto no implica que las actividades que se realizaran al interior de las congregaciones fueran las mismas, pues los comités parroquiales debían atender y prestar atención a los principales problemas de sus respectivos lugares.

El trabajo histórico que se puede hacer es amplio, la memoria histórica del siglo XX comienza a desaparecer y ahora la mayoría solo nos pueden hablar de los recuerdos de aquellos que lo vivieron, es debido a esto la importancia de los acervos documentales que permiten rescatar la historia que pierde nitidez o que se transforma con el paso de los años. El Archivo Parroquial de la Unión Femenina Católica Mexicana de Coatepec puede tratarse de un caso aislado, por la permisividad y facilidad con la que se consultó varias de las libretas de actas, y sobre todo por la accesibilidad de quien actualmente es responsable de ellas, sin embargo, aún es labor de las y los historiadores hacer una búsqueda de estos espacios y si es necesario realizar un rescate de ellos.

Referencias

- AHUFMPSJ [Archivo Histórico de la Unión Femenina Católica Mexicana de la Parroquia de San Jerónimo]. (1938). Libro I de actas. 1938-1941. Coatepec, Ver. México.
- Bonilla, J. (2020), *Un acercamiento a la Cronología de Coatepec, Veracruz*. S y G Editores.

- Bravo, J. (2020). Cómo se Llegó al “Modus Vivendi” de 1929. *Humanitas Digital*, (6), 395-405. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/573>
- Corro, M. (2013). *Mujeres de espíritu inalcanzable*. Editorial Progreso.
- Francisca, G. (1941). *Acróstico a las mujeres de Coatepec*. Libreta de Actas I.
- García, A. (1998). *Educación y sociedad en Veracruz 1928-1932*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/>
- Gómez, A. (1943). *Apuntes para la historia de Coatepec, Ver.*, Coatepec, Veracruz. Apuntes personales mecanoscritos.
- González, L. (1999). *El oficio de historiar*. Colegio de Michoacán
- Guerra M., E. (2007). La salvación de las almas: Estado e Iglesia en la pugna por las masas, 1920-1940. *Argumentos*, 20(55), 121-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59505505>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (1930). *Censo de población de 1930*. Dirección General de Estadística
- INEGI (1940). *Censo de población de 1940*. Dirección General de Estadística.
- Meyer, J. (2005). La Iglesia católica en México 1929-1965. *Centro de Investigación y Docencia Económicas*, (30), 1-39.
- Torres-Septién, V. (1997). La explosión del conflicto educativo. En V. Torres-Septién (coord.), *La educación privada en México, 1903-1976* (p. 146-152). El Colegio de México, Universidad Iberoamericana. https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctv5138wq.10.pdf?refreqid=fastly-default%3A9e6381459f44d4c246a8621a801208e7&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1

El primer monumento a la educación: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

The first monument to education: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Raquel Díaz Galván*

* Profesora Investigadora y de Enseñanza Superior de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (México). Es doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus publicaciones recientes están “Maestras escritoras en Educación. Revista mensual” en *Debates por la Historia* (2022) y “Lauro Aguirre Espinoza y el proyecto de la Escuela Nacional de Maestros” en *Cien años de la Secretaría de Educación Pública, SEP*, (2023). Sus temas de interés son historia de México s. XIX e historia de la educación s. XX. Correo electrónico: raquel.diazg@aeefcm.gob.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-3163-9187>

145

Historial editorial

Recibido: 26-agosto-2023

Aceptado: 03-noviembre-2023

Publicado: 31-enero-2024



El primer monumento a la educación: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Resumen

En este trabajo se plantea un análisis histórico que contribuya en el conocimiento y divulgación de la última etapa de construcción de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, una de las instituciones educativas más importantes de México en materia de formación de docentes tanto por su antigüedad, su tradición, el tamaño de su comunidad escolar y, especialmente, por el patrimonio cultural con el que cuenta: arquitectura, escultura y pintura. Todo eso como parte del sentido de identidad normalista. Se trata de una escuela que desde hace más de ciento treinta y cinco años se ha especializado en la formación y profesionalización de los docentes de educación primaria, quienes han desarrollado su labor profesional con la niñez mexicana prácticamente en toda la nación. Su legado comenzó a finales del siglo XIX y todavía en el XXI se mantiene como una de las cinco normales más importantes del país. A lo anterior debe agregarse que, aún hoy, es la única institución de educación superior en México que también ha fungido como sede para una reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En todo esto desempeñó un papel central quien en ese momento fungía como secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet. ¿Cuándo ocurrió eso? ¿Cuáles fueron las causas que propiciaron esa reunión? ¿Quiénes fueron, además de Torres Bodet, los principales responsables de ello? ¿Cuáles sus principales consecuencias? Estas son algunas de las interrogantes que se revisarán en esta investigación.

Palabras Clave: educación, identidad, historia, maestros, patrimonio, Torres Bodet.

The first monument to education: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Abstract

This paper proposes a historical analysis that contributes to the knowledge and dissemination of the last stage of construction of the Benemérita Escuela Nacional de Maestros, one of the most important educational institutions in Mexico in terms of teacher training due to its antiquity, tradition, the size of its school community and, especially, because of its cultural heritage: architecture, sculpture, and painting. All this shapes the normalista sense of identity. It is a school that, for more than 135 years, has specialized in the training and professionalization of primary education teachers, who have carried out their professional work with Mexican children nationwide. Its legacy began at the end of the 19th century and still in the 21st century it remains one of the five most important Normal (teacher training) schools in the country. It should be added that even today, it is the only institution of higher education in Mexico that has also served as the venue for a meeting of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). A central figure in all of this was Jaime Torres Bodet, who was serving as Secretary of Public Education at that time. When did this happen? What were the causes that led to that meeting? Who were, besides Torres Bodet, the main responsible parties? What were its main consequences? These are some of the questions that will be addressed in this study.

Keywords: education, identity, history, teachers, heritage, Torres Bodet.

Le premier monument à l'éducation: Benemérita École nationale des enseignants

Résumé:

Ce travail présente une analyse historique qui contribue à la connaissance et à la diffusion de la dernière étape de la construction de l'École Nationale des Maîtres, une des plus importantes institutions éducatives du Mexique en matière de formation des enseignants tant par son ancienneté, sa tradition, la taille de sa communauté scolaire et, en particulier, par le patrimoine culturel dont elle dispose : architecture, sculpture et peinture. Tout cela fait partie du sentiment d'identité normaliste. Il s'agit d'une école qui, depuis plus de cent trente-cinq ans, s'est spécialisée dans la formation et la professionnalisation des enseignants de l'enseignement primaire qui ont travaillé avec les enfants mexicains dans pratiquement tout le pays. Son héritage a commencé à el fin du XIXe siècle et se maintient encore au XXIe siècle comme l'un des cinq plus importants normaux du pays. Il convient d'ajouter qu'aujourd'hui encore, c'est le seul établissement d'enseignement supérieur du Mexique à accueillir une réunion de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Jaime Torres Bodet, secrétaire de l'Éducation publique, a joué un rôle central dans tout cela. Quand cela s'est-il produit? Quelles en ont été les causes? Qui, en dehors de Torres Bodet, en est responsable? Quelles en sont les principales conséquences? Voilà quelques-unes des questions qui seront examinées dans le cadre de cette enquête.

Mots-clés: Éducation, Histoire, Identité, Maîtres, Patrimoine, Tours Bodet.

Pierwszy pomnik edukacji: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Streszczenie:

W tej pracy proponuje się analizę historyczną, która przyczyni się do lepszego zrozumienia i rozpowszechnienia ostatniego etapu budowy Benemérita Escuela Nacional de Maestros, jednej z najważniejszych instytucji edukacyjnych w Meksyku pod względem szkolenia nauczycieli, zarówno ze względu na jej starożytność, tradycję, wielkość społeczności szkolnej, jak i zwłaszcza ze względu na jej dziedzictwo kulturowe, obejmujące architekturę, rzeźbę i malarstwo. Wszystko to jako część normalistycznej tożsamości. Jest to szkoła, która od ponad sto trzydziestu pięciu lat specjalizuje się w szkoleniu i profesjonalizacji nauczycieli szkół podstawowych, którzy praktycznie na całym terytorium kraju prowadzą swoją pracę zawodową z meksykańskimi dziećmi. Jej dziedzictwo rozpoczęło się pod koniec XIX wieku i nadal, w XXI wieku, pozostaje jedną z pięciu najważniejszych szkół normalnych w kraju. Należy dodać, że do dziś jest to jedyna instytucja szkolnictwa wyższego w Meksyku, która była także miejscem spotkań Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Edukacji, Nauki i Kultury (UNESCO). W całym tym procesie kluczową rolę odegrał wówczas pełniący funkcję sekretarza Edukacji Publicznej Jaime Torres Bodet. Kiedy to się wydarzyło? Jakie były przyczyny tego spotkania? Kto oprócz Torres Bodeta był głównymi odpowiedzialnymi za to? Jakie były jego główne konsekwencje? To tylko niektóre z pytań, które zostaną przeanalizowane w tej pracy badawczej.

Słowa kluczowe: edukacja, tożsamość, historia, nauczyciele, dziedzictwo, Torres Bodet.

La inauguración

El proyecto de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) surgió en 1887, en los inicios del régimen de Porfirio Díaz. Su origen fue la fundación de lo que inicialmente se conoció como la Escuela Normal de Varones de la Ciudad de México. La escuela buscó desde entonces una sede definitiva y deambuló por distintas construcciones de origen virreinal del centro histórico de la ciudad que eran adaptadas para funcionar como escuela, hasta que, en 1910, se estableció en un edificio construido especialmente para ser el plantel de los maestros en la zona conocida como Popotla.

Las obras dedicadas a educar a un pueblo, son las más dignas de figurar en la solemnización del Centenario de una nacionalidad. El empeño y el esfuerzo empleados para llevarlas a cabo, no son sino el resultado natural del cumplimiento de un sagrado deber que la nación cumple por medio de su Gobierno (Díaz, 1910, pp. 106-107).

En el marco de las fiestas del Centenario y entre las obras que constituyeron esa enorme celebración, los maestros ocuparon un lugar relevante para el antiguo régimen. La construcción de una escuela en la que no se escatimaron recursos da cuenta de ello. El responsable de la obra fue el propio hijo del presidente, aunque debe señalarse que se emitió una convocatoria para concursar a partir de la presentación de un proyecto arquitectónico, la cual ganó el hijo de Díaz. Se trató de una obra monumental no solo por la extensión, sino por las instalaciones en sí: salones de clase, salón de actos, talleres, gimnasios, laboratorios, biblioteca, dormitorios, comedor, lavandería, regaderas, salón de billares y boliche, canchas de frontón, de tenis, de fútbol, de beisbol y pista de carreras. También por los acabados en sus pisos, ventanas y techos. Una digna representación del estilo renacentista francés que causó una gran admiración en la sociedad.

Por su parte, los maestros en general debieron valorar el gran esfuerzo que se hacía desde el Poder Ejecutivo, recalcado por la

presencia del presidente Díaz en la ceremonia de inauguración, amenizada por una orquesta con un programa de música clásica. En esa ocasión, el director de la escuela, el maestro Leopoldo Kiel,

pronunció un hermoso discurso en el que puso de realce el importante cargo que tiene que realizar el Magisterio, y cómo éste, apoyado por un gobierno activo y progresista, logrará elevar el espíritu de nuestro pueblo y perfeccionar las tendencias de nuestra raza (Kiel, 1910, p. 223).

Resulta paradójico que, en la enseñanza de la historia que hoy predomina en la educación básica y en la que tristemente prevalece una visión maniquea, comúnmente se nos presenta al general Díaz como uno de los peores presidentes de México y, sin embargo, justo en ese régimen, la educación tuvo un importante impulso que difícilmente los gobiernos posrevolucionarios han logrado superar. Prueba de eso fue que, con motivo del inicio de la Revolución Mexicana, la mayor parte de la sociedad se hundió en la pobreza, el hambre, la enfermedad y la muerte. Los vientos de cambio no en todos los casos fueron para mejorar. Esas corrientes de transformación llegaron al recién inaugurado edificio de Popotla cuando en 1918 el presidente Venustiano Carranza ordenó que se desalojara porque a partir de ese momento, y hasta nuestros días, el edificio se convertiría en el Colegio Militar. Esa fue parte de la diferencia de miras entre aquel y este general. El primero privilegiando la labor de los maestros, en tanto que el segundo, la de los soldados, lo cual es contradictorio dada la vocación pacifista de nuestro país. Por esa razón habría que insistir en que el trabajo del historiador enseñante no es juzgar a los personajes del pasado, sino comprenderlos en su tiempo y en su lugar.

El preámbulo

El último cambio de sede de la BENM ocurrió en 1925 cuando fue trasladada al predio que ocupa hasta nuestros días. En ese momento

inició un nuevo proyecto pedagógico que intentó responder al primer gobierno posrevolucionario. Se denominó Escuela Nacional de Maestros y fusionó a las tres normales de la Ciudad de México: la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, la Escuela de Señoritas y la Normal Nocturna (Díaz, 2023). Estaba conformada por dos edificios conocidos como de San Jacinto y de Santo Tomás, en los terrenos de lo que había sido parte de la Escuela Nacional de Agricultura.

Bella es la fachada de estilo colonial, de la parte central parten en ángulo dos largas alas, formadas de corredores limitados por arcadas y salones. Al fondo de la entrada principal se ve el amplio anfiteatro que es un lugar ideal para la realización de fiestas escolares [...] Las dos alas limitan los extensos patios, en medio de los cuales se destaca un estanque de natación y un jardín botánico. Terminan los patios con un estadio desde cuya escalinata se observan con precisión los juegos deportivos que en los patios se ejecutan (Publicaciones de la ENM en Jiménez y Hernández, 1979, p. 201).

Sin duda, el proyecto educativo fue la base para la formación de los maestros de México, pero era indispensable contar con una sede digna y adecuada a los propósitos de la nueva institución. Se requería de un apoyo en la infraestructura, equipamiento y demás recursos para que los maestros pudieran cumplir con el propósito último de su trabajo: la enseñanza. No hay que perder de vista que se demandaba mantenimiento para las instalaciones, equipo deportivo, material para los laboratorios, herramientas para los distintos talleres, plantas y animales, tanto para el huerto como para la granja. Todo eso como parte de la propuesta pedagógica que planteó el maestro Lauro Aguirre en 1925. Es decir, un presupuesto importante para cubrir las necesidades materiales de la institución.

Así fueron los siguientes veinte años durante el proceso que se conoció en la historia de México como de la Reconstrucción Nacional. Si bien hubo varios planes de estudio en la BENM, lo que

nos interesa señalar es lo que se refiere a la conformación del legado cultural.

El patrimonio y la identidad culturales

Uno de los primeros planteamientos en ese sentido es el relativo al patrimonio. Pero ¿qué se entiende por este? En su forma más elemental se trata de una herencia o legado del pasado. Es un bien que puede ser personal, familiar, comunal, nacional o internacional. Para los efectos del presente trabajo nos interesa reconocer los patrimonios relacionados con la sociedad en general, para luego pasar al patrimonio de la BENM.

De acuerdo con lo que plantea la UNESCO, podemos distinguir tres tipos: el patrimonio cultural, el patrimonio natural y el patrimonio cultural-natural. El primero sin duda es el más extenso, si partimos de lo que involucra la cultura. De acuerdo con lo que propone Mosterín (1972), cultura es “la información transmitida por aprendizaje social” (p. 16). Lo anterior implica reconocer que existen dos grandes conjuntos de información: la genética y la no genética. La primera es con la que nacemos, producto de la combinación de la información proporcionada por nuestros padres, nos es dada por naturaleza y es la que determina nuestro tipo de cabello, color de ojos, estatura, carácter, entre otros.

Por el contrario, la información no genética es la que aprendemos en la familia, en el pueblo, en la ciudad o país en el que radicamos. El tipo de alimentación, la forma de vestir, las costumbres, las tradiciones, el lenguaje, la música, la danza. Todo ese aprendizaje en convivencia, como ya se anotó, es cultura.

De ahí que cuando nos referimos al patrimonio cultural debemos pensar en lo tangible y lo intangible. El patrimonio tangible puede ser mueble e inmueble. El patrimonio tangible mueble es el que podemos percibir a partir de cualquiera de nuestros sentidos y

además lo podemos trasladar de un lugar a otro. Ejemplo de ello son los libros, las pinturas, las esculturas, los objetos domésticos, de trabajo, la maquinaria, cualquier otro material audiovisual. El patrimonio tangible inmueble permanece en el mismo lugar: los edificios, los monumentos, las zonas arqueológicas, los conjuntos arquitectónicos, los sitios históricos y las obras de ingeniería, entre otros.

El patrimonio cultural intangible es aquel que podemos percibir con los sentidos, pero que no ocupa un espacio físico constante, ya que es acto, proceso o procedimiento y se manifiesta a través de usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas. Cuando nos referimos a este tipo de patrimonio hablamos de saberes, festividades, rituales, gastronomía, música, danza, leyendas, crónicas, tradiciones, costumbres e historia, entre otras muchas manifestaciones.

El segundo tipo de patrimonio es el natural. Nos referimos a zonas del planeta no intervenidas por la acción humana y cuyas características poseen gran valor estético o científico. Estas zonas generalmente constituyen el hábitat de especies de flora o de fauna en peligro o no de extinción, pero cuya presencia es de singular importancia; por ejemplo, las reservas de la biosfera o los parques nacionales.

El tercer tipo de patrimonio es el cultural-natural, también llamado mixto, que es aquel que presenta elementos culturales y naturales de valor excepcional en simbiosis, como Calakmul, donde los restos de la espléndida ciudad maya están rodeados por bosques tropicales con gran diversidad en fauna y flora, o aquellos restos de actividad humana con valor histórico que se encuentran bajo las aguas de lagos, ríos u océanos.

Todo lo hasta aquí planteado nos lleva a reflexionar en primer lugar qué es lo que determina que un bien sea considerado patrimonio o no por una sociedad y con ello, en segundo lugar, qué es lo que da identidad a una persona o a una comunidad. En sentido amplio, podría suponerse que toda la cultura es patrimonio, lo cual es

incorrecto. Lo que determina la diferencia está relacionada, por un lado, con lo histórico, científico, ético, natural, artístico, académico o cualquier otro valor que una sociedad le asigne. Pero, por otro lado, lo que establece que cualquier manifestación se convierta en patrimonio es la patrimonialización,

que se trata de un proceso, de una acción, o un conjunto de acciones que efectúan los sujetos/actores sobre los elementos culturales que antes no eran patrimonio, y que se pretende que sean reconocidos como tales; para ciertos objetivos y finalidades, entre los que se cuentan ciertas formas de uso y usufructo derivados de dicho reconocimiento (Pérez, 2017, p. 162).

Lo anterior explica que, para pasar de los elementos culturales en general al patrimonio cultural como tal, se requiere un proceso o un conjunto de acciones que debe hacer un colectivo y que generalmente suele ser conflictivo porque resulta difícil que se pongan de acuerdo los distintos actores relacionados con ese proceso, dadas sus diversas implicaciones.

En segundo lugar, la identidad nos da un sentido de pertenencia. Si nos concentramos en el individuo pensamos en un nombre y en el sentido de reconocimiento como parte de una familia. En un ámbito más amplio, el idioma, la historia, el escudo, el himno, la bandera, las costumbres y las tradiciones son las que le dan sentido de identidad nacional.

Para la orientación de este trabajo, nos interesa enfocarnos en la identidad cultural. Esta responde a

un sentido de pertenencia a un grupo con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior (Molano, 2007, p. 73).

¿Por qué la identidad cultural? Porque la identidad profesional, en especial la normalista, forma parte de ella. ¿Qué es lo que determina que un joven elija la docencia como proyecto de vida? La BENM, una institución que cuenta con más de ciento treinta y cinco años de trayectoria, se ha especializado en la formación de generaciones de maestros en México y no solo de la ciudad, sino de todo el país. Durante ese tiempo, cientos de personas coinciden en señalar que el formarse como profesor significó hacer realidad una vocación que nació desde la edad más temprana; en otros casos, dar continuidad a una tradición familiar y en no menos, la posibilidad de acceder a la movilidad social a partir de la adquisición de una profesión que es

[...] un esfuerzo e inicio de una práctica muy necesaria en la escuela: hablar de nuestras experiencias, construir una explicación del por qué estamos aquí, por qué somos normalistas, por qué la orientación de la educación básica en nuestro país [México] que le dé sentido e identidad a nuestra práctica (Morales, 2012, p. 13).

De esta manera, patrimonio e identidad culturales constituyen dos elementos fundamentales para entender cuál es el patrimonio cultural de la BENM que da sentido de identidad a sus egresados, porque es importante señalar que en la BENM se conjuntan los patrimonios culturales tangible (las pinturas y esculturas que resguardan sus muros, pero sobre todo el histórico recinto que le da sustento físico a la institución) e intangible (su tradición, su historia, sus saberes transmitidos a lo largo de varias generaciones). A continuación, nos ocuparemos de una parte de él, el correspondiente al patrimonio tangible, específicamente su magno proyecto arquitectónico.

La primera piedra

Al inicio de su sexenio -en 1940- el presidente Manuel Ávila Camacho nombró secretario de Educación a Octavio Véjar Vázquez; sin embargo, tres años después, decidió sustituirlo por Jaime Torres Bodet. Varias fueron las tareas que este tuvo que enfrentar en el ámbito educativo: la campaña nacional contra el analfabetismo, el programa de construcción de escuelas y la capacitación de los profesores de educación primaria, en especial de los no titulados. En lo relacionado con la formación de los maestros se encontró con que

al visitarlos –como lo hice– en aquel internado incómodo, más poblado de moscas que de esperanzas, y encontrar a tantos muchachos desamparados, cáusticos e insolentes, infundía vergüenza y miedo. Vergüenza por el abandono en que se hallaban los futuros educadores de la República. Y miedo, por el resultado que tendría para los niños una enseñanza orientada por tales guías (Torres, 2017a, p. 231).

Entonces, no solo era la capacitación de los maestros, que sin duda era fundamental, sino que también se requería comenzar por mejorar las condiciones materiales en las que se formaban. El secretario Torres Bodet visitó la Escuela Nacional de Maestros, que, desde sus inicios, en el lejano 1887, contó con un internado para sus alumnos. No hay que olvidar que muchos de ellos eran estudiantes provenientes de las distintas entidades de la república y, por lo tanto, no tenían un lugar para hospedarse mientras realizaban sus estudios en la capital del país.

Torres Bodet comprendió que no bastaba la capacitación. Como bien destacó, era una vergüenza las condiciones en las que se formaban los maestros que en el futuro cercano serían los responsables de uno de los recursos más importantes de México: la niñez. Habría que agregar que, si en ese entonces la normal más importante del país estaba en esas condiciones materiales, ¿qué podría esperarse de las otras normales existentes en las distintas entidades?

Torres Bodet insistió en que se requería una escuela digna de unir a todos los mexicanos. Por eso incluso señaló que

Se imponía un orden de precedencias en el examen de los asuntos. En mi concepto, eran dos los que deberíamos atender en primer lugar: la revisión de los planes y programas, y la iniciación de una vasta obra de construcción y reconstrucción de escuelas. El presidente [Manuel Ávila Camacho] lo comprendió (Torres, 2017a, p. 237).

Dos reflexiones deben destacarse de las palabras del secretario de Educación y que hoy aún son vigentes. La primera es que se requiere que, con cada reforma al plan y los programas de estudios de la educación básica, al mismo tiempo se construyan o reconstruyan los planteles educativos. En ese entonces y hoy más que nunca es imprescindible poner al día y al alcance de los maestros y de los alumnos los últimos avances en lo relacionado con los recursos didácticos y digitales, con las instalaciones necesarias para el apoyo a la educación y, por supuesto, con la actualización de los maestros formadores de docentes.

La segunda reflexión es que no bastan las buenas intenciones. Se requiere un apoyo serio y comprometido de las autoridades, comenzando por el presidente de la República en turno, porque es importante un presupuesto amplio en el cual no se escatimen recursos económicos. La educación no es un gasto: es una inversión a futuro. Torres Bodet presentó un proyecto de sesenta millones de pesos para la construcción de escuelas para la segunda parte del sexenio. Veinte millones por año. Para eso, contó con el impulso y disposición del presidente Ávila Camacho.

156

Y, sin embargo, no era suficiente; por eso se convocó a otros secretarios de Estado, gobernadores y a la iniciativa privada, entre otros. Con ellos se constituyó una Comisión Administradora conformada por tres comités:

El jurídico, a cuyo frente quedó el licenciado José Ángel Ceniceros, el de contratación y gasto, que presidió Epigmenio Ibarra, y el de dirección técnica, constituido por cuatro arquitectos, cuatro maestros y dos higienistas. Los arquitectos fueron los señores José Luis Cuevas, Mario Pani, José Villagrán García y Enrique Yáñez. Representaron a los maestros la señorita Soledad Anaya Solórzano y los profesores Isidro Castillo, Miguel Huerta y Rafael Ramírez. Y actuaron como higienistas los doctores Salvador Ojeda y Alfonso Priani (Torres, 2017a, p. 249).

Es decir, se organizó un grupo amplio donde tuvieran cabida las distintas voces interesadas y especializadas en la mejora de la preparación de los maestros en formación. Torres Bodet se acompañó de profesionales comprometidos para cumplir con lo que consideró una de las tareas más importantes de su administración. Parece obvio, pero los propios maestros normalistas y de primaria fueron considerados como factor relevante para ser partícipes en lo relacionado con su objeto de estudio y práctica profesional. Lo anterior resulta significativo porque no siempre ha ocurrido así. Con el paso del tiempo, las distintas administraciones no solo los han hecho a un lado, incluso los han culpado por el desastre educativo imperante.

El magno proyecto

Uno de los arquitectos participantes en la dirección técnica de la recién conformada Comisión Administradora fue Mario Pani, quien era el responsable de la construcción del nuevo edificio destinado a dignificar la labor de los maestros normalistas: la Escuela Nacional de Maestros, que, como ya se anotó, se ubicaba en los terrenos de la antigua Escuela Nacional de Agricultura desde 1925, por allá en el barrio de Popotla. Pani expresó que

No podía permanecer la cuna misma del magisterio dentro de los estrechos límites de su Escuela. No solo era preciso para el futuro maestro un ambiente moderno, sobrio, alegre y equipado con lo mejor que en la materia cuenta actualmente la ciencia escolar; precisaba hasta suntuosidad en ese ambiente, con el fin de contrarrestar en el maestro ese complejo de inferioridad al que, en general, lo ha conducido fatalmente la precaria situación en la que hasta ahora se forma, desarrolla y vive; sentimiento tan opuesto al espíritu mismo de la tarea que se le ha encomendado: la educación y la enseñanza (Pani, 1948, pp. 199-200).

Es de llamar la atención que tanto Torres Bodet como Pani coincidieron en señalar que la profesión de los maestros, en particular los de educación básica, debía dignificarse para poner fin a ese complejo de inferioridad que los docentes tienen y al que, como hemos visto que dice Pani, hay que poner fin. Eso ocurrió en la década de los cuarenta del siglo pasado, pero resulta preocupante que todavía en los últimos sexenios, incluyendo el actual, se insista en el fortalecimiento de las escuelas normales y de los docentes en formación porque más allá de los ríos de tinta de las declaraciones de los altos funcionarios educativos, poco es lo que en la práctica se ha avanzado. Lo que el tiempo nos ha enseñado es que las expresiones verbales y escritas contribuyen poco o nada si no van acompañadas de acciones concretas tanto en el ámbito académico como en el material.

Con esa justificación, los trabajos de construcción del nuevo edificio comenzaron en 1945, en una superficie total de 119,000 metros cuadrados. El reto era monumental porque se trataba de hacer las instalaciones necesarias y suficientes para albergar a dos escuelas normales (la de señoritas y la de varones), si se considera que para ese momento se había suspendido la coeducación que había propuesto el maestro Lauro Aguirre en 1925. Esto implicaba que los alumnos debían prepararse de manera separada. Cada normal tendría 42 salones porque se requería atender a 4 mil 200 estudiantes, en dos turnos. Se trataba de dos cuerpos simétricos con alineación curva,

cuyas fachadas serían mayores a la del Palacio Nacional de la Ciudad de México.

Asimismo, como se trataba de equiparla con lo mejor en relación con la ciencia de la educación, se proyectaron cuatro escuelas primarias anexas. Dos de ellas con 36 salones y una capacidad para 3 mil 600 niños que serían atendidos en dos turnos y dos más de experimentación. Estas últimas tendrían 40 aulas para educar a 4 mil niños en dos turnos. Serían de experimentación porque contarían con salas de observación para que los maestros en formación pudieran tener acceso a esos salones por la parte superior sin ser percibidos por los niños y de esa manera analizar no solamente cómo se impartían las clases, sino a la vez cómo es que aprendían los niños. En total, el nuevo edificio tendría la capacidad de atender a 11 mil 800 alumnos, tanto de las escuelas primarias como de las profesionales, en dos turnos.

A lo ya planteado, se agregó la construcción de la torre central de diez pisos, donde se ubicarían los laboratorios de física, de química, de anatomía, de biología, de botánica, de zoología, de ciencias sociales y de psicopedagogía. Dos museos: uno pedagógico y otro escolar, un salón de conferencias, el Departamento de Servicio Médico y las oficinas de la Dirección General de Normales. Asimismo, contaría con ocho aulas para atender a 800 alumnos en dos turnos.

También se proyectaron tres auditorios, aunque en realidad se trataba de dos: uno al aire libre con capacidad para 2 mil 600 asistentes y uno cerrado que, en su versión reducida, tenía un aforo para 300 personas y que se ampliaba con un telón corredizo y una tarima desmontable para convertirse en un segundo auditorio de mayor tamaño con capacidad para 650 personas y que podía usarse para las grandes ceremonias. Este espacio contaba con vestíbulo decorado con maderas finas y rejas de bronce y hierro.

La biblioteca poseía un acervo de 200 mil libros y sala de consulta para 200 personas. Además, el edificio tenía espacios para los talleres de modelado, carpintería, encuadernación, entre otros, así como para

las oficinas de administración escolar. En particular, la normal destinada a las mujeres contaría con un edificio especial para un comedor, una cooperativa escolar y baños con regadera; esto era necesario si se considera que también habría instalaciones donde se podrían practicar diversos deportes.

Para rematar, en el centro de toda la construcción destacaba una enorme plaza triangular adornada con naranjos en arriates de mampostería, jardineras con flores y juegos infantiles. “Al centro de esta plaza, tras una gigantesca cabeza olmeca, símbolo de tradición, surge de un espejo de agua la astabandera para el pabellón nacional” (Pani, 1948, p. 213).

Como se puede reflexionar, se trató de una obra monumental con un costo elevadísimo que incluso atendió los mínimos detalles, no solo en cuanto a los acabados, como fue la utilización de maderas finas en pisos y paredes de los auditorios cerrados, el equipo de sonido o el aire acondicionado con el que se dotó, sino que también se cuidó, por ejemplo, que los salones de las normales estuvieran orientados hacia el sur y que contaran con persianas de aluminio exteriores que, por un lado, evitaran la entrada de la luz solar directa y, por otro, que permitieran de manera uniforme graduar la luz interior.

Además, se tuvo cuidado en la aplicación de los colores tanto en los pisos como en los muros de los salones, los pizarrones y el mobiliario escolar para conseguir una armonía visual que favoreciera la labor educativa: “Estos colores han sido seleccionados científicamente, basándose en estadísticas de los colores para poner en cada sitio el tono conveniente; así se ha empleado un color para los talleres, otro para las oficinas, etc.” (Pani, 1948, p. 212).

160

La realización de una obra tan importante requería, además de los recursos económicos, de un proceso de construcción que se llevó más tiempo de lo que inicialmente estaba proyectado; por eso, aunque era la intención concluirlo antes de que terminara el sexenio de Ávila Camacho, esto no fue posible.

La participación de México en la UNESCO

En 1947 tuvo lugar en México la II Conferencia General de la UNESCO. Es importante señalar que esta fue la primera vez que ese organismo se reunió fuera de Europa. ¿Cómo fue que se consiguió la sede para esa reunión tan importante no solo para México sino para América Latina? Sin lugar a duda, esto fue el resultado de un proceso de trabajo arduo, decidido y de apoyo constante por parte de los gobiernos, tanto de Manuel Ávila Camacho como de Miguel Alemán y, con ellos, de un hombre extraordinario que en ambas administraciones se desempeñó de manera profesional y responsable en los encargos que se le asignaron: Jaime Torres Bodet, quien con el primero encabezó la Secretaría de Educación y con el segundo la de Relaciones Exteriores.

Es importante recordar que, a mediados de la década de los cuarenta, el mundo estaba viviendo los horrores de un grave problema internacional: la Segunda Guerra Mundial, conflicto que afortunadamente en 1945 llegó a su fin. Durante ese proceso armado, México participó de manera muy activa en el campo que casi siempre lo ha caracterizado: su vocación pacifista.

Entre febrero y marzo de ese año, el gobierno mexicano convocó a la Conferencia Interamericana sobre Problemas de la Guerra y de la Paz, también conocida como la Conferencia de Chapultepec. En ella participaron representantes de alrededor de veinte países de América. Producto de esos trabajos fue “la resolución sobre la oportunidad de crear una institución internacional especialmente encargada de fomentar la cooperación intelectual y moral entre las naciones” (Martínez, 2016b, p. 25).

A finales de ese mismo año, 1945, se realizó otra reunión, pero esta fue en Londres: la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME, por sus siglas en inglés). En ella participaron 44 representantes de igual número de países. México asistió con una delegación encabezada por el secretario de Educación Torres Bodet y con él, el filósofo Samuel Ramos, el poeta José Gorostiza y el

diplomático Manuel Martínez Báez. Desde el mes de septiembre, el secretario de Educación, contando con todo el apoyo del presidente Ávila Camacho, se dedicó a preparar la participación mexicana.

Queríamos no un simple organismo de “cooperación intelectual”, sino una amplia organización dedicada a todas las cuestiones educativas y culturales. Aceptábamos la idea de favorecer la reconstrucción de los países devastados por el conflicto; pero deseábamos que se otorgase a la vez ayuda a aquellos que, sin haber sido destruidos por la contienda, no habían recibido hasta entonces, en la proporción deseable, por la razón de su historia y su geografía, los beneficios de la cultura universal. Reclamábamos que no se protegiese exclusivamente la propiedad intelectual de los creadores, sino el patriotismo histórico y artístico de los pueblos. Insistíamos en que el español se colocara en las mismas condiciones que el inglés y el francés, para que los textos en castellano hicieran fe en la interpretación de los documentos emanados de la conferencia (Torres, 2017a, p. 360).

Si bien no puede afirmarse con certeza que Torres Bodet sea el único autor intelectual de la fundación de la UNESCO, no cabe duda de que tuvo una participación muy relevante en ello. En su propuesta de trabajo integró varios proyectos: además de un organismo internacional que se dedicara de manera específica a promover la ciencia y la cultura, también se ocupó de abrir la posibilidad de incluir en los apoyos económicos de esta organización internacional no solo a los países directamente afectados por la guerra, sino a todos aquellos que por su situación de subdesarrollo requerían financiamiento internacional.

162

De la misma manera, Torres Bodet pensó que la propiedad intelectual de las obras era fundamental, pero igual o más era considerar el reconocimiento del patrimonio cultural y natural de los pueblos. Es decir, con gran amplitud de miras reclamaba protección para todos los países en todo aquello que forma parte de su legado y que les brinda sentido de identidad nacional.

Por último y no menos importante, también consideró incluir la iniciativa de que, entre los idiomas oficiales de ese organismo internacional, además del inglés y del francés se aceptara el español. El tiempo se encargó de confirmar la pertinencia y validez de cada una de sus propuestas, las cuales terminaron por aceptarse al paso de las distintas conferencias generales que organizó la UNESCO.

Por lo pronto, en esa reunión en Londres, el 16 de noviembre de 1945, se firmó el acta para la fundación de la UNESCO y con ella se estableció que la sede permanente de ese organismo se localizaría en Francia. Torres Bodet formó parte del comité encargado de redactar el proyecto del acta constitutiva. A la vez, se acordó que la Primera Sesión de la Conferencia General se realizaría un año después en París.

La Primera Conferencia General de la UNESCO se llevó a cabo en noviembre de 1946. En ella participaron 24 representantes de los Estados miembro que eran los que conformaban el organismo en ese momento. La delegación mexicana fue encabezada por Alfonso Reyes. Uno de sus acuerdos fue que la siguiente reunión sería un año después y por unanimidad se decidió que el lugar para ello sería México:

Esta decisión, de por sí trascendente, tiene una mayor significación si se considera que, de las 35 Conferencias Generales que la UNESCO ha celebrado ininterrumpidamente desde 1946, sólo ocho se han realizado fuera de París, la primera de ellas en México (Sanz y Tejada, 2016, p. 117).

Conseguir la sede para nuestro país hoy quizá puede parecer casi imposible. En ese momento, el trabajo entusiasta que habían venido realizando sus representantes de manera tan profesional rindió frutos rápidamente y esa labor fue reconocida por la decisión unánime de que la siguiente reunión se trasladara a la Ciudad de México. De la misma manera, como ya se anotó, el reconocimiento de manera indirecta era también hacia los países de América Latina.

La ENM como sede de la UNESCO

Cuando llegó a nuestro país la noticia de que en la conferencia general de París se había aceptado que México fuera el anfitrión de la II Conferencia General de la UNESCO, el presidente Miguel Alemán no solo la ratificó, sino que también brindó todo el apoyo y las facilidades para que esta se realizara con el mayor de los éxitos. Pero ¿qué fue lo que específicamente determinó que se le diera a nuestro país ese reconocimiento? A lo ya mencionado, deben agregarse cuatro razones, de acuerdo con lo que explicó el representante permanente de México en ese organismo, Manuel Martínez Báez.

La primera tenía que ver con la política exterior que México estableció desde 1930, a partir de la *Doctrina Estrada*: el derecho de autodeterminación de los pueblos. En congruencia con ella, nuestro país protegió a los exiliados españoles y se mantuvo durante la Segunda Guerra Mundial en apoyo de lo que consideró la justicia y la razón; es decir, a favor de la democracia que representaron los países aliados.

La segunda razón estaba relacionada con la política interior. Después de la Revolución Mexicana, los distintos gobiernos emprendieron un gran esfuerzo para fortalecer la educación. En especial, en el recién concluido sexenio de Ávila Camacho se había realizado una campaña nacional contra el analfabetismo como uno de los pilares educativos más relevantes. Ese programa de acción fue considerado un ejemplo para otros países porque, en el marco del conflicto bélico, la apuesta era por una educación en favor de la paz. Pero, además, por su viabilidad y eficacia en el corto plazo: cada mexicano que supiera leer y escribir sería el responsable de enseñar a otro, en especial a los adultos, dado que existía una alta tasa de analfabetismo en nuestro país. Con esta política, dicha tasa se redujo considerablemente.

La tercera razón tenía que ver con la oportunidad para México de mostrar su grandeza histórica y cultural; esto es, lo más destacado del

patrimonio cultural de las etapas mesoamericana, virreinal y lo que en ese momento se denominó presente progresista. La cuarta razón fue el interés y la decidida participación activa y destacada de los representantes mexicanos en el ámbito internacional, desde la Conferencia de Chapultepec hasta la Conferencia General de París, que ya se revisaron. En esa valiosa labor tuvo un papel muy relevante Torres Bodet, primero como secretario de Educación y, más tarde, como secretario de Relaciones Exteriores (Martínez, 2016b).

Para preparar la organización de los trabajos de la II Conferencia General de la UNESCO se contó con cerca de un año. Aunque los responsables de su ejecución fueron oficialmente los secretarios de Educación y de Relaciones Exteriores: Manuel Gual Vidal y Torres Bodet, respectivamente, este decidió dejar prácticamente todo en manos de aquel para que no se considerara una actitud imperativa, dado que era, al mismo tiempo, su antecesor. No obstante, los dos coincidieron en la importancia de esta reunión internacional y decidieron que el mejor lugar para su realización serían las instalaciones de la Escuela Nacional de Maestros que todavía estaba en proceso de construcción:

Dos de las actividades oficiales en las que puse más de mi corazón iban a coincidir y a fundirse el 6 de noviembre: la inauguración del nuevo edificio de la Escuela Nacional de Maestros y la entrada en materia de la UNESCO (Torres, 2017b, p. 549).

Esta escuela era la obra monumental que cristalizaba y ponía en su justa dimensión la importancia que la educación tenía en las políticas públicas del Estado mexicano. Además, era la construcción que simbolizaba la relevancia que los gobiernos le concedían a la labor educativa en general y especialmente a los maestros de primaria porque, como ya lo habían comentado tanto Torres Bodet como el arquitecto Pani, se trataba de dignificar a los maestros en formación que más tarde serían los responsables de educar a la niñez mexicana. Era, en pocas palabras, el paradigma que México quería mostrar al mundo.

Los trabajos de la II Conferencia General de la UNESCO comenzaron, como ya se indicó, el 6 de noviembre y concluyeron el 3 de diciembre de 1947 (Latapí, 2006). La ceremonia de inauguración se realizó en el Palacio de Bellas Artes. Ahí se presentó un concierto de la Orquesta Sinfónica del Conservatorio en la que se interpretaron la obertura *Egmont*, de Beethoven; el primer movimiento de la *Primera sinfonía*, de Eduardo Hernández Moncada y *Cuauhnáhuac*, de Silvestre Revueltas. Tomaron la palabra el presidente Alemán, el secretario de Educación Gual Vidal y el representante de la delegación francesa, Jacques Maritain.

Al concluir la ceremonia, todos los asistentes se trasladaron a la Escuela Nacional de Maestros donde el presidente de la UNESCO, el inglés Julian Huxley, dirigió su discurso a los representantes (Sanz y Tejada, 2016). Por supuesto, el presidente Miguel Alemán y el secretario de Relaciones Exteriores, Torres Bodet, también estuvieron presentes.

Mes de la UNESCO

A la par de los trabajos de la II Conferencia General de la UNESCO se organizaron otras actividades académicas y artísticas que tuvieron como propósito principal difundir mundialmente el patrimonio cultural de México. Para ello, el secretario de Educación, Gual Vidal, participó de manera muy activa en la preparación con un equipo de personajes destacados relacionados con ese sector:

Guillermo Héctor Rodríguez, director general de Enseñanza Superior; Francisco Larroyo, director general de Enseñanza Normal; Samuel Ramos, jefe de la Oficina Técnica de Cooperación Intelectual; profesor Lucas Ortiz, director general de Enseñanza en los Estados; maestro Carlos Chávez, director del Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA); arquitecto Ignacio Marquina; doctor Rubín de la Borbolla y señor Enciso del Instituto Nacional de Arqueología y

Etnología (INAE); ingeniero Alvarado Pier, director del Instituto Politécnico Nacional (IPN); doctor José Gómez Robleda experto en segunda enseñanza [...] (Martínez, 2016a, p. 36).

Cada uno de ellos participó en la coordinación de las diversas acciones que se realizaron a la par de los trabajos de la conferencia general en lo que se denominó el *Mes de la UNESCO*. Es decir, un conjunto de actividades académicas, tanto para los representantes de las distintas delegaciones internacionales como para el público en general: conferencias que tuvieron como propósito específico dar a conocer los elementos más importantes de la ciencia y la cultura mexicanas: historia, física, matemáticas, biología, filosofía, literatura, y música, en las que participaron distinguidos intelectuales y artistas mexicanos. Un concierto de música clásica y una puesta en escena, ambos eventos en el Palacio de Bellas Artes, y un festival de danza en el Estadio Nacional, entre otros.

Asimismo, se prepararon exposiciones:

una sobre educación, dirigida por el doctor Francisco Larroyo y realizada por don Fernando Gamboa; otra exposición, sobre pintura mexicana moderna, de la que está encargado el INBA; una más, sobre cultura precolombina de México, a cargo del INAH y, como parte de las exposiciones organizadas por la Secretaría de la UNESCO, el profesor Francisco Orozco Muñoz preparó una exposición de bibliotecas y, un comité especial, otra sobre museos (Martínez, 2016a, p. 42).

La exposición relativa a la educación se presentó en las instalaciones de la Escuela Nacional de Maestros, así como otra relacionada con las bibliotecas públicas y museos de México. En tanto que la de pintura mexicana en El Colegio Nacional. Ambas estuvieron abiertas a todo el público.

Las instituciones de educación superior de México también estuvieron presentes con la asistencia de sus rectores, directores y

demás colaboradores que participaron tanto en el Consejo Nacional Consultivo del Gobierno Mexicano ante la UNESCO como en algunas de las actividades del *Mes de la UNESCO*. De esta forma, encontramos a la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Obrera, la Universidad de Guadalajara, el Instituto Mexicano del Libro, el Instituto Panamericano de Geografía e Historia, el Instituto Indigenista Interamericano, el Instituto de Astrofísica de Tonantzintla, El Colegio de México, la Academia Nacional de Medicina, la Academia Mexicana de la Lengua, el Seminario de Cultura Mexicana, el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Academia Cinematográfica (Sanz y Tejada, 2016).

Particularmente la UNAM organizó la Primera Feria del Libro Universitario en el Palacio de Minería en honor de la UNESCO. Esta feria fue el antecedente de la que año con año se realiza en ese lugar desde 1980.

A los delegados de los cuarenta Estados miembros que asistieron se les ofrecieron también distintos viajes por algunos lugares de interés en México. De esta forma visitaron el Museo Nacional de Historia en el Castillo de Chapultepec, la zona arqueológica de Teotihuacán, la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, el observatorio de Tonantzintla, en Puebla, y el puerto de Acapulco, en Guerrero.

Los alcances

La II Conferencia General de la UNESCO concluyó, después de veintisiete días de trabajos, el 3 de diciembre de 1947. Se trató de una serie de mesas de análisis y reuniones académicas donde el eje central fue la educación y con ella su importancia para la formación de la niñez del mundo en lo futuro. En esta tuvieron cabida los científicos, los filósofos, los maestros, los artistas y demás intelectuales de los países miembro que, como ya se anotó, fueron cuarenta. Dos son las consecuencias que nos interesa resaltar para el sentido de este trabajo. Una tiene que ver con la organización internacional en lo

general. Otra, con la proyección nacional de México a partir de la labor de un mexicano ilustre: Jaime Torres Bodet.

Con respecto al primer alcance, en términos generales fueron dos las directrices que guiaron los trabajos de la II Conferencia General de la UNESCO: la primera estaba relacionada con la educación y con una orientación hacia la cultura de la paz duradera; tómesese en cuenta que en veinte años el mundo había pasado por dos grandes conflictos bélicos, de ahí que nadie quería volver a vivir los horrores de la guerra: hambre, enfermedad, muerte y destrucción. La segunda era la relativa a la protección de los bienes culturales de todos los pueblos como parte del legado de la humanidad. En esta conferencia, además, se esbozaron varias propuestas que con el tiempo se convirtieron en pilares de ese organismo internacional: la UNESCO y que a continuación menciono.

La creación del Instituto de la Hilea Amazónica, una organización especializada para desarrollar políticas públicas relacionadas con la cooperación, el apoyo y las acciones relativas a la protección de los recursos naturales, la salud y los conocimientos tradicionales de los pueblos que habitan esa región.

El Instituto Internacional de Teatro, integrado por profesionales tanto del teatro como la danza. Se trataba de valorar a las artes escénicas como elementos fundamentales que promovían las expresiones culturales de todos los pueblos y, a la vez, fortalecían la paz internacional.

El Centro Regional de la UNESCO en Cuba. Entre sus principales propósitos estaban el apoyo, cooperación, comunicación y difusión entre los distintos países de la zona: América Latina y el Caribe, siempre en sintonía con los principios de la ciencia, la educación y la cultura. Todo eso de acuerdo con el reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural de los pueblos de la región.

El Consejo Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas, organismo que privilegiaba y valoraba la importancia de las ciencias

que tenían que ver con lo humano; es decir, qué es lo que determina que actuemos de tal o cual manera sobre todo si se considera la crisis humanitaria que trajo consigo la Segunda Guerra Mundial. Por supuesto que con este se pretendía también la colaboración y el entendimiento mutuo internacional. Además de la filosofía se integrarían profesionales de la historia, la lingüística, la literatura, la antropología, la etnología, la religión y las artes, entre otras.

También se dieron los primeros pasos para la conformación de un comité internacional para la protección de los derechos de autor desde una perspectiva mundial. Es decir, la alineación de las distintas leyes nacionales en esa materia. A la par, se planteó la necesidad y la pertinencia de que, además del inglés y el francés, se reconociera el español como otro de los idiomas oficiales de la UNESCO (Sanz y Tejada, 2016).

Asimismo, se aprobó un presupuesto en dólares de 7 millones 682 mil 637, casi tres millones más que el año inmediato anterior. Se estableció un plan institucional para 1948 que incluyó la cooperación internacional en lo relativo a las ciencias exactas, naturales y aplicadas; estaciones de cooperación en el Oriente Medio, en el Extremo Medio, en América Latina y en Asia meridional, además del establecimiento de relaciones con Alemania y Japón para lograr su incorporación a este organismo, entre otras (UNESCO, 1948, febrero).

Con respecto al segundo alcance debe agregarse de manera sobresaliente la participación de Torres Bodet antes, durante y, especialmente, después de la II Conferencia General de la UNESCO. Como ya se explicó, su labor inició en 1945, primero como secretario de Educación y luego como secretario de Relaciones Exteriores durante 1946 y 1947. Destacó por su acompañamiento a las distintas delegaciones de los países miembro en todos los trabajos en México, así como su participación en alguna de las mesas de análisis que se proyectaron de manera simultánea y también en las distintas reuniones plenarias. Su labor fue reconocida no solo en nuestro país, sino que más allá de nuestras fronteras.

En 1948, casi un año después de la reunión, comenzaron a enviarle informes de distintas partes del mundo. Todos ellos se orientaban en la misma dirección: su postulación como director general de la UNESCO. De hecho, el primero en hacerlo fue Jean Lescuyer, el embajador de Francia en México. Esto era muy significativo dado que el director general en ese momento era el biólogo inglés Julian Huxley.

Torres Bodet fue designado director general por votación unánime realizada durante la III Conferencia General de la UNESCO en Beirut, en 1948. En respuesta señaló:

Por telegrama [de 26 de noviembre] que Vuestra Excelencia ha tenido la atención de enviarme hoy, ha llegado a mi conocimiento el resultado de la votación efectuada en Beirut. Me he enterado así, oficialmente, de que, en virtud de esa votación, he sido designado director general de la UNESCO en sustitución de nuestro eminente amigo el señor doctor Julian Huxley. Recibo con gratitud y con profunda emoción este testimonio magnífico de confianza (Torres, 2017b, p. 622).

Y como él mismo dijo, ese era no solo un magnífico testimonio de confianza hacia su persona, su labor y su profesionalismo. Era, al mismo tiempo, un firme reconocimiento a México y su programa de acción en el ámbito educativo. De manera oficial, él tomó posesión el 11 de diciembre de 1948 (UNESCO, 1948, diciembre).

Consideraciones generales

Torres Bodet en su primer encargo a nivel nacional se enfocó en la campaña contra el analfabetismo y especialmente en la construcción y reconstrucción de escuelas, particularmente la Escuela Nacional de Maestros, edificio monumental y tan moderno en sus instalaciones que causó una enorme impresión a los representantes de todos los países miembro de la UNESCO, convencidos de que la educación en

México era un proyecto de Estado real y posible, máxime si la lección, después de dos grandes conflictos bélicos internacionales, comenzó a cimentarse en la educación. Nuestro país marcaba el rumbo hacia el cual debía reorientarse la humanidad en su intento por la construcción de una cultura de paz y respeto entre las naciones.

Como secretario de Educación, Torres Bodet también tuvo dos intervenciones históricas y sumamente relevantes: la primera a nivel nacional, relativa a la redacción de la reforma del artículo 3º constitucional de 1946, donde destacó, entre otros, el principio de gratuidad en la educación que fuera impartida por el Estado. La segunda, a nivel internacional, fue su intervención en la *Carta Constitutiva de la UNESCO*. Con él, México se posicionó, al menos en ese momento, como uno de los liderazgos más reconocidos y, en lo que a educación concierne, como un referente en el concierto de las naciones. Después de esa brillante intervención, lamentablemente ningún secretario ni de Educación ni de Relaciones Exteriores de México hasta nuestros días ha logrado repetir o superar lo que Torres Bodet alcanzó.

Indudablemente en esa importante labor, la realización de la II Conferencia General de la UNESCO en México constituyó un factor relevante. El nuevo edificio de la Escuela Nacional de Maestros fue inaugurado, como ya se anotó, el 6 de noviembre de 1947. Fue la admiración de propios y extraños. En ese momento fue la sede de los trabajos de un organismo internacional que recién comenzaba y que, con el paso del tiempo, sin duda se convirtió en el más importante en materia de educación y cultura. Pero, sobre todo, la Escuela Nacional de Maestros se consolidó como la principal institución formadora de docentes en el país, la que realmente dignificó el trabajo de una profesión de Estado que tiene la gran responsabilidad de dar cumplimiento al interés superior de la niñez mexicana: el derecho a la educación.

Torres Bodet se comprometió y cumplió con creces su responsabilidad al frente de la Secretaría de Educación Pública. La Escuela Nacional de Maestros da cuenta de ello. Ese edificio cuyas

fachadas curvas son simétricas a una torre monumental, ahora inexistente, miran el transcurrir del tiempo con la esperanza de mejores condiciones en el porvenir. Los maestros y los niños de México lo demandan.

La hoy Benemérita Escuela Nacional de Maestros es, sin duda, una institución del nivel superior que requiere fortalecerse académica, material y tecnológicamente por distintas y supremas razones; entre otras, porque forma parte del patrimonio cultural de México: tangible, en tanto que la sede que resguarda a esta institución centenaria dedicada a la formación de los docentes de primaria es obra de uno de los más importantes arquitectos mexicanos: Mario Pani y fue concebida como un recinto para ejercer dignamente el magisterio y que fue la sede de la primera reunión de la UNESCO fuera de Europa, además de contar con magníficos frontispicios, obra de Luis Ortiz Monasterio, y el último mural terminado de José Clemente Orozco; intangible, en tanto que tras sus muros se resguardan los saberes, las tradiciones y la historia de una escuela que, durante más de 135 años, ha formado a generaciones de maestros responsables de educar a la niñez mexicana.

Referencias

- Díaz, P. (1910). Inauguración de la Escuela Normal para Maestros. Informe rendido por el Ingeniero contratista Teniente Coronel Porfirio Díaz. *El arte y la ciencia*, XII(4), 105-107.
- Díaz, R. (2023) Lauro Aguirre Espinoza y el proyecto de la Escuela Nacional de Maestros. En *Secretaría de Educación Pública. Cien años* (pp. 303-313). SEP/INEHRM.
- Kiel, L. (1910). Solemne inauguración. *La Enseñanza Normal*, II, 222-224.
- Jiménez, C. y Hernández, M. (1979). Edificios. En C. Jiménez (Coord.), *Historia de la Escuela Nacional de Maestros. 1887-1940* (pp. 193-209). SEP

- Latapí, P. (2006). 60 años de la UNESCO: un aniversario en el que México tiene mucho que celebrar. *Perfiles Educativos*, 28(III), 112-123.
- Martínez, M. (2016a). La participación de México en la UNESCO. En M. Martínez. *México en los orígenes de la UNESCO*. El Colegio Nacional.
- Martínez, M. (2016b). Programa y finalidades de la UNESCO. En M. Martínez, *México en los orígenes de la UNESCO*. El Colegio Nacional.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona *Revista Opera*, (7), 69-84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Morales, C. (2012). *Palabra de normalista. Antología*. Editorial Fénix.
- Mosterín, J. (1993). *Filosofía de la cultura*. Alianza Editorial.
- Pani, M. (1948). Escuela Nacional de Maestros de México. En *Arquitectura. Selección de arquitectura, urbanismo y decoración*, (24), 198-213.
- Pérez, M. (2017). ¿Tú, él, ellos o yo patrimonializamos? Conflictos en torno a los procesos de reconocimiento del patrimonio inmaterial. En L. Lara (Coord.), *Comunidades en movimiento. Aproximaciones a la expresión inmaterial del patrimonio cultural* (pp. 161-188). Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de San Luis Potosí.
- Sanz, N., y Tejada, C. (2016). *México y la UNESCO/ La UNESCO y México: Historia de una relación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000234777>
- Torres, J. (2017a). Años contra el tiempo. En *Memorias I* (pp. 207- 442). Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (2017b). La victoria sin alas. En *Memorias I* (pp. 443-657). Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1948, febrero). *El Correo. Publicación de la Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 1(1), 1-

8.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000073649_spa/PDF/073649spao.pdf.multi

UNESCO (1948, diciembre). *El Correo. Publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, I(II-12)*, I-14.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000073886_spa/PDF/073886spao.pdf.multi

Para que la cuña apriete. Castigos y recompensas a
menores como parte de las prácticas educativas.
Querétaro (1950-1960)

Making the Wedge Tight. Punishments and
rewards for minors as part of educational practices.
Querétaro (1950-1960)

José Alfredo Silva Acosta*
Oliva Solís Hernández**

* *Universidad Autónoma de Querétaro (México). Es egresado de la licenciatura en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS-UAQ). Entre sus publicaciones recientes está el artículo “La batalla cultural, posiciones conservadoras y progresistas sobre la transgresión del cuerpo por parte de las mujeres; Querétaro (1950-1959)” (2022). Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación; historia de las infancias; historia de las especies animales e historia de las mujeres con perspectiva de género. Correo electrónico: josealfredosilva@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-4600-3608>*

** *Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Es Licenciada y Maestra en Filosofía (UAQ), Maestra en Estudios Humanísticos con especialidad en Historia por el Tecnológico de Monterrey, Doctora en Administración por la UAQ y Posdoctora en Género (UCES) Argentina. Cuenta con los reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus líneas de investigación son historia de las mujeres, historia de la prensa, historia de la vida cotidiana e historia en Querétaro. Su publicación más reciente es el artículo “La escuela y sus emociones en la memoria de Jesús Solís de la Torre (1947-1958)” en Anuario Mexicano de Historia de la Educación. Correo electrónico: osolish2@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-3402-4735>*

177

Historial editorial

Recibido: 18-septiembre-2023

Aceptado: 09-diciembre -2023

Publicado: 31-enero-2024



Para que la cuña apriete. Castigos y recompensas a menores como parte de las prácticas educativas. Querétaro (1950-1960)

Resumen

El objetivo del trabajo es documentar la existencia de un modelo de castigo-recompensa en las prácticas educativas hacia menores, en Querétaro, región centro-bajío del país, durante la década de 1950; considerada una etapa de transición a la Modernidad, en un entorno sociocultural dominado por las instituciones conservadoras. Las investigaciones previas muestran la existencia de castigos físicos y psicológicos en las aulas, aceptados por la sociedad, donde las y los menores no lo consideraban como violencia, sino quehacer docente. Los trabajos académicos se centraron en exhibir la crueldad de los castigos físicos y el papel de la docencia al ejercer relaciones de poder y dominación, pero sin prestar atención a las infancias ni a las dinámicas en las que, el correctivo es parte de una cotidianidad en la que también abundan estímulos basados en la recompensa. Para dar muestra de ello, se desarrolló una investigación bajo el enfoque de la Historia Social y Cultural, usando fuentes oficiales y referencias como: fotografías, anuncios publicitarios, historietas o novelas, a través de las cuales se evidencian algunos de los estímulos y satisfactores que las familias, muchas veces mediante un fuerte sacrificio económico, daban a sus hijas e hijos para poder ir a la escuela. Entre las conclusiones destaca que, lo que antes se consideraban prácticas comunes, al paso del tiempo ya no lo son; y lo que era impensable, con el progresismo, ahora es la norma. El rechazo actual de la violencia física y psicológica entre y hacia la población escolar, no es la excepción.

Palabras Clave: cultura, infancias, sistema educativo.

Making the Wedge Tight. Punishments and rewards for minors as part of educational practices. Querétaro (1950-1960)

Abstract

This paper aims to document the existence of a punishment-reward model in educational practices towards minors in Querétaro, a central-bajío region in Mexico, during the 1950s. This decade was considered a transitional stage to Modernity, in a sociocultural environment dominated by conservative institutions. Previous research shows the existence of physical and psychological punishment in classrooms, accepted by society, where minors did not perceive them as violence, but as a regular part of teaching. Academic research focused on exposing the cruelty of physical punishment and on the role of teaching in exercising relations of power and domination, but without focusing on the children or the dynamics in which correction was part of everyday life where reward-based stimuli were also abundant. To demonstrate this, research was conducted under the approach of Social and Cultural History, using official sources and references such as photographs, advertisements, comic books, or novels, through which are evidenced some of the stimuli and satisfiers that families, often through a strong economic sacrifice, provided to their children so that they were able to go to school. Among the conclusions, it is noteworthy that what was once considered common practices, over time, is no longer so, and that what was unthinkable, with progressivism, is now the norm. The current rejection of physical and psychological violence among and towards the school population is no exception.

Keywords: culture, childhood, educational system.

Pour que le coin resserre. Punitons et récompenses des mineurs dans le cadre des pratiques éducatives. Querétaro (1950-1960)

Résumé:

L'objectif du travail est de documenter l'existence d'un modèle de punition-récompense dans les pratiques éducatives envers les mineurs, à Querétaro, région centre-bas du pays, au cours des années 1950; considéré comme une étape de transition vers la Modernité, dans un environnement socioculturel dominé par les institutions conservatrices. Les recherches précédentes ont montré l'existence de châtiments physiques et psychologiques dans les salles de classe, acceptés par la société, où les mineurs ne le considéraient pas comme de la violence, mais comme une activité d'enseignement. Les travaux universitaires se sont concentrés sur la cruauté des châtiments corporels et le rôle de l'enseignement dans l'exercice du pouvoir et de la domination, mais sans prêter attention aux enfances et aux dynamiques dans lesquelles, le correctif fait partie d'un quotidien où abondent aussi les stimuli basés sur la récompense. Pour montrer cela, une recherche a été menée dans le cadre de l'Histoire Sociale et Culturelle, en utilisant des sources officielles et des références telles que: photographies, publicités, bandes dessinées ou romans, à travers lesquelles sont mis en évidence certains des stimuli et des satisfactions que les familles, souvent par un lourd sacrifice économique, donnaient à leurs enfants pour pouvoir aller à l'école. Il ressort des conclusions que ce que l'on considérait auparavant comme des pratiques communes ne le sont plus au fil du temps, et ce qui était impensable, avec le progressisme, c'est maintenant la norme. Le rejet actuel de la violence physique et psychologique entre et vers la population scolaire ne fait pas exception.

Mots-clés: Culture, Infancias, Système éducatif.

Kary i nagrody dla nieletnich jako część praktyk edukacyjnych. Querétaro (1950-1960)

Streszczenie:

Streszczenie Celem pracy jest udokumentowanie istnienia modelu kary i nagrody w praktykach edukacyjnych wobec nieletnich w Querétaro, regionie środkowo-zachodnim kraju, w latach 1950-1960; okres ten uważany jest za etap przejścia do nowoczesności, w społeczno-kulturowym środowisku zdominowanym przez konserwatywne instytucje. Badania wcześniejsze pokazują istnienie kar fizycznych i psychicznych w salach lekcyjnych, akceptowanych przez społeczeństwo, gdzie nieletni nie traktowali tego jako przemocy, a jako działalność pedagogiczną. Prace akademickie skupiały się na ujawnianiu okrucieństwa kar fizycznych i roli nauczycieli w wywieraniu relacji władzy i dominacji, ale bez zwracania uwagi na dzieciństwo ani dynamikę, w której kara jest częścią codzienności, obok obfitujących w bodźce opartych na nagrodzie. Aby to udowodnić, przeprowadzono badania z wykorzystaniem podejścia historii społecznej i kulturowej, korzystając z oficjalnych źródeł i odniesień, takich jak: fotografie, reklamy, komiksy lub powieści, poprzez które ukazano niektóre bodźce i zaspokajające, które rodziny, często kosztem dużego poświęcenia ekonomicznego, dawały swoim córkom i synom, aby mogły chodzić do szkoły. Wnioski wskazują, że to, co kiedyś uważano za powszechne praktyki, z czasem przestaje nimi być; a to, co było nie do pomyślenia, stało się teraz normą dzięki postępowi. Obecny sprzeciw wobec przemocy fizycznej i psychicznej wśród i wobec populacji szkolnej nie jest wyjątkiem.

Słowa kluczowe: kultura, dzieciństwo, system edukacyjny

Introducción

La violencia en las escuelas de México, así como el uso de correctivos por parte de docentes para disciplinar a menores, es una constante. También lo es la existencia de alumnos problemáticos que se dedican a enfrentarse con sus profesores, burlarse de estos e incluso llevar armas a la escuela (Vega, 2023). Este fenómeno no es nuevo, ni la coerción es propia de las instituciones del Estado; sus antecedentes se remontan a la visión judeocristiana donde el castigo produce temor y arrepentimiento, y la virtud conduce a la recompensa de haberse ganado el cielo, como se desprende de diversos pasajes bíblicos (Peralta, 2015).

Se identifica la existencia de castigos físicos y psicológicos en las aulas desde hace siglos en México. Correctivos eran la vara, el *cepo*¹, la *corma*², la *palmeta*³, el *taragallo*⁴, el *saco*⁵, jalones de patillas y nalgadas; mientras que el castigo deshonoroso consistía en gritar y ridiculizar a estudiantes, convertirlos en objeto de burlas, encerrarlos en el aula durante el recreo, sacarlos de clases, colocarles orejas de burro, hincarlos a medio patio, dejarlos parados en una esquina o exponerlos frente a sus compañeros (Valle-Barbosa et., 2014).

En la época Novohispana (s. XVII-XVIII), el castigo escolar era aceptado por padres y docentes, bajo la premisa Jesuita de que “la letra con sangre entra”. Al final del Virreinato se documentaron quejas de padres de familia al Ayuntamiento donde se exponía el maltrato hacia infantes, especialmente el azote con alambre por sus “terribles” faltas: “reír ruidosamente, haber corrido en la calle, no asistir a la escuela para pasear, derramar el tintero sobre la mesa o no saber la lección de doctrina cristiana” (Vega, 2023, p. 129).

Durante la Independencia se prohibieron los azotes en todos los establecimientos de enseñanza. Por su parte, en 1823 la Compañía Lancasteriana también adoptó la prohibición de azotar alumnos en sus escuelas, pero siguió permitiendo los castigos deshonorosos y el encierro en calabozos; aunque su recomendación era “estimular a los niños con premios al aprovechamiento y buena conducta antes que con castigos” (Roldán, 2011, p. 2).

En el Porfiriato (1876-1911) la pedagogía se orientaba hacia la transformación de la disciplina escolar, desplazándose del castigo corporal, hacia el psicológico y moral, destacando “el uso del cariño como instrumento para mantener el orden y la sanción moral para demostrar a las y los estudiantes como ser buenos ciudadanos y ciudadanas” (López y Muñoz, 2021, p. 3). Ya no se trataba de concebir como sujetos pasivos a los menores, sino como personas interesadas en aprender saberes específicos según su etapa de formación.

Durante la Revolución Mexicana (1910-1917) el país se sumió en el caos, con infantes huérfanos que deambulaban por las calles buscando refugio, alimento o compañía, y eran acusados de vagancia por la policía. La guerra incrementó la migración del campo a la ciudad y provocó la desintegración de las familias debido a la muerte del proveedor; obligando a la madre e hijos a buscarse el sustento (Santiago, 2014). Niños y niñas considerados incorregibles en su hogar, fueron internados en establecimientos correctivos a petición de padres, tutores y familiares. También el Estado, a través de sus instituciones, se encargó de encerrar y “disciplinar” a las infancias (Castillo, 2014).

En el Porfiriato y la Revolución se desarrollaron el Congreso Higiénico-Pedagógico (1882), el Primero y Segundo Congreso de Instrucción Pública (1889-1890); y el Primer Congreso Nacional del Niño (1920), eventos en los que se definió a la “infancia normal” y a la que no lo era; sentándose las bases de una pedagogía cívica orientada hacia la formación de la ciudadanía adulta, trabajadora y honrada (Martínez, 2008).

En la etapa industrializadora y de crecimiento de las ciudades (1920-1940), la pobreza urbana se apoderó de los desposeídos y al crecer el delito, aumentaron los menores infractores para ser reeducados. Las familias más necesitadas vieron en correccionales e instituciones una alternativa en caso de enfrentar situaciones críticas (Santiago, 2014).

Las fuentes reseñadas anteriormente sirven para dar forma a un estado de la cuestión donde, se observan dos tendencias identificadas por Finkelstein (1986) en *La incorporación de la infancia a la historia de la educación*:

- a) Trabajos donde se aborda a infantes como objeto de regulación, con investigaciones para conocer el desarrollo de las estructuras educativas. La educación corresponde a una forma de control social y regulación política, y en las aulas los docentes ejercen formas de autoridad que rodean a las personas menores. Aquí se pueden situar los estudios sobre los castigos como mecanismo de disciplina y sus entredichos conforme el avance del pensamiento positivista en el siglo XIX.
- b) Trabajos donde las infancias son seres expuestos al peligro; se les ve como objetos de benevolencia y filantropía. Se pone énfasis en las condiciones que les afectan: pobreza, inmundicia, trabajo en las fábricas, hacinamiento; la escuela representa una alternativa para escapar de la ignorancia, las palizas y el abandono de los mayores. Se citan los estudios sobre la prohibición de los azotes durante la Independencia; la transformación del concepto de disciplina y el uso del cariño como mecanismo docente en el Porfiriato, el internamiento en instituciones durante el período revolucionario y la continuación de este proceso durante la etapa industrializadora.

Se advierte la permanencia y reproducción de un sistema educativo basado en el castigo más que en la recompensa; no obstante el avance de las corrientes que buscaban un mayor equilibrio entre ambos. Se refleja una resistencia a transformar el modelo pedagógico centrado en el profesor, que considera a los estudiantes como sujetos a los que hay que transmitir el conocimiento mediante memorización y repetición (Pérez, 2004); ante cuya resistencia, la violencia aparecía como estrategia de asimilación.

182

Aunque estos trabajos se centraron en exhibir la crueldad de los castigos y el papel docente al ejercer relaciones de poder, no se le prestó atención a las infancias, ni al correctivo como parte de una cotidianeidad de estímulos positivos y recompensas. No se refleja de manera efectiva la existencia de la *recompensa* como parte del proceso educativo, ni el papel de las instituciones *familia-escuela* como

entidades que se disputan el derecho de educar a las nuevas generaciones, así como de castigarles y recompensarles.

En el marco teórico se desarrolla una historia social y cultural de la educación desde las infancias, basándose en Philippe Ariès: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1960); cuya idea es que la escuela como institución para la enseñanza, es producto de la modernidad y el cambio de régimen desde las sociedades tradicionales, donde no había condiciones para representar a las infancias, debido a que estas pronto eran enviadas a trabajar y no se les trataba de manera diferenciada, pues la familia no cumplía una función afectiva. No obstante, esto no significa que hiciera falta el amor (Ariés, 1960).

Para que las y los menores dejen de trabajar, se les debe de considerar como personas cuya etapa demanda intereses específicos; por ello se deja de ver a las infancias como adultos pequeños. En las sociedades industriales se desarrollan nuevas relaciones afectivas (Ariés, 1960); lo que da lugar a la formación de niñas y niños malcriados o en exceso protegidos. Cuando existen estos fuertes lazos afectivos, es menos probable el castigo o la disciplina; una tarea que deberá ser delegada a la institución escolarizada.

Como resultado de esta investigación se observa que en la modernidad las prácticas correctivas en las aulas son menos constantes que las recompensas, representadas mediante los estímulos y satisfactores que las personas adultas brindan como parte del proceso educativo. Se espera que el estudio contribuya a desmitificar a la figura de los adultos como personas que ejercen relaciones asimétricas de poder ante las infancias; ya que en la misma medida que se les castiga y aplican correctivos, también se les brindan estímulos positivos.

En la metodología se revisaron fuentes primarias y secundarias con perspectiva historiográfica, usando referencias alojadas en la Mediateca del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México (INAH)⁶, y la Hemeroteca Nacional Digital de México, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)⁷. La contextualización del entorno se hizo mediante estadísticas oficiales, y las referencias cualitativas se usaron para contrastar al *castigo* como

dispositivo que se funda en la violencia, frente a la *recompensa*, representada en la alegría de vivir, que idealmente debería disfrutar cada menor. La recompensa está en todos lados ya que se trata de una etapa de descubrimiento donde el mundo se convierte en un campo de juegos; lo que metodológicamente permite ampliar las referencias acerca de los satisfactores que hacían felices a las infancias: cuentos, juegos, juguetes, alimentos, actividades de ocio, recreo, festivales escolares, etc.

Si la recompensa forma parte de la misma cotidianeidad que el castigo, una sonrisa infantil puede disminuir el sentimiento de culpa que las personas adultas sienten después de haber violentado a un menor. Lo que en una naciente sociedad urbana de consumo se traduce en la entrega de regalos y satisfactores materiales, documentados en las fuentes. Se pueden recuperar fotografías (Lara, 2015); anuncios publicitarios (Sosensky y Lopéz, 2015); novelas (López, 2015); revistas y prensa (Del Palacio, 2006); u otros medios de la cultura visual y escrita, que permitan dar forma a una “historia ficcional de la educación” (Leñero, 2016, p. 316), siendo posible elaborar relatos y construcciones narrativas que evocan la educación en general y la experiencia escolar vivida en particular.

La historia social de la educación desde las infancias

Infancia y educación se relacionan a través de la obra de Philippe Ariès: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1960). Dos postulados sustentan este libro:

- a) En la antigua sociedad tradicional no estaban dadas las condiciones para soportar y representar adecuadamente la figura de niñas, niños y adolescentes, ya que rápidamente se tenían que incorporar al mercado de trabajo; y,
- b) En las modernas sociedades industriales, infancia y familia desarrollan nuevas relaciones y funciones afectivas que antes no tenían; mientras que la escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación.

En las antiguas sociedades, las infancias eran concebidas como tal mientras no habían desarrollado las capacidades físicas para incorporarse al mercado de trabajo. La educación inicial se originaba en la familia, pero el infante rápidamente pasaba a los talleres como aprendiz de oficios, por lo que la disciplina y valores se daban mediante la convivencia con más adultos. A niñas y niños no se les veía con aprecio, y su mayor compasión era ser tratados como “cosita graciosa” que divertía a los adultos (Ariés, 1960, p. 10).

Cuando se da el cambio de régimen hacia las sociedades industriales, el taller de oficios es sustituido por las fábricas y la cohabitación con adultos de quienes se aprende, cesa para dar lugar a un encierro de infantes (la escuela) en donde no es posible convivir con otros mayores más que aquéllos designados para llevar a cabo el proceso de enseñanza. La familia se convierte en espacio afectivo organizado en torno al niño, coincidiendo con el avance del pensamiento demográfico de Malthus, que sugiere limitar la reproducción de los hijos para ocuparse mejor de estos (Ariés, 1960).

La institución escolar se consolida y la educación se vuelve un ideal, acarreando estatus a través de la adquisición de conocimientos. Los hijos dejan de verse como una carga y disminuyen la mortalidad infantil, los infanticidios y decesos “accidentales”; principalmente la muerte por sofocación de quienes duermen en la cama con sus padres. Antes de esto, era común sepultar infancias: “La vida del niño se consideraba, pues, con la misma ambigüedad que la del feto hoy día, con la diferencia de que el infanticidio se ocultaba en el silencio y el aborto se reivindica en voz alta” (Ariés, 1960, p. 19).

Al avanzar la ilustración, en el mundo adulto se descubre que los castigos y amenazas a menores surten un efecto nulo, por lo que se decide transitar hacia un nuevo modelo educativo centrado en el amor y la comprensión, al estilo de *El Emilio*, de Juan Jacobo Rousseau (1761), cuidando de no oponerse a la naturaleza infantil, sino más bien aprovecharla; pues las y los niños tienen sus propias necesidades e intereses más allá de los contenidos de los cursos escolares que las personas adultas diseñan para “formarlos”.

Un símbolo de la modernidad es el nuevo trato humanista hacia las y los menores. En *El Emilio*, Rousseau plantea que la educación es el gobierno de la naturaleza interna de las personas: de los órganos (control del cuerpo) y las facultades (control de lo que se piensa y se dice), así como el aprendizaje de estas habilidades para convivir socialmente. La educación es un hábito que se desarrolla a partir de tres fuentes: a) la naturaleza (auto aprendizaje de los procesos del organismo); b) las personas (aprendizaje a partir de terceros); c) las cosas (aprendizaje de la experiencia vivida) (Rousseau, 1791). El desafío individual consiste en lograr un adecuado equilibrio entre estas tres fuentes.

Pero una cosa es educar a la persona para sí misma y otra educarle para los demás (Rousseau, 1791). En este caso la naturaleza (lo que la persona quiere), es incompatible con las cosas y las personas, que representan a las instituciones e imponen lo que la sociedad exige. Por lo que se deberá elegir entre formar a una persona o a un ciudadano; con el individuo, la sociedad debe ser buena y dejarle que se desarrolle libremente; pero con el ciudadano se debe imponer el peso de las instituciones, que son las instancias encargadas de desnaturalizar la condición individual de las personas.

En *El Emilio* se reconoce que el carácter civil de la ciudadanía está por encima de la naturaleza, igual que las necesidades de las mayorías deben estar más allá de las expectativas individuales. Toca decidir entre una y otra para que se defina el alcance que tendrán las instituciones públicas (colegios) y privadas (familia) en el proceso educativo. La *ciudadanía* es condición necesaria para soportar la idea compartida de patria a la manera de *La República*, de Platón; mientras que en la *naturaleza* se corre el riesgo de formar a personas cínicas o egoístas que sólo piensan y actúan para sí.

186

Se aboga por una postura más equilibrada, que consiste en enseñar a los hijos el “oficio de vivir” (Rousseau, 1791, p. 12), y dejarles aprender de las experiencias de esta etapa, sin apresurar la adopción de un oficio o estudio en el que se centran los ideales de sus padres. Se alienta a permitirles mayores libertades para que se vuelvan conscientes, evitándoles castigos y sufrimientos presentes desde el

nacimiento a través de la práctica de envolver a bebés en fajas, vendajes y pañales, instaurada por las nodrizas para contener el movimiento de estos mientras se dedican a otras labores.

Lo más probable es que Rousseau hiciera referencia a la educación de las clases altas, donde era común delegar a las trabajadoras del hogar el cuidado y amamantamiento de bebés: una práctica que provocó un distanciamiento afectivo por parte de madres (y padres), a quienes se recriminaba por desprenderse de su descendencia para seguir en la vida social. Al cabo de unos años, el hijo de leche era separado de su nodriza y la madre biológica continuaba la crianza de un niño que ya empezaba a conocer la ingratitud, el abandono y el trato despiadado, incluso con quien le alimentó (Rousseau, 1791).

En contraparte, un amor sin límites tendrá sus consecuencias; ya que el mimo es la causa por la cual la escuela se convierte en una institución donde se asoma el castigo. A decir de Ariès, “Para «malcriar» a un niño hay que tener hacia él un sentimiento de ternura extremadamente fuerte, y también es necesario que la sociedad haya tomado conciencia de los límites que, en bien del muchacho, debe observar la ternura” (Ariès, 1986, p. 14).

Educación e infancia son categorías unidas debido a la simultaneidad en el tiempo de: a) el reconocimiento de la infancia moderna; y, b) la aparición de instituciones dónde cuidar y formar a las nuevas generaciones. Una visión sistémica permite ver el conjunto de quienes intervienen para modelar el proceso educativo, donde la vida de las infancias fluctúa entre dos instituciones, que juegan papeles antagónicos y complementarios: a) la familia se encarga de transmitir relaciones afectivas que incluso pueden malcriar a la descendencia hasta formar personas cínicas y egoístas que sólo se preocupan por su bienestar; y, b) la escuela funge como instancia para reeducar a las infancias, hasta convertirles en personas que ejercen la ciudadanía y anteponen el bienestar de las mayorías al propio.

Reconstrucción de la vida cotidiana de las y los estudiantes

Querétaro es una entidad situada entre las regiones centro y bajío de la República Mexicana. Para inicios de 1950 el estado contaba con una

población total menor a los 300 mil habitantes, equivalente al 1.10% del país. De la fuerza laboral disponible, la mayoría (70.35%) se dedicaban al campo y la economía primaria de pesca y caza para el auto abasto; 6.33% al comercio; 6.96% a los servicios; y 9.35% a las industrias de la transformación (Secretaría de Economía, 1952).

El modelo de producción basado en la economía primaria no requería de formación para el trabajo, por lo que enviar a los hijos a la escuela no era una prioridad. Caso contrario, en un entorno de carestía y dificultades, la descendencia era concebida como mano de obra; ejemplo son los resultados del censo de la época, donde se observó que casi 7 mil 500 menores de 12 a 14 años en Querétaro (8.24% del total de la fuerza laboral) tenían que trabajar como complemento o sustitución de la figura del proveedor; 85.87% de todos estos menores se empleaban en la agricultura (Secretaría de Economía, 1952).

La educación en general resultaba básica; 93.72% de centros escolares en el país eran primarias, donde se concentraban el 93.09% del total de alumnos inscritos a la escuela en todos los niveles; y 73.24 por cien del total de docentes con plaza magisterial. En Querétaro, la campaña de alfabetización avanzaba y al cabo de 2 décadas, desde 1930, más de 40 mil personas mayores de 10 años habían aprendido a leer y escribir. No obstante, debido al crecimiento demográfico, el número de analfabetas también había aumentado en más de 15 mil personas durante el mismo período (Secretaría de Economía, 1952).

En educación, la postura conservadora era afín al castigo y la creación de tribunales para menores, como una medida para contener los valores del progresismo, que se traducían en prácticas delincuenciales por parte de jóvenes. Se reconoció que el crecimiento urbano propio de una ciudad como Querétaro, traía aparejado un aumento de la criminalidad, pero esto no era proporcional; por lo que existía la amenaza de que se saliera de control una ola de pequeños rufianes que iniciaban su carrera delincencial vagando y molestando gente en las calles. Las causas de este fenómeno se situaron tanto en la familia, como en la incapacidad de las autoridades: pobreza general, desorientación de las y los jóvenes,

padres de familia que no cumplían con sus deberes, corrupción del medio (*Tribuna*, 1959, 04 de julio [UNAM, 2023]).

El origen de las infancias problemáticas se situó en la familia y no en la escuela. Durante la época no existía una institución formativa para padres, el intervalo de nacimientos entre hijos era mínimo, la mitad de las familias (49.32%) contaban con entre 5, 10 y más miembros (Secretaría de Economía, 1952), persistían el hacinamiento y las condiciones antihigiénicas de las viviendas y vecindades (*Tribuna*, 1959, 8 de agosto [UNAM, 2023]); las calles eran un basurero, abundaban “machos” alcoholizados y armados que a la menor provocación desenfundaban su pistola, así como traficantes de marihuana y viciosos sin el mínimo temor de ser aprehendidos (*Tribuna*, 1959, 22 de agosto [UNAM, 2023]). Ir a la escuela, significaba un escape temporal de este tipo de ambientes para las y los menores.

A comienzos de la década de 1950, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) alcanzó tres cuartos de millón de firmas de personas manifestando su inconformidad contra el Artículo 3° de la Constitución, que obligaba al Estado a brindar educación laica; y Querétaro se reivindicó como uno de los principales estados en lucha contra lo que se consideraba un ordenamiento opresor y arbitrario (*Tribuna*, 1952, 18 de octubre [UNAM, 2023]). No obstante, al pasar de los años prevaleció la indiferencia del gobierno, mientras el Comité Estatal de la UNPF lanzó una enésima voz de alerta, invitando a difundir entre la ciudadanía los deberes y derechos relacionados con la educación de sus hijos (*Tribuna*, 1959, 22 de agosto [UNAM, 2023]).

Se alentaba a las familias a brindar una adecuada formación moral a sus descendientes (*El Día*, 1956, 16 de agosto [UNAM, 2023]). Según la Reverenda Madre Superiora del Hospicio Vergara, la indigencia infantil en Querétaro vino en aumento a consecuencia de la degradación moral de las y los padres de familia; quienes sin una plena comprensión de los deberes que contraían al nacer sus hijos, dejaban a estos en abandono (*Amanecer*, 1955, 14 de julio [UNAM, 2023]).

Por lo que respecta a las recompensas dirigidas a menores, en relación a su conducta, tanto en el seno familiar como en la escuela, destacan las siguientes:

Zapatos y uniformes

Del total de la población mayor de un año en Querétaro, sólo un 27.70% -en promedio 1 de cada 4 personas- usaban zapatos; 64.48% huaraches o sandalias; y 1 de cada 10 andaban descalzos. La adquisición de estos complementos para el uniforme escolar debió ser un acontecimiento importante, especialmente para las niñas, quienes representaban al 62.25% de las personas sin calzado (Secretaría de Economía, 1952).

Un calzado fino de piel marca *Jarman*, con costuras hechas a mano podía costar entre \$95.00 y \$130.00 pesos (*El Informador*; 1951, 25 de febrero [UNAM, 2023]), mientras que en las liquidaciones de las tiendas como *Sears Roebuck*, se encontraban zapatos escolares de charol desde \$27.70 pesos (*El Informador*; 1957, 29 de agosto [UNAM, 2023]). Otros precios de ropa infantil rondaban en \$3.95 pesos para una camisa de popelina, chamarrita o pantalón de pana, o \$10.00 pesos para un vestido infantil hasta la talla 8 (*El Informador*; 1957, 4 de septiembre [UNAM, 2023]). Para inicios de la década de 1950 el salario mínimo era de \$5.00 pesos para trabajadores sin conocimientos ni estudio y de \$6.00 pesos diarios para aquellos que sabían leer y escribir (*Tribuna*; 1952, 28 de junio [UNAM, 2023]). Comprar zapatos y uniforme para cada miembro de la familia en edad escolar representaba un fuerte sacrificio de la madre y padre, a cambio de brindar una alegría a los suyos.

Históricamente, las amas de casa habían sido las personas encargadas de gestionar este tipo de gastos. La publicidad hasta entonces no se consideraba un asunto de hombres, ya que las mujeres aun cuando no trabajasen, se encargaban de administrar el ingreso familiar. Eran ellas quienes compraban la despensa, la ropa, las medicinas y representaban el 80% de clientes en tiendas y grandes almacenes; por lo que sus gustos influían grandemente a la hora de realizar cualquier tipo de compras (*Amanecer*; 1957, 30 de julio [UNAM, 2023]).

Una serie de fotografías de Casasola (1950), retrataron a las familias urbanas al salir a comprar zapatos para sus hijos. Ya fuese en un local establecido o en la vía pública, donde se montaban puestos ambulantes, adultos y menores se arremolinaban para tratar de conseguir ofertas. Pareciera que el grueso de la población, por costumbre, accesibilidad en el precio, o clase social, prefería hacer sus compras en la calle; mientras que las personas de mayores recursos se dirigían a alguna de las zapaterías en los alrededores (ver figura 1).

Figura 1

La adquisición del calzado escolar como parte del sistema de recompensas a las infancias



Fuente: Casasola (1950 [INAH, 2023]).

Las familias menos favorecidas no podían con los gastos de enviar a sus descendientes a la escuela, por lo que tenían que recurrir a la caridad. Algo similar para las infancias recluidas en centros de detención y orfanatos, quienes al no tener tutores dependían de la buena fe de las mujeres que realizaban obras sociales, entre quienes eran populares los clubes de costura donde se confeccionaban prendas de vestir para regalar el Día de Reyes (*Amanecer*; 1955, 07 de enero [UNAM, 2023]). Otras iniciativas, como la del *Ropero del Niño*

Pobre, eran respaldadas por la esposa del gobernador (*Amanecer*; 1957, 06 de febrero [UNAM, 2023]).

Útiles escolares y mochila

En el mundo de la posguerra, aplicaciones del ámbito militar se aprovecharon para uso civil, traduciéndose en una disponibilidad de artículos de consumo. Las infancias fueron un sector al que las industrias no pasaron por alto, lo que condujo al desarrollo de innovaciones en artículos escolares como mochilas e implementos educativos (ver figura 2).

Antes de la modernidad, los útiles escolares eran austeros: pizarrines, gises, tinteros de plomo llenos de tinta de huizache, hojas de papel, plumas de ave, mapas, lápices encerados, reglas y escuadras de madera, ábaco, goma (Menéndez, 2008), similar a las gráficas de Casasola (1930). Mientras que paulatinamente se introdujeron los lápices de grafito y papel de pulpa de madera, que abarataban el costo de los útiles (Loyo y Staples, 2010).

Se volvió común el uso de útiles escolares, como los colores *Blanca Nieves* o *Jungla*; y las crayolas *Carmen*, considerados como medios para hacer felices con pocos recursos a menores. Una columna periodística de la década de 1950, señalaba que los lápices de colores eran un medio muy efectivo para mantener ocupadas a las infancias y encauzarles adecuadamente, ya que el dibujo les permitiría expresar su creatividad:

Una amiga obsequió a nuestra hija de dos años, una caja de lápices de colores. Nancy se encantó. Pasó horas contemplándolos, sacándolos de la caja y volviéndolos a colocar de nuevo [...] Pero un día descubrió que los lápices dejaban señales de lindos colores, así que se dedicó a dibujar con ahínco. Su primer experimento fue sobre el asiento de una silla blanca de la cocina, después sobre una mesa, en seguida (sic) los magazines de deportes de papá [...] Traté de alejar las crayolas para no alterar la paz familiar, pero solamente pude hacerlo cuando su dueña estaba dormida (*El Informador*; 1952, 11 de mayo [UNAM, 2023]).

Figura 2

Los útiles escolares como parte del sistema de recompensas a las infancias.



Fuente: Casasola (1930 [INAH, 2023]).

La experiencia con los colores terminó cuando Nancy, después de haber decorado con murales las paredes del comedor, huyó al sótano mientras su madre trataba de asimilar la situación y su padre, al tiempo de lanzar improperios, tiraba los colores al cesto de la basura. La respuesta a la inquietud de la menor por seguir dibujando, vino de parte de su tía, una educadora afín a las teorías de Froebel, quien no dudó en obsequiarle una caja de lápices grande, además de un libro en blanco para dibujar, una acuarela y pinceles (*El Informador*; 1952, 11 de mayo [UNAM, 2023]).

Juguetes y lonchera

Los juguetes eran un bien muy apreciado por las infancias, particularmente en festividades como Navidad, Día de Reyes o Día del Niño. Las grandes tiendas departamentales como *Sears Roebuck* o *Fábricas de Francia* echaban la casa por la ventana con atractivas ofertas que eran anunciadas en la prensa: triciclos *Happy Time* desde \$109.00 pesos; carros de pedales desde \$449.00; juego de tiro al blanco \$17.70; avión de plástico \$9.90; pelota de hule \$1.20; ábaco de 100 bolitas \$12.90; camioncito de bomberos \$11.90; jueguito de thé \$9.40 (*El Informador*; 1954, 21 de diciembre [UNAM, 2023]).

Con el mercado de los juguetes de plástico era posible hacer felices a las infancias sin gastar demasiado dinero. Una publicación de la época hacía notar que las y los niños, en su curiosidad por descubrir el mundo destruían todo, incluidos sus juguetes; por ello las personas adultas se lo tenían que pensar bien a la hora de elegir este tipo de obsequios. Era preferible la entrega de juguetes desarmables, sencillos, accesibles a las manos pequeñas, que motivasen a la imaginación creativa (*El Informador*; 1951, 29 de abril [UNAM, 2023]).

El Día del Niño se convirtió en una festividad representativa dentro de las escuelas. Como tal, no era un evento cívico para exaltar los valores patrios, pero en las instituciones educativas se montaban eventos y festivales con presencia de mujeres elegantes e ilustradas, benefactoras y otras figuras reconocidas socialmente, para hacer entrega de dulces y regalos a las infancias. No todo estaba perdido, pues incluso en los orfanatos y centros de reclusión, ahí donde predominaba el poder del Estado con el monopolio de la (re)educación laica, aparecía la bondad cristiana; y personas de la clase alta, políticas y funcionarios del gobierno, se encargaban de llevar una alegría a la población interna (ver figura 3).

Figura 3

Los juguetes como parte del sistema de recompensas a las infancias



Fuente: Casasola (1955) y López (1952) en INAH (2023).

196

Las empresas desarrollaron estrategias publicitarias para atraer a los sectores más jóvenes. En su consumo incluían promociones: Títeres de *Walt Disney* con movilidad articulada para jugar mientras se desayunan las tostadas de maíz *Corn Flakes* (*El Informador*; 1950, 12 de julio [UNAM, 2023]); un globo grande del *Tigre Toño* en cada empaque de *Zucaritas Kellogg's* (*El Informador*; 1955, 31 de octubre

[UNAM, 2023]); dos corcholatas de refrescos *Caballitos Aga* por un vaso o una charola-cenicero (*El Informador*; 1952, 8 de junio [UNAM, 2023]).

Icy-Hot se presentó como la marca líder en el mercado de las loncheras y termos. Llevar el almuerzo al trabajo o la escuela, no era una costumbre nueva; sin embargo, el medio como se transportaban los alimentos fue un reflejo de los cambios que se estaban dando conforme el desarrollo de la industria de los enseres metálicos para el hogar. En acabado de lámina liviana y resistente, junto con su termo de $\frac{1}{4}$ de litro, por tamaño y comodidad, esta resultaba ser la lonchera ideal para las infancias (*El Informador*; 1953, 20 de noviembre [UNAM, 2023]).

Desayunos y refrigerios

El Censo de 1950 reveló que 199 mil 393 personas mayores de un año, equivalente al 71.88% de este total en Querétaro, no comían pan de trigo. A nivel regional, los estudios de Anderson en el Valle del Mezquital (1943), mostraron un consumo de 1 mil 706 kilocalorías (ka) por día, equivalente al 70% del mínimo necesario; mientras que el 75% del ingreso familiar se destinaba a la alimentación, principalmente frijoles y tortillas, que aportaban el 77% de la energía en población infantil y adultos, con un consumo deficiente de frutas, verduras, proteínas, calcio, hierro y fósforo (CONEVAL, 2009).

Uno de cada tres menores de entre cuatro y seis años tenían bajo peso y desnutrición, por lo que recibir un refrigerio en la escuela debió ser reconfortante; no obstante, el Estado, más allá de sus buenas intenciones, posiblemente también usó la entrega de raciones alimenticias como parte de una política clientelista y populista (ver figura 4); orientada a aprovecharse y explotar políticamente las necesidades más apremiantes del pueblo. Las y los escolares más afortunados tomaban un desayuno en casa o camino a la escuela, incluidos los nuevos productos de la cultura industrial que se servían en restaurantes y misceláneas: *chocomilk*, pan *Bimbo*, leche condensada o pura, en cartón o en polvo, chocolate en polvo, o

cereales: *Corn Flakes*, *Rice Krispies*, *Cheerios* o avena 3 Minutos (*El Informador*; 1959, 09 de enero [UNAM, 2023]).

Figura 4

El desayuno escolar como parte del sistema de recompensas a las infancias



198

Fuente: Maraveles (1957 [INAH, 2023]).

La instalación de la fábrica de cereales *Kellogg's* se volvió un ícono de la industria de Querétaro. Se trataba de la primera planta de esta marca en América Latina y su costosa inversión de 9 millones de pesos superó en más de 10 veces lo anunciado para modernizar la embotelladora *La Victoria*, donde se producía la *Coca-Cola* (*Tribuna*;

1951, 18 de agosto [UNAM, 2023]). Consumir cereal en el desayuno se convirtió en uno de los nuevos símbolos de la modernidad, además de que contribuía al progreso económico de la localidad.

En las zonas rurales la situación era más dramática. El sacerdote Carrillo, comisionado en los municipios fuera de la ciudad capital denunció que los chamacos “toman por comida en todo el día un jarrito de café negro o de atole, un plato de frijoles, un poco de chile, y cuando están de fiesta, un taco de huevo revuelto con chile” (*Amanecer*; 1955, 19 de julio [UNAM, 2023]). El desayuno escolar se convirtió en un medio de subsistencia para las infancias cuyas familias no se podían permitir mayores gastos.

Prevalecía el espíritu cristiano y grupos de mujeres de la clase alta, comandados por la esposa del gobernador, se organizaban para llevar a cabo actos de caridad y beneficencia, entre los que se incluían los desayunos infantiles a un coste de \$800.00 pesos mensuales, como obra social para brindar alimentos sanos y nutritivos a un centenar de personas chicas, que de otra manera asistirían a la escuela con el estómago vacío (*Tribuna*; 1950, 27 de mayo [UNAM, 2023]).

Juegos, recreos y festivales

En *Las batallas en el desierto*, José Emilio Pacheco (1981) recordaba cómo, durante los recreos escolares las y los niños comían una torta de nata mientras jugaban a los bandos de árabes y judíos; recién se había fundado el estado de Israel (1948), provocando una guerra contra la Liga Árabe, y las infancias volvieron suyo el conflicto a través del juego. No obstante que el profesor Mondragón siempre incitaba a sus alumnos a no propagar el odio mientras se lamentaba sobre las catástrofes que recién habían assolado al mundo: matanzas, campos de exterminio, bombas atómicas.

Algo irrelevante para quienes molestaban a Toru, el alumno chino-japonés de la clase: “Chino-chino-japonés: come caca y no me des”, era la forma habitual de burla, mientras que el ofendido, sobresaliente en todas las materias, siempre con sus libros en la mano y harto de ser representado como un simio gesticulante, un día se cansó y usando sus técnicas de Jiu-Jitsu, hizo pedazos a su

compañerito Domínguez, a quien obligó a pedirle perdón de rodillas. “Nadie volvió a meterse con Toru. Hoy dirige una industria japonesa con cuatro mil esclavos mexicanos” (Pacheco, 1981, p. 37).

“Te mato. Soy de la Legión Árabe (...) Hoy los judíos tomaron Jerusalén pero mañana será la venganza de los Árabes”. Y comenzaban las batallas en el desierto; así nombradas porque se llevaban a cabo en un patio de tierra colorada, sin árboles ni plantas, y con sólo una caja de cemento al fondo, que ocultaba un pasadizo secreto de los tiempos de la Cristiada (1926-1929) para escapar en caso de persecución religiosa.

Cualquier lugar se convertía en el campo de juegos perfecto (ver figura 5), tanto al interior como al exterior de la escuela, en donde las y los escolares eran constantemente trasladados cuando se suspendían las clases para acudir a la inauguración de carreteras, avenidas, presas, parques deportivos, hospitales, ministerios. El Presidente inauguraba toda clase de obras, incluidos monumentos del culto a su personalidad, que obligaban a los asistentes a estar horas bajo el sol sin moverse ni tomar agua, esperando su llegada (Pacheco, 1981).

Este uso faccioso de las infancias por parte de organizaciones políticas y el Estado, fue denunciado por las organizaciones de defensa de los valores tradicionales. En Querétaro las y los padres de familia protestaron públicamente a través de la prensa, debido a que sus descendientes eran inmiscuidos en ceremonias masónicas de grupos afines al poder:

Entre las denuncias, se incluye la asistencia obligatoria a una ceremonia luctuosa a Juárez⁸, en la que “se pronunciaron discursos de orden político”, y en los que “se hizo el panegírico de una secta que todavía se empeña en denostar a la mayoría (católica) de los mexicanos”. Se protesta también [...] que se puso sobre la manga de los uniformes de los alumnos de las escuelas el distintivo del PRI⁹ [...] rogándole que, para lo sucesivo se evite distraer e inmiscuir a la niñez en esos actos políticos (*Tribuna*; 1950, 05 de agosto [UNAM, 2023]).

Figura 5

El juego y el recreo como parte del sistema de recompensas a las infancias



Fuente: López (1950 y 1960 [INAH, 2023]).

201

Golosinas y dinero para gastar

Aparecieron golosinas y productos azucarados. Crema de cacahuete *Aladino* (*Tribuna*; 1950, 17 de junio [UNAM, 2023]); tortillas y pan untado con margarina *Primavera*, para reponer las energías que los niños consumían en el juego (*Tribuna*; 1952, 9 de agosto [UNAM,

2023]); buñuelitos elaborados con aceite *Triunfo*, para la niña que no quería comer (*Tribuna*; 1950, 17 de junio [UNAM, 2023]); flan de leche *Royal* (*El Informador*; 1950, 14 de julio [UNAM, 2023]); cajeta *Coronado* (ver figura 6). Mención aparte merecerían productos como: jugos y refrescos. Néctar de papaya y toronja *Del Fuerte*, disponible en presentación de lata sellada al vacío para conservar el sabor natural a frutas (*El Informador*; 1956, 13 de septiembre [UNAM, 2023]); una burbujeante *Coca-Cola* elaborada con extractos naturales, azúcar fina y agua purificada (*Tribuna*; 1950, 22 de agosto [UNAM, 2023]). O un refresco de la cooperativa *Pascual* (*El Informador*; 1950, 19 de octubre [UNAM, 2023]).

Para la adquisición de golosinas, las infancias necesitaban que sus padres, madres o tutores les dieran mesada, ante lo cual había posiciones ambivalentes; con recelo de parte de los adultos, debido a que las nuevas generaciones no sabían reconocer el sacrificio de quienes fueron afectados por la privación durante la guerra. Los más jóvenes se referían a los mayores como anticuados, retrógrados y otros adjetivos del vocabulario juvenil. Las nuevas generaciones crecieron en tiempos de depresión, con la preocupación por la guerra, y aun así, habían perdido sus valores, su moral, y sólo les importaban las quejas y lamentaciones producto de su egoísmo: “Para ellos la mesada de \$1.00 a la semana no significa más que los \$0.05 que nos daban a nosotros. El acostarse a las ocho de la noche, después de rezar el Rosario les parece absolutamente ridículo” (*El Informador*; 1954, 19 de febrero [UNAM, 2023]).

Se valoraba a las infancias que ahorraban dinero desde una temprana edad, en vez de dedicarse al despilfarro. Se reconocía que la vejez podía ser una etapa complicada donde era necesario contar con algunos ahorros; a este respecto las y los chiquillos eran agrupados en dos categorías: los seriecitos que tomaban algunos centavos de su mesada y los guardaban en una alcancía, anticipando su independencia futura y su riqueza; y quienes al parecer tenían prisa por vivir, y se tomaban todo como una aventura (*El Informador*; 1955, 1 de junio [UNAM, 2023]).

Figura 6

Las golosinas como parte del sistema de recompensas a las infancias



Fuente: INAH (1940), Bustamante (1940) y Maraveles (1961) en UNAM (2023).

Excursiones y viajes escolares

Salir de excursión escolar debió ser una experiencia gratificante para las infancias y una actividad preocupante entre las gentes adultas. En el monumento de Los Arcos en Querétaro, a la altura de la Hacienda de Carretas, un camión con 30 muchachas que se dirigían a Juriquilla

para pasar un día de campo organizado por la Juventud Católica, se quedó sin frenos y salió del camino para chocar con un poste de concreto. María Guadalupe Mesa falleció y quedaron heridas de gravedad Natividad González y otras tres a quienes se les amputó el brazo (*Tribuna*; 1950, 16 de agosto [UNAM, 2023]).

Más allá de las tragedias, las salidas escolares transcurrían como un acontecimiento festivo que permitía disfrutar de nuevas experiencias fuera de las aulas; generalmente en el campo, donde se podía pasar un día relajado junto a otros compañeros. Quienes destacaban por su promedio, tenían la posibilidad de ganar un viaje todo pagado por la Dirección General de Educación a la capital, donde podrán saludar y ser recibidos en una audiencia especial por el Presidente de la República (*El Informador*; 1955, 18 de junio [UNAM, 2023]).

Las excursiones con alumnos destacados, también eran para talentos deportivos. Después de una competencia con buenos resultados, la entrenadora del equipo local de la escuela intervino ante la directora del plantel, para que se autorizase una excursión a alguna de las atracciones naturales cercanas: chorros de agua, ríos, lagos (ver figura 7). Actividad que serviría para estimular a quienes obtuvieron el reciente campeonato (*El Informador*; 1958, 30 de junio [UNAM, 2023]).

Durante las salidas todo era pura alegría, y las infancias aprovechaban para divertirse mediante el juego. Para quienes deseaban alargar la experiencia, en la prensa local se anunció la introducción de costumbres occidentales, destacando los campamentos de verano, como espacios en donde se podía andar a caballo y aprender a nadar, hacer rompecabezas, ocuparse con cuadernos de historietas y consumir *ice-cream* con soda mientras se veían películas de vaqueros un sábado por la tarde (*El Informador*; 1951, 18 de octubre [UNAM, 2023]).

Figura 7

Las excursiones escolares como parte del sistema de recompensas a las infancias



Fuente: Casasola (1945 y 1960 [INAH, 2023]).

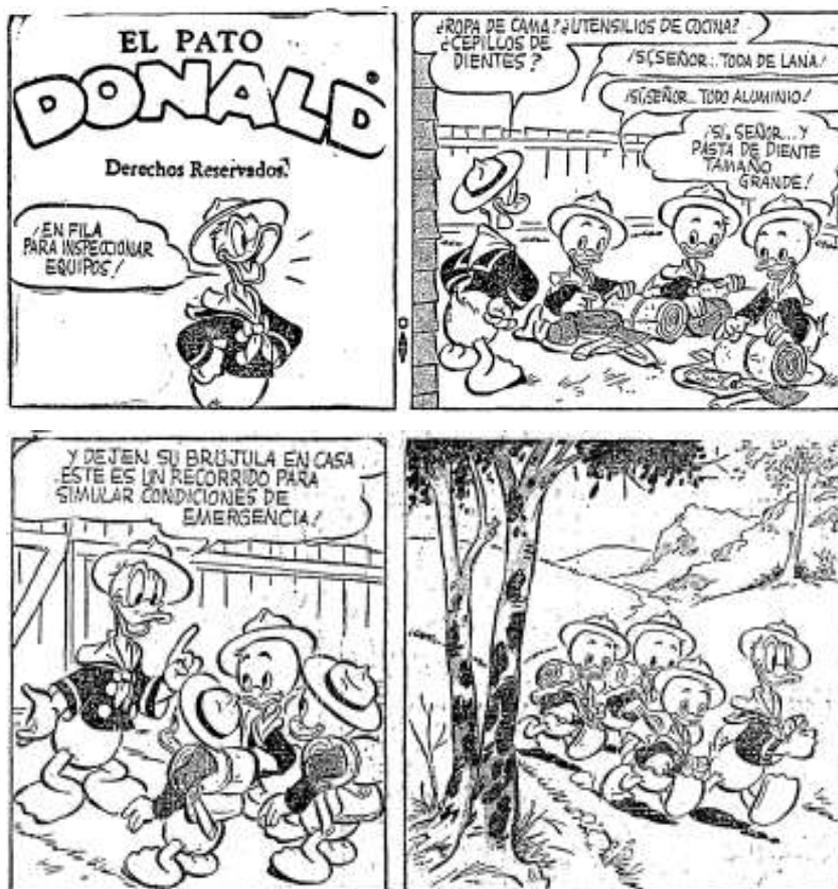
Cuentos y narraciones fantásticas

En la prensa aparecían historietas infantiles, donde los protagonistas eran personajes locales y otros importados, como los de *Walt Disney*; teniendo en común el desarrollo de tramas donde se promovían valores positivos relacionados con la disciplina, el trabajo en equipo, la búsqueda de objetivos comunes y el respeto a las personas

mayores; quienes eran figuras de autoridad, a las que se les delegaba la responsabilidad de transmitir conocimientos y saberes, inspirar confianza a la hora de enfrentar problemáticas diversas, así como de repartir justamente castigos y recompensas (ver figura 8).

Figura 8

Las historias fantásticas como parte del sistema de recompensas a las infancias



Fuente: *El Informador* (1954, 06 de junio [UNAM, 2023]).

Para los más afortunados, existían los cómics que se podían comprar en las tiendas *Sanborns*, así como el *Billiken* argentino o *El Peneca* chileno. Para quienes no se podían permitir el ingreso a alguna de estas tiendas, quedaban las lecturas del pópulo: *Pepín*, *Paquín*, *Chamaco*, *Cartones* (Pacheco, 1981); o las historias fantásticas de los periódicos: *El Pato Pascual* (*El Informador*; 1950, 29 de octubre [UNAM, 2023]); *El Fantasma* (*El Informador*; 1952, 31 de agosto [UNAM, 2023]); *El Ratón Miguelito*, *Henry*, o *Tío Brutus* (*El Informador*; 1952, 8 de junio [UNAM, 2023]).

Conclusiones

A partir de la información presentada se refuerza el supuesto de que aún frente al avance de las políticas de Estado con tintes humanistas, positivistas, revolucionarios y/o socialistas, orientadas en última instancia a la obligatoriedad de la educación laica en las escuelas públicas de México, prevalecieron prácticas de resistencia por parte de los grupos conservadores asociados a la Iglesia Católica, como institución de referencia para la instauración de valores y prácticas sociales y culturales, que históricamente se reprodujeron a través de la educación. Tradicionalmente, el sistema educativo controlado por las instituciones religiosas funcionó como un mecanismo de poder y adoctrinamiento, desde donde se ejercían relaciones asimétricas de poder entre las personas adultas y las infancias. Pero al irrumpir el Estado en el proceso educativo, este desequilibrio no se corrigió, sino que fue aprovechado por los afines al gobierno para llevar a cabo una (re)educación ideológica y una formación de individuos dóciles y gobernables, afines al partido en el poder emanado de la Revolución.

La resistencia se mantuvo vigente a través de prácticas y concepciones del mundo que, no obstante, la degradación moral acarreada por la modernidad y el liberalismo, permearon en las relaciones y el trato con las infancias al interior y exterior de los colegios. Dichas estrategias tomaron forma gracias a la materialización de una visión cristiana dualista, centrada en combatir el mal mediante buenas acciones, que se tradujo en un nuevo trato más centrado en el amor y el cariño como componentes de un sistema

educativo en el que las recompensas a menores se volvieron una práctica cotidiana.

La existencia de los castigos corporales y su práctica extendida en el sistema educativo mexicano a través de la historia, sugiere una institucionalización de la violencia como mecanismo pedagógico; mientras que las cada vez más abundantes recompensas, reflejan un cambio asociado al avance de la modernidad: tanto en el sentido humano y de trato hacia las personas de las minorías; como material, enfocado hacia el crecimiento de una sociedad urbana, industrial y de consumo, donde la idea de otorgar obsequios y reconocimientos a las y los menores también se vuelve parte de la cotidianidad.

Referencias

- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Ariés. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), *Historia de la Infancia y la Educación*, 5-18.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a80cb9f-25b5-4d32-8783-07a5c6fa1397/re28100507-pdf.pdf>
- Castillo, D. (2014). Infancia tras los muros: aproximación a la Escuela Correccional para Mujeres de la Municipalidad de Coyoacán, México, D.F., 1907-1913. *Historia y Justicia*, (2), 1-23.
https://revista.historiayjusticia.org/wp-content/uploads/2014/04/RHyJ_2014_2_DS_L_Castillo.pdf
- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social]. (2009). *Informe de evolución histórica de la situación nutricional de la población y los programas de alimentación, nutrición y abasto en México*. CONEVAL.
https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/info_publicaciones/evolucion_historica_050411.pdf
- Del Palacio, C. (2006). La prensa como objeto de estudio. Panorama actual de las formas de hacer historia de la prensa en México. *Comunicación y Sociedad*, (5), 11-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/346/34600502.pdf>

- Finkelstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de Educación*, (281), 19-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18537>
- INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia]. (2023). *Mediateca*. <https://mediateca.inah.gob.mx/>
- Lara, E. (2015). El Historiador y la fotografía. Una relación antropológica. *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía*, (10), 75-99. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2015.voii0.5980>
- Leñero, M. (2016). La escuela en la literatura. En *Historia e Historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011* (pp. 315-328). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López, A. (2015). La novela como documento histórico de la cultura: ideas para un consenso. *Historia Caribe*, 10(27), 199-230. <https://www.redalyc.org/pdf/937/93744102007.pdf>
- López, J., y Muñoz, J. (2021). Impensar la disciplina escolar, los premios y los castigos durante el Porfiriato: un abordaje socio histórico. En *Análisis de las Disertaciones de Normalistas durante el Porfiriato*. Universidad Veracruzana.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En D. Tanck de Estrada (Coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 127-153). El Colegio de México.
- Martínez, L. (2008). Historiografía de la educación en México: balances y desafíos. *Historia de la educación anuario*, 9, 107-124. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100006
- Menéndez, R. (2008). Memorias de un salón de clase en la Ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911). *Foro de Educación*, (10), 245-263. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/159>
- Pacheco, J. (1981). *Las batallas en el desierto*. Era.
- Peralta, J. (2015). La recompensa y el castigo eternos. En *Cómo llegar a ser un cristiano verdadero* (pp. 209-224). Sociedades Bíblicas en América Latina.

http://biblecourses.com/Spanish/downloads/pdfs/bcbook/SP_BCBOOK_18.pdf

Roldán, E. (2011). *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vii/docs/area_09/1728.pdf

Rousseau. (1791). *Emilio o la educación*.

Santiago, Z. (2014). Los niños y jóvenes infractores de la Ciudad de México, 1920-1937. *Secuencia*, (88), 193-215. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SOI86-03482014000100007

Secretaría de Economía. (1952). *Séptimo Censo de Población y Vivienda*. México.

Sosensky, S., y López, R. (2015). La construcción visual de la felicidad y la convivencia familiar en México: los anuncios publicitarios en la prensa gráfica (1930-1970). *Secuencia*, (92), 193-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319138154008>

UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México]. (2023). *Hemeroteca Nacional Digital de México*. <https://hndm.iib.unam.mx/index.php/es/>

Valle-Barbosa, E., Vega-López, M. G., Flores Villavicencio, M. E., y Muñoz-De la Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Educación y Desarrollo*, (28), 61-69.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf

Vega, M. (2023). El castigo en las escuelas elementales del siglo XIX, ¿avance hacia la humanización o anquilosamiento? *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 127-135. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.462>

Notas

¹ Prensa de madera para asegurar la garganta o pierna del castigado (Valle-Barbosa et., 2014).

² Grillete para los tobillos que dificultaba la movilidad (Vega, 2023).

³ Similar a una raqueta de madera que provocaba golpes dolorosos (Roldán, 2011).

⁴ “*Instrumento que apresaba el cuello del niño, obligándolo a andar derecho*” (Vega, 2023, p. 131).

⁵ Niños traviesos eran introducidos en un saco y elevados al techo por un rato (Vega, 2023).

⁶ La Mediateca del INAH contiene más de medio millón de objetos (534 mil 139) en formato digital, entre los que destacan principalmente las fotografías desde finales del s. XIX hasta la época moderna, que representan el 90% de los materiales disponibles en el repositorio. Mediante el sistema de búsqueda avanzada de la plataforma se consigna la existencia de más de 130 mil imágenes o recursos para el período 1950-1959. En la plataforma destacan las colecciones: *Cassasola*, *Nacho López*, *Culhuacán*, *Bustamante e Incremento*. Las fotografías abarcan los aspectos más variados de la vida social de México en sus distintos períodos (INAH, 2023).

⁷ La Hemeroteca Nacional Digital de México contiene más de 8 millones de documentos digitalizados (8 millones 7 mil 672), desde 1722 a la fecha, principalmente revistas y periódicos de los temas más diversos acerca del acontecer nacional e internacional. Para el período 1950-1959 se registra casi 1 millón de recursos (956 mil 591) (UNAM, 2023).

⁸ Benito Juárez, presidente de México de 1858 a 1872). Impulsor de las Leyes de Reforma (1859), que separan el poder político del religioso e imponen la educación laica obligatoria en las escuelas públicas de todo el país.

⁹ Partido Revolucionario Institucional (PRI). Partido que se sustenta en los principios ideológicos de la Revolución Mexicana, que plantea como postulados el nacionalismo, las libertades, la democracia y la justicia social. Fue fundado en 1929 y ha pasado por tres etapas: Plutarco Elías Calles fundó el Partido Nacional Revolucionario (PNR) (1929-1938); Lázaro Cárdenas el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) (1938-1946); y Manuel Ávila Camacho el Partido Revolucionario Institucional (PRI) (1946-) (INAH, 2023).

Debates por la educación sexual y la formación de docentes normalistas, hoy

Debates on Sexual Education and Teacher Training in Normal Schools Today

Salvador Camacho Sandoval*
Mayela Legaspi Lozano**

* *Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México). Es Maestro en Investigación Educativa, Doctor en Historia de América Latina y autor de libros y artículos sobre educación, historia, política y cultura. Premio John Nuveen en Chicago y Premio Aguascalientes en Humanidades. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Libros Sí (También Rock), ¡Bayonetas No!” y “Escuelas formadoras de docentes en México: Trayectorias divergentes hacia la educación superior” (2023). Correo electrónico camacho_sal@yahoo.com.mx*

 <https://orcid.org/0000-0001-8065-5530>

** *Profesora-investigadora de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Aguascalientes (México). Es Maestra en Investigación Educativa y actualmente estudia el Doctorado en Estudios Socioculturales en la UAA. Entre sus publicaciones recientes están “Escuelas formadoras de docentes en México: Trayectorias divergentes hacia la educación superior” (2023) y “Procesos contradictorios en la construcción histórica del sistema de educación Normal en México” (2023). Sus temas de interés son políticas públicas y los movimientos sociales. Correo electrónico: legaspimayela@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0001-7601-4247>

213

Historial editorial

Recibido: 21-octubre-2023

Aceptado: 06-enero-2024

Publicado: 31-enero-2024



Debates por la educación sexual y la formación de docentes normalistas, hoy

Resumen

El propósito de este artículo es analizar el debate contemporáneo sobre la educación de la sexualidad, tomando como referente los libros de texto gratuitos y los planes de estudio de educación Normal. Desde una perspectiva cualitativa y mediante un proceso analítico sintético, se examinan libros, artículos, ponencias de congresos y fuentes primarias. En los resultados se encuentra que los libros de texto, como instrumento de política educativa, han estado sujetos al rechazo de diversos actores políticos y sociales. Los planes de estudio para la educación normal han considerado la educación para la sexualidad de manera itinerante, pueden tener una perspectiva meramente biológica o una más integral. Se concluye que la educación de la sexualidad es un derecho de niñas, niños y adolescentes. Una posible ruta para su atención es fortalecer las capacidades de los formadores de docentes en el ámbito de la educación de la sexualidad, para que los futuros docentes que egresen de las escuelas Normales cuenten con las herramientas para acompañar a sus estudiantes.

Palabras Clave: Educación de la sexualidad, Educación Normal, Libros de Texto.

Debates on Sexual Education and Teacher Training in Normal Schools Today

Abstract

This paper aims to analyze the contemporary debate on sexuality education, taking as reference free government textbooks and the curriculum of Normal education. From a qualitative perspective and through a synthetic, analytical process, books, articles, conference papers, and primary sources were examined. Results show that textbooks, as an instrument of educational policy, have been subject to rejection by various political and social actors. The curriculum for Normal education has considered sexuality education intermittently, with perspectives ranging from merely biological to more comprehensive approaches. It is concluded that sexuality education is a right of girls, boys, and teenagers. A possible route for addressing this is to strengthen the capacities of teacher trainers in the field of sexuality education so that future teachers who graduate from Normal schools have the tools to support their students.

Keywords: Sexuality education, Normal Education, Textbooks.

Débats pour l'éducation sexuelle et la formation des enseignants normalistes, aujourd'hui

Résumé:

Le but de cet article est d'analyser le débat contemporain sur l'éducation sexuelle, en prenant comme référence les manuels gratuits et les programmes d'éducation normale. D'un point de vue qualitatif et dans le cadre d'un processus analytique synthétique, des livres, des articles, des conférences et des sources primaires sont examinés. Les résultats montrent que les manuels scolaires, en tant qu'instrument de la politique éducative, ont été rejetés par divers acteurs politiques et sociaux. Les programmes d'études pour l'éducation normale ont considéré l'éducation sexuelle de manière itinérante, ils peuvent avoir une perspective purement biologique ou une perspective plus globale. L'éducation sexuelle est un droit des enfants et des adolescents. Une voie possible pour leur attention est de renforcer les capacités des formateurs d'enseignants dans le domaine de l'éducation sexuelle afin que les futurs enseignants sortant des écoles normales disposent des outils pour accompagner leurs élèves.

Mots-clés: Éducation sexuelle, Éducation Normale, Manuels

Debaty o edukacji seksualnej i formacji nauczycieli szkół normalnych, dziś

Streszczenie:

Streszczenie Celem tego artykułu jest analiza współczesnej debaty na temat edukacji seksualnej, przyjmując za punkt odniesienia darmowe podręczniki oraz programy nauczania szkół normalnych. Z perspektywy jakościowej i poprzez proces analizy syntetycznej, badane są podręczniki, artykuły, referaty z kongresów oraz źródła pierwotne. W wynikach stwierdzono, że podręczniki, jako narzędzia polityki edukacyjnej, były przedmiotem odrzucenia przez różnych aktorów politycznych i społecznych. Programy nauczania dla szkół normalnych traktowały edukację seksualną jako temat podrzędny, mogąc przyjmować podejście wyłącznie biologiczne lub bardziej kompleksowe. Wnioskiem jest, że edukacja seksualna jest prawem dzieci i młodzieży. Możliwą drogą do jej uwzględnienia jest wzmocnienie zdolności kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji seksualnej, aby przyszli nauczyciele wykształceni w szkołach normalnych mieli narzędzia do towarzyszenia swoim uczniom.

Słowa kluczowe: Edukacja seksualna, Szkolnictwo normalne, Podręczniki.

Introducción

La educación de la sexualidad en México, a pesar de su carácter laico, ha estado imbricada por creencias y convicciones históricas de origen religioso por parte de la sociedad, grupos políticos y de la Iglesia Católica, de ahí que sea un derecho que ha sido negado a las niñas, niños y adolescentes en México. Así lo demuestran diversos estudios, por ejemplo, Rosales-Mendoza y Salinas-Quiroz (2017) en una revisión que realizan de los libros de texto del ciclo escolar 2015-2016 explican que los contenidos delimitan la sexualidad como reproducción sin perspectiva de género y que la formación docente es deficiente porque se transmiten prejuicios de género y sexualidad. Lozano-Verduzco y Rosales (2016) agregan que los hombres incorporan significados negativos en torno a la sexualidad entre personas del mismo sexo y a ellos mismos debido a la información que reciben en instituciones como la escuela y la familia. Aunado a lo anterior, Rangel (2019) expresa que hay indicios en los profesores de una vinculación con los principios católicos que generan sesgos en la enseñanza de la sexualidad en los programas de estudios. En este mismo sentido, Hernández et al. (2011) exponen que la omisión de explicaciones científicas y humanísticas en los libros de texto muestran una alienación teológica que es anticonstitucional porque afecta el carácter laico de la educación pública, que niega el derecho a la educación sexual; asimismo Díaz (2017) afirma que los contenidos de los libros de texto en el 2006 fueron permeados por discursos católicos debido a presiones de redes de poder. Por su parte Camacho y Rangel (2021) analizan los gobiernos de Luis Echeverría y Vicente Fox con relación a los contenidos educativos de los libros de texto e indican que hay una oposición histórica que en ocasiones se ha transformado en movimientos sociales para resistirse e inconformarse a la educación de la sexualidad.

216

Con estos antecedentes sobre la educación sexual en México, nos planteamos como objetivo analizar el debate contemporáneo sobre la educación de la sexualidad, ante la necesidad de apoyarla en el sistema educativo mexicano, especialmente en las escuelas Normales del país, las cuales tienen la misión de formar a los y las docentes que,

a su vez, formarán en la educación básica a las nuevas generaciones. Se parte de la tesis de que, frente a la resistencia y ataques de grupos conservadores, la legislación y la planeación de la educación en el país reivindican el derecho que tienen las niñas, niños, adolescente y jóvenes para recibir una formación integral, que incluya, por ende, la educación de la sexualidad.

Para tal efecto, se presenta un planteamiento teórico y metodológico y, posteriormente, a modo de resultados, se expone el debate sobre los libros de texto, el cual recoge una vieja confrontación entre el gobierno mexicano y organizaciones políticas y sociales, vinculadas estrechamente a la Iglesia católica, y luego se hace un análisis de los planeamientos de los planes de estudio para la formación inicial de docentes, con la intención de hacer visible cómo los libros de texto fueron objeto de diversas disputas para abordar la educación de la sexualidad.

También se expone cómo es que los futuros profesores recibían poca o nula formación en estos temas. En otro apartado se presenta la base normativa que obliga al Estado mexicano a ofrecer educación de la sexualidad a las nuevas generaciones y, finalmente, se concluye con propuestas para que en las escuelas Normales del país se refuerce la enseñanza de la sexualidad y que los egresados adquieran las competencias para que sean profesionales en la materia, de suerte que en su posterior labor docente estén en las mejores condiciones para impartir una educación sexual de excelencia a sus estudiantes.

Para contextualizar sobre el tema se alude a la reforma educativa del gobierno federal, encabezado por Andrés Manuel López Obrador (2018–2024), que ha removido las viejas discusiones sobre la educación que deben tener las niñas, los niños y los adolescentes en el país. Según las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la educación que promovían los gobiernos anteriores desatendió los problemas sociales y la población en situaciones de pobreza; las medidas –dijeron- fueron neoliberales y patriarcales. Por su parte, desde la perspectiva de los opositores de los nuevos libros de texto, los contenidos de la Nueva Escuela Mexicana están

elaborados para impulsar un adoctrinamiento ideológico y político, porque, según ellos, lo que se busca es que se vote por el partido político Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) y se apoye el proyecto del presidente de la República. Hay quienes, desde la oposición, creen que los libros de texto mantienen el “virus del comunismo”, pero contra esta idea, el presidente de la República rechazó tal acusación, señalando que no hay contenidos en los libros que “inyecten” el comunismo. “En todos los libros –declaró públicamente- sólo hay referencias al comunismo en un poema, pero como hay referencia también al catolicismo, y hay referencia al nazismo” (López, 2023).

Como se puede apreciar, la educación de la sexualidad vuelve a aparecer en la escena pública y se vuelve a cuestionar la perspectiva de género. Para la oposición, lo que ellos llaman la “ideología de género” distorsiona la naturaleza humana, puesto que sólo hay dos posibilidades genéticas en las personas: ser hombre o ser mujer, lo demás –dice la oposición- es antinatural y depravación. La polémica, se sabe, no es exclusiva de México, pues se trata de un debate internacional que está adquiriendo mayor fuerza. Los partidos políticos, iglesias y organizaciones sociales han asumido posturas que trascienden el ámbito educativo, para posicionarse cultural y políticamente en la esfera pública.

Para el objetivo de esta investigación se plantea que los libros de textos para la educación básica y los planes de estudio para la educación Normal son instrumentos a través de los cuales se deslizan las políticas públicas, entendidas como el conjunto de acciones intencionadas y causales que buscan atender cuestiones de interés público y de beneficio social, aunque en su formulación intervienen diversos actores de la ciudadanía. Una de las características de las políticas públicas es que son planes específicos de acción que buscan resolver un problema público o mejorar una situación específica de la vida social (Aguilar, 2010), en este caso es el acceso a la educación de la sexualidad de niños, niñas y adolescentes. Por tratarse de libros de texto y planes de estudio, se circunscriben dentro de las políticas educativas que buscan transformar la realidad educativa (INEE-IIPE

UNESCO, 2018), e incluyen al menos tres elementos: la justificación del problema, el propósito a lograr y el conjunto de supuestos que explican cómo será alcanzado (Espinoza, 2009).

La política educativa en su instrumentación, lo constata la historia de la educación, pierde su forma original, tal como los diseñadores desde el poder la elaboraron. Son los grupos sociales, políticos y económicos los que dan orientación en un juego de poderes en la arena pública. En el caso de las decisiones de la actual política pública en materia educativa, el gobierno federal, por medio de la Secretaría de Educación Pública, se ha visto enfrentado a organizaciones, como el Frente Nacional por la Familia y la Unión de Padres de Familia, instituciones, como la Iglesia Católica, y partidos políticos, como el Partido Acción Nacional, que impiden una implementación eficiente en las escuelas del país. Por otro lado, existen aquellas fuerzas que respaldan los planteamientos originales y que también se enfrentan a la oposición, con su resistencia y rechazo abierto o velado.

En lo que respecta a la educación de la sexualidad, Álvarez-Gayou (2001) expone que prefiere retomar esta conceptualización porque incluye lo biológico, lo psicológico y lo social, mientras que la educación sexual se limita a lo biológico exclusivamente. Desde esta perspectiva, la educación de la sexualidad se puede presentar de dos maneras, la informal que es la que se recibe y comparte en la cotidianidad con la familia, los medios de comunicación, los amigos, etc., que se sustenta principalmente en mitos y prejuicios con refuerzo de roles estereotipados, y la formal, en la que este autor indica que es “el proceso de enseñanza aprendizaje con una estructura, un programa, con propósitos y contenidos, en la que existe una relación didáctica docente-educando” (Álvarez-Gayou, 2001, p. II), que se fundamente en información científica, promueve el respecto a las diferencias y busca flexibilizar los roles de género.

Al respecto Rodríguez (2004) menciona que hay una diversidad de modalidades educativas. En Europa, Estados Unidos y América Latina se concentran en dos enfoques, una visión conservadora y una progresista, la primera contiene un mensaje a los jóvenes basado en

el valor de la castidad para alejarse de tentaciones o debilidades sexuales que traen como consecuencia la disolución de la familia, los embarazos fuera del matrimonio y la proliferación de enfermedades. La segunda se basa en información científica y trata a los jóvenes como seres en desarrollo que pueden decidir sobre su comportamiento sexual.

En México, hay una controversia en relación a lo que se ha llamado “educación sexual” en las escuelas porque, como se observará en los siguientes párrafos, grupos conservadores han promulgado que el único lugar en donde se puede impartir es en el hogar; mientras que otros grupos, con mayor apertura, consideran que es esencial para la salud de los mexicanos porque se atiende desde una perspectiva de la prevención para que se puedan aminorar enfermedades de transmisión sexual, problemas de pareja, violaciones, abusos sexuales a infantes y los estereotipos de género, entre otros (Álvarez-Gayou, 2001).

Este estudio se realiza desde una perspectiva cualitativa, en el que mediante un proceso analítico-sintético se agrupó, organizó e integró información proveniente de libros, artículos y ponencias de congresos, así como fuentes primarias en torno al tema de estudio. Para el análisis se construyeron matrices acordes con los planteamientos de Miles et al. (2014), en las que es esencial la intersección de dos listas cronológicas, una la de los libros de textos y la otra la de los planes de estudio de educación Normal que giraron en torno a la educación de la sexualidad.

Trayectorias en la Educación de la Sexualidad

En México la educación de la sexualidad fue un tema que apareció durante el gobierno de Porfirio Díaz al iniciar el siglo XX, pero fueron la Iglesia Católica y sus organizaciones las que impidieron que se impulsara en las escuelas del país. Los contenidos de “educación sexual” en los programas de Educación Primaria se quisieron

difundir durante los gobiernos posrevolucionarios. En particular, en los años treinta, siendo titular de la SEP Narciso Bassols (1931-1934), se tomaron decisiones a favor de la coeducación y la “educación sexual”, vista desde una perspectiva de salud y de comprensión de la naturaleza humana. Esta iniciativa no tuvo el éxito deseado (Arteaga, 2002). Por su parte, en lo que refiere a la formación de profesores sólo las Escuelas Regionales Campesinas, mediante el sistema de internados, llevaban a cabo experiencias de coeducación dirigidas a los estudiantes normalistas (Camacho y Legaspi, 2023).

Durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934 -1940), el artículo tercero de la Constitución se cambió, dándole a la educación el carácter de socialista. Esta reforma provocó el descontento y la férrea oposición de la Iglesia Católica y diversos grupos de la sociedad, los cuales se expresaron mediante manifestaciones callejeras, llamados a los padres de familia para no enviar a los hijos a la escuela, publicación de periódicos y volantes, acoso a docentes y, entre otras medidas, violencia que llegó al asesinato de maestras y maestros. Esta oposición fue más beligerante en algunos estados, sobre todo del centro occidente del país (Quintanilla y Vaughan, 1994; Trujillo et al., 2022). En la educación Normal se continuó con la coeducación y se propuso preparar a los maestros con un nuevo sentido social y político, enfocado hacia la capacitación de los sectores populares; también se consideró que la convivencia de ambos sexos favorecería la liberación de prejuicios con relación a limitar la educación de las mujeres a labores del hogar y favorecer su incorporación al mercado de trabajo (Rivera, 2020).

En el gobierno encabezado por Adolfo López Mateos (1958-1964), se repartieron a todos los niños mexicanos libros de texto gratuitos. En este caso, la protesta no fue por contenidos específicos, sino por el hecho de que se obligaran y unificaran los contenidos. La consigna que se repitió y siguió repitiéndose tiempo después fue que se violaban los derechos de los padres de familia para elegir el tipo de educación y materiales escolares para sus hijos e hijas. También se afirmó que el gobierno quería llevar a los mexicanos al comunismo. Fue tal la intensidad de protestas que el gobierno se vio obligado a

permitir el uso de otros textos complementarios sin dejar fuera los oficiales (Loaeza, 1988; Torres-Septián, 2011), aunque la educación de la sexualidad quedó excluida (SEP, 1964). En lo que refiere a la educación Normal, con el Plan de Once Años se crearon los Centros Regionales de Educación Normal (CREN), para atender la demanda de profesores de educación primaria en el medio rural, para ello, los futuros docentes serían formados en un plan de estudios experimental (Camacho y Legaspi, 2023), que mostró que la educación de la sexualidad en la formación de profesores estaba lejos de alcanzarse, pues en su programa se hacían diferencias entre las materias que habían de cursar las mujeres (puericultura) y los hombres (educación sanitaria) (Meneses, 2002).

Más tarde, con la publicación y distribución de nuevos libros de textos gratuitos, durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), volvió la oposición, ya no contra su obligatoriedad, sino en contra de contenidos presuntamente pro-socialistas y de “educación sexual”. La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), en particular, rechazó categóricamente el texto de Ciencias Sociales “por contener una ideología tendenciosa, socializante y medio sutil del gobierno para transformar su estructura liberal en un claro socialismo de Estado, tendiente a desembocar en un comunismo ateo” (Torres-Septien, 2011, p. 191). La UNPF también rechazó los contenidos de “educación sexual” en los libros de Ciencias Naturales que sólo se centraban en el conocimiento del cuerpo y la reproducción (SEP, 1974). La jerarquía eclesiástica, por su parte, se refirió a la importancia de la educación moral y al papel protagónico de maestros y, sobre todo, de los padres de familia. Ante la virulenta postura de la UNPF, la jerarquía procuró evitar la confrontación directa con el gobierno (Castillo, 1997; Camacho, 2019).

222

En lo que refiere a la educación Normal en este periodo se implementó el plan de estudio 1969 que consideraba las materias de Ciencias de la Salud y Biología. En una evaluación que se hizo a este plan en la II Asamblea Nacional de Educación Normal en Guadalajara, en 1973, se recomendó ajustarlo a lo dispuesto en la educación primaria. Por lo anterior, se impulsaron dos planes de

estudios, primero el de 1972 y después el “1975 reestructurado”, que contemplaron las materias de Ciencias Naturales en diversos semestres. Es posible que con estas materias surgieran los primeros indicios de la formación inicial de docentes en la educación de la sexualidad. Esto se explica por la solicitud de la Asamblea de buscar la concordancia de los contenidos que se atendía en educación Normal con los de educación básica y a que los libros de textos para los estudiantes de sexto grado hicieran referencia “claramente de los fenómenos de la pubertad; eyaculación y menstruación; las modificaciones de los cuerpos de niños y niñas en la pubertad” (Meneses, 2002, p. 286). Este último plan de estudios se mantendría vigente hasta 1984, puesto que con el Gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982–1988) los programas de educación Normal se elevaron a la educación superior mediante el Plan 1984 (SEP, 1984), que para algunos investigadores representaría la convergencia entre las culturas normalistas y universitarias (Oikión, 2008), y para otros una fractura para las escuelas Normales por la falta de consideración de su identidad, cultura y tradición (Savín, 2003). En este plan de estudios, para la formación de maestros de educación primaria y preescolar se consideraron en el primero y segundo semestre los cursos de “Educación para la Salud I y II” (SEP, 1988a y 1988b), acorde con Aldrete et al. (2001), estas temáticas coincidían con los libros de textos de preescolar y primaria, al observar las páginas del libro de texto de sexto grado de primaria se puede advertir que los contenidos refieren al conocimiento del cuerpo y la función de reproducción (SEP, 1976) mientras que para preescolar la educación para la sexualidad es un tema ausente (SEP, 1985). Así se puede inferir que en la formación inicial de docentes la educación para la sexualidad se circunscribía a conocer las partes del cuerpo para su función reproductiva.

Paradójicamente, cuando Vicente Fox Quesada (2000-2006) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) llegaron a la presidencia de la República por el Partido Acción Nacional, se publicaron y distribuyeron libros de texto gratuitos en escuelas de educación secundaria con contenidos de “educación sexual” en el libro de primero de Biología, que causaron rechazo por parte de los grupos

que antes habían cuestionado esta temática. Por su parte, en la educación Normal, en estos periodos, en el plan de estudios 1997 para la Educación Primaria se contemplaban en sus cursos de “Ciencias Naturales y su Enseñanza I y II” el conocimiento del cuerpo (SEP, 2002a y 2002b) desde una perspectiva fisiológica, mientras que el plan de estudios 1999 para preescolar en el curso “Desarrollo Infantil I” contemplaba las principales manifestaciones de la sexualidad en el niño (SEP, 2001a). Para secundaria en el curso de “Desarrollo de los Adolescentes” se abordaban aspectos biológicos del crecimiento físico y de la maduración sexual (SEP, 2001b). Posteriormente, el Plan de Estudios 2018 en el curso de “Introducción a la Naturaleza de la Ciencia” en Educación Primaria, retomó el conocimiento del cuerpo humano y la función de reproducción (DGESPE, 2018a). Por lo anterior, la educación de la sexualidad en la formación inicial de docentes se limitaba a que se reconocieran los procesos por los que transitaban los estudiantes de educación básica y no en apropiarse de didácticas específicas para su enseñanza.

Lo contrario ocurrió con el Plan de Estudios 2012 para Educación Preescolar y Primaria que consideraban el curso de “Desarrollo Físico y Salud”, que se pretendía que el futuro docente aprendiera las bases para una educación sexual integral del alumno (SES-DGESPE, 2012; DGESPE, 2013). En este mismo sentido, el Plan de Estudios 2018 para la formación de docentes de Educación Secundaria en la especialidad de Biología, en el curso “Desarrollo en la Adolescencia” (DGESPE, 2018b) se buscaba que se prepararan en la educación de la sexualidad de manera integral, considerando lo biológico, psicológico y social.

Volviendo a los contenidos de educación en la sexualidad en el libro de Biología de secundaria, una de las personas que participaron en este proceso fue Ana Rosa Barahona Echeverría, investigadora y profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Según ella, el contenido pretendió trascender la enseñanza sobre la reproducción para abordar temas, algunos de los cuales ya se ofrecían en los libros de primaria. Atendiendo a las indicaciones de la SEP, se concibió la sexualidad no sólo desde la perspectiva científica, sino

también desde su relación con la literatura, la historia y el desarrollo de la sociedad. También eran contenidos relevantes el placer, la prevención del abuso sexual, el respeto a la diversidad sexual y los sentimientos de amor (A. R. Barahona, comunicación personal, 9 de octubre, 2015). El salto, como se puede observar, es mayúsculo, puesto que se deja atrás la visión que centra esta educación en los temas de reproducción y salud personal y salud pública, aunque también hay que decir que las propuestas de los especialistas han sido filtradas por las autoridades de la SEP para evitar el rechazo de las organizaciones opositoras. Aun así, algunas siguen manifestando su inconformidad.

Una de las primeras reacciones en contra de estos contenidos fue, otra vez, la de la UNPF, luego se sumaron organizaciones de la Iglesia Católica. El presidente de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal, Ramón Godínez Flores, dijo que debía retirarse dicho libro porque sus contenidos eran “dañinos”, al promover la masturbación y la búsqueda del placer a través del sexo, y porque sugerían “la práctica de parafilias” e “inducían al uso de material pornográfico” (CEM, 2015).

En 2016, la oposición a la educación sexual en libros de texto nuevamente se manifestó. Todo surgió por una falsa noticia que desató inconformidades. Se habló de la implementación de programas de sexualidad en preescolar, primaria y secundaria, los cuales, según los opositores, consideraban la perspectiva de género, el matrimonio igualitario y las adopciones de niños por parejas del mismo sexo. En esos días, se discutió también la aprobación en los estados de la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*; además, se rechazó la iniciativa del presidente Enrique Peña Nieto para legalizar el matrimonio igualitario en México. La Arquidiócesis de México rechazó de inmediato tal iniciativa (Beauregard, 2018) y se sumaron el Frente Nacional por la Familia (FNF) y la UNPF.

En la actualidad, estos opositores se manifestaron en contra de los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana que impulsa el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018–2024). Se dijo que los libros formaban parte de una estrategia de ideologización

procomunista y que la educación sexual, a la que se le enfatizaba la perspectiva de género y el placer, era reprobable. Así lo manifestó, por ejemplo, el Frente Nuevo León en Defensa de los Niños (Carrera, 2023).

Varios colectivos, como la *Red Familia*, señalaron que los libros promovían la “hipersexualización” de los niños y “las relaciones sexuales a temprana edad”, sin distinción de sexo (López-Castro, 2023). Esta oposición fue usada política y electoralmente, pues la dirigencia del PAN a nivel nacional involucró a las y los gobernadores panistas para que impidieran que los libros de texto se distribuyeran en las escuelas de sus respectivas entidades. Para el 28 de agosto de 2023 se anunció que estos estados eran: Chihuahua, Coahuila, Querétaro, Guanajuato, Aguascalientes y Yucatán (Yáñez, 2023).

Algunos de estos estados fueron cediendo ante la presión de grupos sociales y padres de familia que exigieron la entrega de los libros de texto; algunos, reconociendo que tenían fallas de forma y fondo, pero que debían estar ya en manos de maestros, maestras y estudiantes. Para lograr tal propósito, hubo marchas, peticiones y demandas por escrito y verbales. En algunos casos, los medios de comunicación y redes sociales atendieron estas demandas. En estados como Chihuahua, las exigencias de estos grupos no tuvieron respuesta de las autoridades y los libros no se repartieron en un primer momento.

Por su parte, en la educación Normal en el año 2022 se emite un nuevo plan de estudios, en el caso de Educación Secundaria en el curso “Desarrollo de la Adolescencia y Juventud” (DGESuM, 2022) se planteó una educación de la sexualidad integral, aunque no pasó lo mismo para la Educación Preescolar y Primaria. Una posible explicación es que el Plan tiene diversos espacios de flexibilidad curricular para temas específicos que consideren las escuelas Normales o entidades como necesarios desarrollar en sus estudiantes (SEP, 2022). Es ahí donde se podría incluir la educación de la sexualidad. Dejar este tema a los criterios de las y los docentes no es la mejor alternativa, por lo que debe asegurarse que esta educación se realice. Así lo obliga la legislación educativa mexicana y la

recomienda y promueven organismos y normas internacionales. Habrá que insistir que una correcta educación en la sexualidad trae consigo una mejora en la vida personal, familiar, comunitaria y social. De esto no hay duda.

Conclusiones

Tener y ofrecer educación de la sexualidad es un derecho que tienen las niñas, los niños y adolescentes en México. Así lo señalan la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes que de ella se derivan. La Constitución Política, en su artículo tercero señala que los planes y programas de estudio en educación básica tendrán “perspectiva de género y una orientación integral”; además, que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades, y en ellas la “promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva” (Secretaría de Gobernación, 2023, p. 6). La Constitución, como se puede observar, ofrece las bases para que la educación en la sexualidad sea abordada de manera integral y con una perspectiva científica y humanista. De allí que las leyes que de esta se derivan deben mantener dichas bases normativas.

La *Ley General de Educación*, en su Artículo 30, derivado de lo anterior, señala que los contenidos de los planes y programas de estudio de educación básica deberán atender la “educación sexual integral y reproductiva”, que implica “el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual” (Secretaría de Gobernación, 2019, pp. 13-14). En esta ley la concepción de educación en la sexualidad ha adquirido una dimensión que supera la perspectiva biologicista, para dar paso a una visión más amplia, que involucra lo familiar, social y ético. Por lo mismo, las y los maestros en educación básica y media superior requieren una preparación amplia y muy profesional, de suerte que puedan dominar los contenidos que involucran la educación en la sexualidad o la educación sexual.

De igual forma, la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* señala, en su Artículo 58, que las autoridades de gobierno, en todos sus niveles, están obligadas a “Promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, de las niñas, niños y adolescentes” (Secretaría de Gobernación, 2023, p. 29). Esta ley, a la vez, ha sido ratificada en las legislaturas de las entidades, por lo que se hace obligación atenderla por los gobiernos en turno, independientemente de su origen partidista.

Contra toda oposición que faculta sólo a los padres de familia a impartir educación sexual, la legislación educativa en México, hace responsable al Estado de garantizar, por medio del sistema educativo nacional, una formación integral, que incluya la sexualidad como un elemento de conocimiento, análisis y comprensión en las niñas, niños y adolescentes.

De esta legislación, se desprenden los planteamientos y objetivos del *Plan Nacional de Desarrollo, 2019-2024* y del *Programa Sectorial de Educación, 2020-2024*. De este último, por ejemplo, se tiene como uno de los objetivos centrales “ofrecer orientación integral, que comprenda, entre otros, la salud, educación sexual y reproductiva, deporte, literatura, artes, en especial la música, inglés y desarrollo socioemocional” (SEP, 2020, p. 216).

Los planteamientos que el gobierno mexicano hace sobre la educación de la sexualidad no son ajenos a lo que en esta materia se discute y propone. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otras organizaciones internacionales plantean, en el contexto de la Metas del Milenio, que es urgente “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, que incluye “la educación integral en sexualidad en relación con la educación para el desarrollo sostenible” UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, 2016, p. 79).

Por esto y otros factores, la SEP se ha dado a la tarea de revisar y presentar nuevos contenidos en los libros de textos gratuitos, que, como se ha señalado, ha sido sujeto de diversas presiones por parte de diversos actores civiles y gubernamentales. En el caso de los planes de estudio para la educación Normal también ha habido una revisión y codiseño de contenidos curriculares. En el Acuerdo 16/08/22, por ejemplo, se establece en las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica (2022) el tema de la sexualidad; sin embargo, parece que no representa un tema prioritario o, debido a su controversia, se prefiere evadir.

Frente a este reto, habrá que preguntarse y replantearse la obligación que tienen las escuelas Normales no sólo de atender los lineamientos de política educativa que impulsa el gobierno de la Federación, a través de la SEP, sino asumir un papel protagónico, como lo demanda el hecho de que estas escuelas son instituciones de educación superior, en las que se presume debe haber un sentido vanguardista, crítico y propositivos dentro de la comunidad educativa, allí donde las ideas son originales y bien fundamentadas van más adelante que el resto de la sociedad, incluso del propio gobierno.

Cierto es, y no sólo en México, la sexualidad ha sido un tema cargado de significados, de juicios y prejuicios, de actitudes negativas y de creencias y valores. Las consecuencias de ello, a lo largo del tiempo, han surgido concepciones erróneas que provocan problemas personales y sociales, como la violencia de género, abusos sexuales, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), embarazos no deseados, profusión de pornografía, una mala convivencia, baja autoestima, falta de responsabilidad y respeto, entre otros” (Heredía y Rodríguez, 2021, p. 45).

En los planes de estudio de Educación Normal, la educación de la sexualidad bien puede encontrarse en las Ciencias Naturales; pero, en casi todos los planteamientos se manifiesta la ausencia de un manejo integral y no se orientan hacia un desempeño de los futuros docentes como educadores sexuales. En este sentido, lograr que se implementen las políticas educativas que buscan salvaguardar el

derecho de las niñas, los niños y los adolescentes a una educación de la sexualidad, requiere, además de proteger el acceso a los libros de texto gratuitos, volver la mirada a la educación Normal, puesto que es el espacio privilegiado para la formación de los futuros docentes de educación básica.

Al dar mayor importancia al fortalecimiento de sus capacidades en el ámbito de la educación de la sexualidad, se promoverá la inclusión de cursos específicos en el plan de estudios de educación Normal, de manera que los nuevos docentes que egresen de las escuelas Normales cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias para acompañar a los estudiantes de educación básica en el proceso de aprendizaje de la educación integral de la sexualidad. A partir de ahí será posible efectuar cambios en las creencias, juicios y prejuicios de la sociedad mexicana.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2010). *Política pública*. Escuela de Administración Pública del DF / Secretaría de Educación del DF / Siglo XXI Editores. <https://tinyurl.com/ygvgccb8>
- Aldrete, M. G., Figueroa, V., Cabrera, C. E., y Pando, M. (2001). La práctica docente en la enseñanza de la educación para la salud en escuelas de Educación Básica de Guadalajara. *Revista de Psicodidáctica*, (II), o. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501101>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2001). La educación profesional de la sexualidad, una necesidad impostergable en México. *Educar*, 17, 8-19.
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos: Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*. Miguel Ángel Porrúa.
- Barahona Echeverría, A. R. (2015, 9 de octubre). Entrevista personal realizada por Salvador Camacho Sandoval.
- Beauregard, L. P. (2018, 28 de junio). Gais, quesadillas y la Iglesia mexicana. *El País*.

- Camacho, S., y Rangel, Y. P. (2021). Resistencia y oposición a contenidos de educación sexual en libros de texto gratuitos en México: 1974 y 2006. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 21(1), e171. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/53498>
- Camacho, S. (2019). *La temible sexualidad. Reformas educativas en México y libros de texto en debate*. UAA.
- Camacho, S., y Legaspi, M. (2023). Procesos contradictorios en la construcción histórica del Sistema de Educación Normal en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 61–81. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.408>
- Carrera, V. (2023, 1 de agosto). Padres rechazan nuevos libros de la SEP por contenidos sobre sexualidad. *ABC Noticias*. <https://lc.cx/NKesvu>
- Castillo, C. (1997). *La oposición a la educación sexual, durante el gobierno de Luis Echeverría, 1970-1976* [Tesis de Licenciatura en Historia]. UAA.
- CEM [Conferencia del Episcopado Mexicano]. (2015). <https://lc.cx/lZojxC>
- DGESPE [Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación]. (2013). *Programa del Curso Desarrollo Físico y Salud. Licenciatura en Educación Primaria. Primer Semestre*. SEP.
- DGESPE. (2018a). *Programa del Curso Introducción a la Naturaleza de la Ciencia. Licenciatura en Educación Primaria. Primer semestre*. SEP.
- DGESPE. (2018b). *Programa del Curso Desarrollo en la Adolescencia. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Primer semestre*. SEP.
- DGESuM [Dirección General de Educación Superior para el Magisterio]. (2022). *Programa del Curso Desarrollo de la Adolescencia y Juventud. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Biología. Plan de Estudios 2022* [Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales]. SEP.
- Díaz, A. J. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por

- actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate Feminista*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.11.001>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>
- Heredia, A. L., y Rodríguez, A. (2021). Antecedentes de la educación sexual en México a un siglo a su creación: eugenesia y moral. *Elementos*, 121, 45-51. <https://lc.cx/4vN-Ud>
- Hernández, D., Flores, J., y Echavarría, L. (2011). Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 471-488. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533007>
- INEE-IIPE-UNESCO [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. INEE-IIPE UNESCO.
- Loaeza, S. (1988). *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*. El Colegio de México.
- López Obrador, A. M. (2023, 24 de agosto). Fracásó la campaña del "virus del comunismo" contra libros de texto: AMLO. En *Contralínea*. <https://lc.cx/1ZojxC>
- López-Castro, F. (2023, 29 de agosto). Contenidos inapropiados en libros de la SEP: papás exhiben páginas que "promueven la hipersexualización". *Infobae*. <https://lc.cx/piNXQO>
- Lozano-Verduzco, I., y Rosales, A. L. (2016). In/formal sex education: learning gay identity in cultural and educational contexts in Mexico. *Gender and Education*, 28(4), 546-561. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1149555>
- Meneses, E. (2002). *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1964-1976*. Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana. <https://tinyurl.com/28rq4vxq>
- Miles, M., Huberman, A., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A methods Sourcebookp* (3a ed.). SAGE Publications.

- Oikión, G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://tinyurl.com/24j8krp9>
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (Coords.) (1994). *Los avatares de una reforma educativa: la educación socialista en el contexto regional (1934-1940)*. CNCA.
- Rangel, L. (2019). Educación sexual en las escuelas mexicanas: entre el discurso científico laico y la moral religiosa. *Revista Palabra Palabra Que Obra*, 19(2), 270–288. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2548>
- Rivera, G. (2020). Lázaro Cárdenas: Visión a futuro: La Educación Cardenista. En VV. AA., *Lázaro Cárdenas: Modelo y Legado* (t. III, pp. 163-184). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. <https://tinyurl.com/yjwv9582>
- Rodríguez, G. (2004). *¿Cuáles son los beneficios de la educación sexual? Libertades Laicas*. Red Iberoamericana por los Derechos Civiles en el Estado Laico. <https://tinyurl.com/27vuf6je>
- Rosales-Mendoza, A. L., y Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado?. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 223-243. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.11>
- Savín, M. A. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral* [Cuadernos de Discusión 13]. SEP / Secretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Gobernación (2023, 26 de mayo). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. <https://acortar.link/acmHO3>
- Secretaría de Gobernación (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://acortar.link/hfOwoy>
- Secretaría de Gobernación (2023, 6 de junio). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. <https://acortar.link/48Va8y>
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (1964). *Mi Libro de Sexto Año. Estudio de la Naturaleza*. SEP. <https://tinyurl.com/2azdl9x9>
- SEP (1974). *Ciencias Naturales. Sexto grado*. SEP. <https://tinyurl.com/22sglafk>

- SEP (1976). *Ciencias Naturales. Sexto grado.* SEP. <https://tinyurl.com/2b09r4bq>
- SEP (1984, 23 de marzo). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. *Diario Oficial de la Federación.* <https://tinyurl.com/27mxaves>
- SEP (1985). *Mi cuaderno de trabajo. Preescolar* (2da. Ed.). SEP. <https://tinyurl.com/2b8u9sdd>
- SEP (1988a, 8 de junio). Acuerdo número 134, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura. *Diario Oficial de la Federación.* <https://tinyurl.com/27yudkct>
- SEP (1988b, 6 de agosto). Acuerdo número 133, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación preescolar a nivel de licenciatura. *Diario Oficial de la Federación.* <https://tinyurl.com/25awvjfx>
- SEP (2001a). *Desarrollo Infantil I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar 1° y 2° semestres.* SEP. <https://tinyurl.com/28tq8msy>
- SEP (2001b). *Desarrollo de los Adolescentes I. Aspectos Generales. Desarrollo de los Adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1° y 2° semestres.* SEP. <https://tinyurl.com/28yaqt5b>
- SEP (2002a). *Ciencias Naturales y su Enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 4° semestre.* SEP. <https://tinyurl.com/2y7t6kj8>
- SEP (2002b). *Ciencias Naturales y su Enseñanza II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 5° semestre.* SEP. <https://tinyurl.com/275hw7ly>
- SEP (2020, 6 de julio). Programa Sectorial de Educación, 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación.*
- SEP (2022, 29 de agosto). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación.* <https://tinyurl.com/28e2jyht>

- SES-DGESPE (2012). *Desarrollo Físico y Salud. Licenciatura en Educación Preescolar. Primer semestre*. SEP. <https://tinyurl.com/2bg6np9x>
- Torres-Septién, V. (2011). Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana. En R. Barriga (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 179-219). COLMEX / SEP / CONALITEG.
- Torres-Septién, V. (Julio-diciembre, 2011). Estado contra Iglesia/Iglesia contra Estado. Los libros de texto gratuito: ¿un caso de autoritarismo gubernamental. 1959-1962? *Historia y Grafía*, 19 (37), Universidad Iberoamericana, pp. 45-77.
- Trujillo, J. A., Pérez, F. A., y Camacho, S. (Coords.) (2022). *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones* [Colección Historia de la Educación en México. Vol. 2]. SOMEHIDE.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO, UNICEF, PNUD, OIT, ONU Mujeres.
- Yáñez, B. (2023, 28 de agosto). Libros de texto gratuitos 2023: ¿En qué estados no los distribuirán? *Expansión Política*. <https://lc.cx/oSzFAo>

Reseña del libro: Movimientos estudiantiles en América Latina de Nicolás Dip

Book Review: Student Movements in Latin America by Nicolas Dip

Jesús Adolfo Trujillo Holguín*

* *Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Doctor en Educación, Maestro en Educación y Licenciado en Educación Primaria. Cuenta con una especialización en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro “Desarrollo profesional docente: deserción y rezago educativo después de la pandemia” (coord.) (2023) y “De afectos y cariño por el magisterio. María Bricia Rodríguez de Ayala, una vida por la educación chihuahuense” (2023). Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I. Es miembro activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx*

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

Historial editorial

Recibido: 08-octubre-2023

Aceptado: 02-diciembre-2023

Publicado: 31-enero-2024

237



El tema de los movimientos estudiantiles viene cobrando cada vez mayor interés y –en consecuencia- cada día aparecen más publicaciones que así lo atestiguan. Al menos para el caso de México, han sido muy variados los factores que ocasionan que haya más autores y publicaciones dirigidas hacia estos tópicos, como lo prueban los reportes de estados de conocimiento de la investigación educativa que decenalmente elabora el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En el informe de la década 2012-2021 aparece un capítulo exclusivo para analizar las publicaciones generadas sobre los movimientos sociales –incluidos los estudiantiles y magisteriales- que evidencian el repunte de la productividad durante dicho periodo (Tkocz, en prensa). Entre los factores que propiciaron su expansión, podemos mencionar la desclasificación de archivos como el de la Dirección Federal de Seguridad (Vega, 2023), la apertura de nuevos espacios de investigación como los Archivos Históricos de las Escuelas Normales (Arteaga, 2016) y la carta de naturalización que adquirieron los nuevos enfoques de investigación basados en la historia oral (Liddiard et al, 2021).

La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) no podía escapar a este influjo y precisamente en varios trabajos de investigación desarrollados en los programas de Maestría en Innovación Educativa y Doctorado en Educación, Artes y Humanidades se tomaron como eje de análisis los movimientos estudiantiles a nivel estatal, analizándolos bajo dos vertientes: 1) Desde el espacio universitario con la formación crítica y humanista de los estudiantes de la Escuela Preparatoria de la UACH en las décadas de 1960 y 1970 (Ontiveros, 2020) y 2) Con los movimientos estudiantiles normalistas de la década de 1960 a 1970 (Vega, 2023).

238 El factor común que une a esas dos vertientes de investigación es el lugar hacia donde enfocaron la mirada los autores para trazar la ruta a los antecedentes de los movimientos estudiantiles. El punto de llegada fue el sur de nuestro continente y concretamente la República de Argentina, donde se identificó que la Reforma Universitaria de Córdoba –de 1918- influyó en el desarrollo de otros procesos similares

en el contexto latinoamericano del siglo XX y lo que va del XXI, por lo que hubo que recurrir a investigadores argentinos con aportaciones al respecto. El Dr. Nicolás Alberto Dip fue a quien identificamos con abordajes importantes sobre el tema y a partir de allí se convirtió en uno de nuestros soportes para analizar el desarrollo de los movimientos estudiantiles en América Latina (Dip, 2023, 2022, 2020, 2018).

Pero las aportaciones no quedaron solamente en las publicaciones académicas que ha realizado sobre este tema para el contexto argentino y mexicano, sino que aceptó la invitación que se le hizo desde el Cuerpo Académico de Historia e historiografía de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, para integrar el comité de grado de Arianna Vega Hernández, quien presentó la tesis titulada *La represión a los movimientos estudiantiles y magisteriales en Chihuahua (1960-1970)*. La tarea consistió en fungir como revisor externo e integrante del sínodo, para que la estudiante obtuviera el grado de Doctora en Educación, Artes y Humanidades a finales de 2023. Luego de la culminación de esta actividad, el Dr. Dip compartió el libro *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro* con estudiantes y profesores de posgrado de la UACH, texto que en ese momento era su más reciente producción.

Como muestra de gratitud al apoyo desinteresado que brindó en las actividades académicas del Cuerpo Académico de Historia e historiografía de la educación y dado el interés que suscitó la mirada global que ofrece sobre el desarrollo de los movimientos estudiantiles en América Latina, asumimos como tarea ofrecer una reseña de su libro. Este trabajo lo ubicamos como una investigación que aporta en la identificación de los movimientos estudiantiles más importantes de los países latinoamericanos, así como de las interrogantes que ayudan a repensar su estudio en la escala nacional y estatal.

Características generales del autor y de la obra

Nicolás Dip es Doctor en Historia y Licenciado en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, e imparte clases de grado y posgrado en la UNLP y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se ha desempeñado como becario del Programa de Becas Postdoctorales en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, y como becario doctoral y posdoctoral del CONICET. Sus líneas de investigación están abocadas al estudio sociohistórico de las izquierdas y a la historia reciente de las universidades, los intelectuales y los movimientos estudiantiles de América Latina. Es director de la colección “Izquierdas de América Latina” de Prohistoria Ediciones (Dip, 2023).

En cuanto a la obra, como el mismo autor lo apunta, se trata de un libro de bolsillo y como tal intenta condensar en muy pocas páginas un tema tan amplio como el de los movimientos estudiantiles en América Latina, abarcando desde la Reforma Universitaria de Córdoba hasta las experiencias feministas de los años recientes. Por este simple hecho hay un mérito importante, pues a veces cuesta más trabajo simplificar y resumir un tema tan abundante, que desarrollarlo en decenas de cuartillas hasta agotar las últimas ideas.

Otra marca distintiva del texto es su ubicación como parte de la biblioteca *Que se pinte de pueblo*, nombre que aparece como un referente simbólico que obliga y compromete a que sigamos luchando para que las instituciones universitarias se comprometan con las causas sociales que benefician a las mayorías. En esta disputa no solamente están presentes las demandas internas como institución (autonomía, democratización de sus espacios de decisión, gratuidad del servicio educativo, etc.), sino las exigencias sociales que históricamente han estado presentes en todos los países de nuestro continente (justicia, equidad, libertad, paz, democracia, lucha contra la corrupción, entre

otras). La aportación que esta biblioteca hace en los espacios académicos no es cosa menor, pues en pleno siglo XXI permanece latente la amenaza de las políticas neoliberales que buscan debilitar la educación pública y retroceder hacia los esquemas de antaño en los que la educación universitaria era un privilegio para las élites económicas y políticas; aspecto que de alguna manera ha sido una de las causas de movilizaciones estudiantiles en el continente.

Precisamente el libro nos ayuda a entender que hay una línea muy tenue que divide el origen de un movimiento estudiantil con demandas aparentemente simples y acotadas al ámbito escolar; de su desarrollo pleno como luchas por reivindicar derechos y combatir situaciones anormales que interfieren en el desarrollo óptimo de la sociedad, y les convierte en acciones contestatarias o en desobediencia, que de manera casi instintiva el poder político y económico intenta reprimir o desacreditar (Tkocz y Trujillo, 2020; Ontiveros, 2020).

Otra cualidad del libro es su valor intrínseco no solo para identificar una cartografía general de los movimientos estudiantiles latinoamericanos y caribeños, sino en lo que aporta para destacar el papel de la memoria y del historiador en el estudio de los movimientos del pasado, a la manera como lo señala Pierre Nora, pues contribuye en recuperar el compromiso de la comunidad académica para lanzar interpretaciones en bien de la sociedad (Pérez, 2023) y qué mejor que un tema como el papel de la universidad como institución impulsora de cambios sociales. El propósito en mención se cumple con el simple hecho de traer a la discusión el tema y volverlo un asunto vigente, para que no se olviden las conquistas que históricamente hemos alcanzado como resultado de los grandes movimientos estudiantiles, las directrices que ofrecen para comprender los procesos que se viven en movimientos contemporáneos a escala local y las expectativas acerca de los futuros que queremos; entre ellos, una universidad que se “pinte de pueblo”.

El lenguaje metafórico y las analogías son otra característica importante del libro. Los movimientos estudiantiles considerados como emblemáticos en diferentes países del continente -entre ellos el 2

de octubre de 1968 en México- el autor los caracteriza como ecos que resuenan con diferente nivel de intensidad y se dejan escuchar en los movimientos presente. Resalta por ejemplo la Reforma de Córdoba de 1918 como un gran eco que resonó de alguna forma en otros movimientos del continente a lo largo del siglo XX y que sigue resonando con menor intensidad en los del siglo XXI. Sin embargo, no decimos –y tampoco lo hace el autor- que la reforma cordobesa haya sido el origen de todo, sino que esta a su vez es producto de otros ecos, como el que provino del Primer Congreso de Estudiantes Americanos de Montevideo, en 1908, donde se hizo patente la demanda de participación de los estudiantes en los órganos de gobierno de las universidades.

La pregunta que surge para nuestro caso –en el estado de Chihuahua- es si debemos profundizar en el estudio de los movimientos locales como el del 23 de septiembre de 1965, en la región de Madera (García, 2015), donde participaron estudiantes normalistas, campesinos y profesores rurales; o en la huelga de 1967 en la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar de Ciudad Juárez (De los Ríos, 2016), por mencionar solo dos ejemplos. Necesitamos saber si estos acontecimientos fueron eco para otros eventos a mayor escala o si en ellos se escucharon ecos provenientes de otras latitudes. Las respuestas ya se asoman en trabajos como el de Vega (2020), donde ofrece pistas para analizar el papel de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles normalistas de la década de 1960 o incluso yendo más hacia atrás, al establecer como eje de análisis el papel de la educación socialista del sexenio cardenista (1934-1940) como eco que resonó hasta las generaciones que participó en el levantamiento armado de Madera.

242

Interrogantes resueltas y nuevos cuestionamientos

Aunque el Dr. Nicolás ofrece algunas respuestas para las preguntas que plantea en cada uno de los ocho apartados del libro, lo cierto es que hay otras tantas en las que se debe ahondar, aún más si tratan de vincular

los movimientos estudiantiles latinoamericanos con los acontecimientos locales. La primera de ellas tiene que ver con el componente político e ideológico con el que se suele desacreditar alguna marcha o protesta como las que frecuentemente realizan estudiantes de las Escuelas Normales Rurales, donde se les asigna el calificativo de “comunistas”, “rojillos” o “grilleros” y a menudo se ofrece como solución la despolitización del alumnado. El libro nos ofrece como respuesta que se trata de una visión simplista, pues la política es un componente propio de cualquier institución, no solo las normalistas, pues en ellas convergen distintos actores y grupos que se disputan su organización y sus fines. La idea es coincidente con el estudio comparativo que realizan Tkocz y Trujillo (2020) en relación a los movimientos estudiantiles de 1968 en Polonia y México, donde los estudiantes lucharon “a favor de la democratización de la vida pública, de la justicia y libertad de expresión, contra los gobiernos corruptos y autoritarios [pero fueron] Desprestigiados por la propaganda oficial como maleantes, terroristas, parásitos o buenos para nada (p. 1211).

Sobre la importancia de los movimientos estudiantiles, no cabe duda que se trata de demandas legítimas que van en bien de la propia sociedad. No solo en el libro se maneja esta propuesta, sino que en todos los trabajos que se utilizaron como referentes para esta reseña aparece la idea de concebirlas como luchas relacionadas directamente con necesidades de progreso expresadas a nivel mundial (Ontiveros y Pérez, 2018) o como demandas por “mejores oportunidades para la integración a la sociedad, a las políticas públicas del estado y al fortalecimiento de la vida ciudadana” (Vega, 2020, p. 26). De allí las similitudes en los movimientos de 1968 alrededor del mundo (Mayo Francés, Primavera de Praga, Matanza de Tlatelolco), que el autor solamente lo reduce a cuestionar si existió un 1968 latinoamericano.

Finalmente, y por razones meramente de espacio para la reseña, nos queda analizar la respuesta a la pregunta de si aún siguen vigentes los movimientos estudiantiles, pues incluso a nivel personal -en su momento- hice el comentario ingenuo que las actuales generaciones universitarias no toman como antes las banderas de lucha que enarbolaron –por ejemplo- las generaciones de 1968. Señalé que ahora

no se toman las calles para exigir la paz en los países en guerra y el activismo se reduce a comentar desairadamente estos temas en redes sociales. El libro me dio una respuesta contundente, pues realiza lo que el Dr. Nicolás llama como intento de cartografía de los movimientos estudiantiles en lo que va del siglo XXI. Curiosamente, se trata de dos décadas de intensa actividad estudiantil en eventos como la huelga de la UNAM (20 de abril de 1999 al 6 de febrero de 2000), que se suscitó por el intento de imponer cuotas de inscripción en la máxima casa de estudios del país; el movimiento #YoSoy132 de la Universidad Iberoamericana en su lucha contra el autoritarismo y el monopolio informativo; la desaparición forzada de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa o las luchas feministas de los últimos años, por citar solo algunos ejemplos acotados al contexto nacional, pues en el libro se realiza el recuento en varios países del continente Americano. En suma, el activismo estudiantil sigue, pero se ha transformado en las formas y causas que persigue.

Conclusiones

El libro *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro* resulta una aportación muy valiosa porque nos ayuda a responder interrogantes que sin una lectura detallada o con un juicio anticipado nos atrevemos a contestar sin el menor análisis. Igualmente, como se propuso el autor, contribuye en despertar otras interrogantes sobre las que debemos seguir buscando respuestas. Los movimientos estudiantiles son fenómenos sociales que han estado presentes prácticamente en todos los países del mundo, pues como señalan Tkocz y Trujillo (2020), son parte de la “universalidad de ideas que acompañan a los seres humanos, independientemente de su ubicación geográfica, cultura y sistema político en que se desenvuelven” (p. 1199).

244

El libro nos deja la interrogante e inquietud para seguir indagando en torno a las múltiples formas y expresiones que han tomado los

movimientos estudiantiles, pues en el caso de Chihuahua queda muy claro que no se trata solamente de fenómenos a nivel universitario, sino que la lucha más significativa e intensa proviene del ámbito normalista, donde la radicalización llegó a tal punto que se transformó en movimiento armado, como ocurrió en el caso de Madera. Sin embargo, utilizando la misma analogía del Dr. Dip, hubo otros ecos que provenían de movimientos y agrupaciones que surgieron al interior de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Castorena-Sáenz, 2019), de la Escuela de Agricultura Hermanos Escobar o de las normales rurales (Vega, 2020; De los Ríos, 2015), que nos sirven para entender que cada acontecimiento histórico es causa de otro que le antecedió y origen de los que vendrán.

Referencias

- García Aguirre, A. (2015). *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*. Colectivo Memorias Subalternas.
- Arteaga Castillo, B. (2016). Los archivos históricos de las escuelas normales: un parteaguas para la historia de la formación de maestros mexicanos. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011* (pp. 63-89, vol. 1). Consejo Mexicano de Investigación Educativa /Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Castorena-Sáenz, N. (2019). Sociedad Femenil Rosa Luxemburgo Escuela de Derecho. Universidad de Chihuahua (1967-1968). *Revista Semata, Ciencias Sociales e humanidades*, (31), 297-312. <https://revistas.usc.gal/index.php/semata/article/view/5995>
- De los Ríos Merino, A. (2015). "Se mataban entre ellos." El rumor y la desconfianza: dos armas en la contrainsurgencia del México de los años 1970. *Revista Tempo e Argumento*, 7(16), 129-153. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338144734007.pdf>

- De los Ríos Merino, A. (2016). La huelga de 1967 en la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar. En V. Orozco (Coord.), *Chihuahua hoy, visiones de su historia, economía, política y cultura* (pp. 113-147). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/ChihuahuaHoy/article/view/1384/1214>
- Dip, N. (2018). *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Dip, N. (2020). Cuatro caminos de interpretación. Política, izquierda y cuestión universitaria en la historia reciente latinoamericana. *Contemporánea. Historia y Problemas del Siglo XX*, 12(1), 123-138. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/cont/article/view/762>
- Dip, N. (2022). Movimientos estudiantiles contemporáneos en México: desafíos de investigación sobre una experiencia inconclusa (2010-2020). *Revista de la Educación Superior*, (51), 87-110. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602022000100087
- Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. CLACSO / IEC-CONADUT.
- Liddiard Cárdenas, S., Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A., y Hernández Orozco, G. (Coords.) (2021). *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Ontiveros Juárez, G., y Pérez Piñón, F. A. (2018). Balances y aproximaciones teóricas al movimiento estudiantil. *Debates por la Historia*, 6(1), 39-63. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v6i1.9>
- Ontiveros Juárez, G. (2020). *Reconstrucción histórica del movimiento estudiantil que protagonizó la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Chihuahua: 1964-1974* [Tesis de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades no publicada]. Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Pérez Piñón, F. A. (2023). La Verdad histórica, Ayotzinapa vive. *Debates Por La Historia*, 11(1), 7-17. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.viii.1134>

- Tkocz, I. (En prensa). Estudio de los movimientos sociales en la década 2012-2021. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Tkocz, I., y Trujillo Holguín, J. A. (2020). Movimientos estudiantiles en Polonia y México de 1968: un estudio comparativo. *Izquierdas*, 49, 1198-1214. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/v49/0718-5049-izquierdas-49-63.pdf>
- Vega Hernández, A. (2020). *Influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles normalistas en Chihuahua durante la década de 1960*. [Tesis de Maestría en Innovación Educativa]. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. <http://repositorio.uach.mx/>
- Vega Hernández, A. (2023). *La represión a los movimientos estudiantiles y magisteriales en Chihuahua (1960-1970)*. [Tesis de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades]. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. <http://repositorio.uach.mx/>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA