

Ciudad de México, a 28 de febrero 2023

A QUIEN CORRESPONDA:

Sirva la presente para hacer constar que autorizo a la Universidad Panamericana/Centros Culturales de México, A.C. la publicación en formato electrónico del libro "Educar en los márgenes. Reflexiones a partir de las teorías y de las experiencias prácticas compartidas. Vol. I" en las plataformas digitales de la Universidad Panamericana para su utilización sin fines de lucro.

Atentamente,



Sandra Anchondo Pavón
Instituto de Humanidades



Educar en los márgenes

Reflexiones a partir de las teorías
y de las experiencias prácticas
compartidas

Vol. I

Sandra Anchondo Pavón
Coordinadora

**EDUCAR EN LOS MÁRGENES.
REFLEXIONES A PARTIR DE LAS
TEORÍAS Y DE LAS EXPERIENCIAS
PRÁCTICAS COMPARTIDAS**

Vol. I

Sandra Anchondo Pavón
(Coordinadora)



**EDUCAR EN LOS MÁRGENES. REFLEXIONES A PARTIR DE LAS
TEORÍAS Y DE LAS EXPERIENCIAS PRÁCTICAS COMPARTIDAS**

1ª. Edición, Toluca, México, 2022

DR. © Sandra Anchondo Pavón

DR. © Ilustración de portada: Montserrat Colchado Jiménez

Diseño y diagramación: Río Subterráneo Editores

Paseo Cristóbal Colón 225

Col. Colón, C.P. 50120

Toluca, Estado de México

www.riosubterraneo.com.mx

ISBN: 978-607-8532-80-3

Esta obra fue recibida por el Comité Interno de Ediciones Académicas de Río Subterráneo y se valoró en la sesión del primer trimestre de 2022, por lo que fue sometida al sistema de dictaminación de dos pares doble ciego por especialistas en el área del conocimiento. El resultado de los dictámenes fue positivo.

Editado en México

Edited in Mexico

Este libro no puede ser fotocopiado ni reproducido total o parcialmente por ningún medio o método sin la autorización por escrito de la coordinadora y los editores.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
Nobleza educativa y periferias indígenas Arturo Rocha Cortés	7
Un espacio para la morigeración de las costumbres del niño desvalido. El Colegio Correccional de San Antonio (1840-1972) Mónica del Carmen Meza Mejía	51
San Juan Bosco: su vida, su método preventivo y su proyección hacia los más necesitados. Testimonios de Chile y Brasil Jaime Caiceo Escudero	75
Las propuestas pedagógicas de Antón Makárenko contra la marginación social, el caso de <i>Banderas en las torres</i> Gabriel González Nares	108
Educación rural: análisis de dos propuestas en Chihuahua, la rarámuri y la menonita María del Carmen Yáñez López	132
Obligaciones feministas y epistémicas: la necesidad de educar con perspectiva de género en el ámbito jurídico Grecia Elizabeth Macías Llanas	165
Interculturalidad y educación comunitaria: hacia el final de las casas del niño indígena Sandra Anchondo Pavón	188

PRESENTACIÓN

La existencia de los márgenes es precisamente lo que sostiene y delimita los espacios centrales, pero también sabemos que suponer la centralidad de algo produce, ya sea de manera inesperada o consciente, sus propias periferias. En materia educativa esto ha pasado desde hace años y en casi todos los contextos. Por ello, quienes participamos en el presente libro, quisimos iniciar una serie de reflexiones, sobre los fines de la educación, reparando en las periferias de los sistemas educativos. Aquí entregamos los primeros resultados de estas reflexiones sobre experiencias educativas que no constituyeron el común de su contexto y contribuyen a repensar las élites educativas, la colonización educativa, la priorización de la educación instrumental para las niñas, niños y jóvenes en los márgenes de las sociedades y los distintos tipos de discriminación que de ahí se han podido derivar. También nos invitan a visitar los esfuerzos de educadores ejemplares que intentaron dar solución a los desafíos de la infancia y juventud más desatendida de su tiempo.

Presentamos el primer libro de esta serie, que irá viendo la luz próximamente, con el propósito de abarcar un panorama más amplio sobre el modo en que se viven los márgenes de las instituciones escolares. Siendo que la educación puede ser una ventana al mundo y un ejercicio de vinculación social entre individuos que miran horizontes comunes, pero también puede convertirse en una gruesa y pesada cadena de condicionamientos que no ayudan a ser, ni preparan para la vida activa y participativa en la propia comunidad o en el mundo. Esa es la preocupación de la cual nace este impulso que invita a llevar a cabo más iniciativas como ésta para enriquecer el diálogo sobre educación inclusiva y educación de calidad para todas y todos, en sentido amplio.

Empezamos con un ejercicio de memoria histórica, gracias a dos textos muy bien documentados en fuentes originales. El primero, de Arturo Rocha Cortés, sobre la educación de los antiguos indios en el contexto novohispano. Le sigue el capítulo de Mónica Meza Mejía, quien se enfoca en el caso concreto del colegio correccional de San Antonio para explicarnos el proceso de transformación de una institución correccional que terminó siendo una institución educativa para los niños desvalidos del México de mediados del siglo XIX. A continuación, exponemos las ideas de dos teóricos imprescindibles para hablar de educación marginal, a través de los escritos de Jaime Caiceo Escudero sobre el método educativo de San Juan Bosco para los más necesitados y de Gabriel González Nares, quien nos expone las propuestas pedagógicas de Antón Makárenko contra la marginación social. En la última parte, terminamos con tres capítulos que abordan temas relevantes para el planteamiento de nuevos horizontes respecto a la educación de las “minorías”. María del Carmen Yáñez López analiza el caso concreto de Chihuahua, México. Lugar donde conviven al menos tres cosmovisiones distintas, con necesidades educativas particulares. Resalta las del pueblo rarámuri y los llamados menonitas. Le sigue un texto sobre violencia epistémica en el que Grecia Macías Llanas analiza los conceptos de prejuicio y estigma para denunciar la injusticia testimonial que particularmente sufren las estudiantes de derecho y que es origen de diversos tipos de discriminación para las mujeres, incluso más allá del ámbito educativo. Terminamos con un texto de mi autoría en el que cuestiono la existencia de las “casas del niño indígena” como modelo de solución educativa con perspectiva intercultural.

Los siete capítulos que presentamos abordan teorías o experiencias educativas útiles para pensar la educación como un hecho social que demanda ser transformado si queremos que cumpla con sus objetivos elementales, pues

no basta tener instituciones educativas si se pasa por alto la deliberación sobre la pertinencia cultural de su enfoque, si propone o no experiencias escolares significativas o la calidad de la educación que ofrece y no nos comprometemos a dar respuesta a cuestiones tales como ¿para qué estamos educando?, ¿desde qué contextos valoramos las experiencias educativas?, ¿está sirviendo la educación para la convivencia simétrica de los distintos actores sociales que creamos?, o incluso ¿por qué queremos vivir juntos?, ¿qué significa aprender a ser y a vivir con los demás?

Aquí no damos respuestas a estas importantes interrogantes, nuestro objetivo es abrir la perspectiva para que se esbozen algunas y cuestionar el papel de la educación en nuestras sociedades, de antes y de ahora, con la finalidad de dejarnos transformar y señalar los objetivos educativos que demanden transformación. Fuera de ideologías, buscamos construir un marco del que surjan propuestas educativas respetuosas para todas las personas.

SANDRA ANCHONDO PAVÓN

NOBLEZA EDUCATIVA Y PERIFERIAS INDÍGENAS

Arturo Rocha Cortés

Universidad Intercontinental, México

A don Amando Mastachi

El poeta Ramón López Velarde afirma sin ambages, en uno de sus textos en prosa más interesantes, “Novedad de la Patria”, que de aquello que denominamos *nacionalidad* “habíamos salido por inconsciencia, en viajes periféricos, sin otro sentido, casi, que el del dinero. A la nacionalidad volvemos por amor... y pobreza” (López Velarde, 1923, p. 40).

Viajes periféricos, dice, en pos de riqueza, nos han hecho soslayar una riqueza más auténtica. “Hijos pródigos de una Patria que ni siquiera sabemos definir, empezamos a observarla”, afirma; “(c)astellana y morisca, rayada de azteca... ofrece... el café con leche de su piel”. (*Id.*) El *café con leche* de aquella piel no es otra cosa que el mestizaje. Somos un pueblo mezclado. Pero hay tanta más pobreza en hacer ostracismo de alguno de los elementos que componen —como escribe también el vate zacatecano—, la “alquimia del carácter de lo mexicano”. (*Ib.* 42) Y dígase si no, el empujar hacia la periferia, el lanzar a las orillas, es *marginación*.

Lo propiamente mestizo, en sus orígenes, fue orillado a las periferias, y así los fingidos dialogantes de Cervantes de Salazar, en 1554, confesaban que los hispano-indios, eran aquellos *promiscuorum puerorum*, “muchachos mezclados”. Y a la pregunta expresa de quiénes eran los tales, la respuesta era demoledora: son los *huérfanos* (Cervantis Salazari, 1554, f. 271r; *cfr.* Rocha, 2018, p. 63). Huérfanos en la propia tierra, condenados a la orfandad por

cada una de las contenciones que le dieron origen, españoles e indígenas, y que veían en aquellos no a una parte de su sangre, sino a un exponente de la parte contraria.

Aunque estos diálogos fingidos fueron pergeñados por Cervantes de Salazar para la enseñanza del latín de en la recientemente inaugurada universidad de México, los sitios de la ciudad descritos en ellos eran reales. Y aquellos muchachos mezclados eran traídos a colación precisamente por transitar los dialogantes —Alfaro y Zuazo— enfrente del “colegio de los muchachos mestizos, dedicado a uno y otro San Juan” (*colegiū est promiscuorum puerorum, utriq; Ioanni consecratum*) (Cervantis Salazari, *ut supra*), obra educativa merced a la cual muchos de aquellos infantes dejaron de andar por las plazas como los perros, cual reportaba dramáticamente el primer obispo de México, fray Juan de Zumárraga, al príncipe Felipe, con ocasión de haberse “comenzado a recoger en un colegio de la doctrina cristiana, todos los niños huérfanos, hijos de españoles e indias, que andaban perdidos por los campos, sin ley ni fe, comiendo carne cruda” (“Carta de fray Juan de Zumárraga al príncipe D. Felipe” [Cd. de México, 4 dic. 1547] *in* Cuevas, 1921, I, c. 19, p. 392).

De esta triste condición de los mestizos daba cuenta, también, el obispo Vasco de Quiroga, al mencionar lastimosamente a quienes: “andan por los tiangues a buscar de comer lo que dejan los puercos y los perros, cosa de gran piedad de ver [...] son tantos que no es cosa de se poder creer si no se ve” (CODOINAO, 1864-1884, t. XIII, p. 421; Cuevas, 1921, p. 312).

De este colegio daba cuenta, también, el virrey Antonio de Mendoza a su sucesor, el primer Luis de Velasco, al término del gobierno de aquél:

S.M. y la emperatriz, que está en gloria, me mandaron muchas veces que yo diese orden cómo los hijos mestizos de los españoles se recogiesen porque andaban muchos de ellos perdidos entre los indios. Para remedio

de esto y en cumplimiento de lo que Sus Majestades me mandaron, se ha instituido un colegio de niños donde se recogen no sólo los perdidos, más otros muchos que tienen padres. Los ponen a leer la doctrina cristiana, y a leer y escribir, y a tomar buenas costumbres. Y asimismo hay una casa donde las mozas de esta calidad que andan perdidas se recogen, y de ahí se procura sacarlas casadas [...] una tan santa obra y tan necesaria para esta república. (“Relación de Antonio de Mendoza a Luis de Velasco al término de su Gobierno [ca. 1550 ó 1551]”, Biblioteca Nacional, Madrid, ms. 3,402).¹

Pero en ese mismo costal entraban otros componentes de aquella promiscua síntesis. Y así, Hernando Ruiz de Alarcón —cura párroco de Atenango, y hermano del dramaturgo Juan Ruiz—, en su *Tratado de Supersticiones y costumbres gentílicas* de 1629, a propósito de hablar de quiénes fueran los que las practicaban, señala que tenían lugar en lejanas vaquerías, donde siempre (y coge parejo) “se ocupan mulatos, mestiços, indios y gente vil [*sic*]”. (Ruiz de Alarcón, 1900 [1629], trat. I, c. 8, p. 148). En una palabra: los indígenas en el mismo costal de lo que por entonces se denominaba “gente quebrada”, es decir, los negros, los mulatos y las demás castas o estamentos.

Con todo, y a decir verdad, el tema de los indígenas (los “indios” como los designan todos los cronistas) planteaba una cuestión *sui generis*. Por mucha que fuera la soberbia de la razón occidental no podía hacerse ostracismo de los naturales, en primer lugar, porque constituyeron los aliados en la conquista militar emprendida por los europeos en tierras de Anáhuac (la “primera” conquista, a la que nos hemos referido en otro lugar (Rocha, 2010, pp. 2-3). Por ejemplo, Hernán Cortés en sus cartas y relaciones, casi a cada paso señala el carácter no periférico, sino toral de quienes denomina sus “amigos” indios, aliados con él por infinidad de razones.

¹ *In*: Hanke, 1976, I, Antonio de Mendoza, Doc. 5, núm. 12, pp. 40-41.

Pero, en segundo lugar, porque los indígenas de Anáhuac descollaban en gracia a su ingenio en comparación con los nativos de las islas del Caribe. A los principios esto se advierte casi por accidente. Por ejemplo, en una carta de la Justicia y Regimiento de la Rica Villa de la Veracruz a la reina doña Juana y al emperador Carlos V, de fecha de 10 de julio de 1519, con ocasión de describir las evoluciones de Cortés y sus huestes en cierta batalla en las cercanías del actual río Grijalva, en la que se impusieron los castellanos, se relata que...

...preguntó el capitán á los dichos indios por el intérprete que tenia, que qué gente era la que en la batalla se habia hallado, y respondiéronle que de ocho provincias se habían juntado los que alli habían venido, y que según la cuenta y copia que ellos tenían, serian por todos cuarenta mil hombres, y que hasta aquel número sabían ellos muy bien contar [*sic*] (in: *Cartas y Relaciones*, 1866, p. 17).

Llama la atención que el relator repare en la capacidad de los naturales en contar hasta cuarenta mil, como si tal cosa fuese algo en extremo excepcional, acostumbrado a los alcances de los indígenas insulares.

Ya al tomar el cálamo el propio capitán Cortés, en una de sus cartas de relación, confirma estas diferencias intelectuales:

Por una carta mia hice saber á V. M cómo los naturales destas partes eran de mucha mas capacidad que no los de las otras islas, que nos parecian de tanto entendimiento y razón quanto á uno medianamente basta para ser capaz; y que á esta causa me parecía cosa grave por entonces compelerlos á que sirviesen á los españoles de la manera que los de las otras islas... [*sic*] (“Tercera carta-relación de Hernán Cortés al Emperador. Cuyoacan á 15 de mayo de 1522”, in: *Cartas y Relaciones*, 1866, p. 271).

En una palabra, el peculiar entendimiento de los indígenas ocasionaba al Capitán escrúpulo para someterlos no propiamente al vasallaje, sino a cierta índole de trabajos pedestres, casi al modo de considerarlos sobre-calificados con relación a los insulares. Llama la atención que Cortés señale esto, si bien, por otro lado, no podía esperarse que celebrase en sus crónicas una victoria lograda sobre hombres rudos e ignorantes; ésta fue tanto más gloriosa cuanto sometió a hombres de costumbres y estatura política. Vaya a guisa de ejemplo el célebre testimonio siguiente:

Porque para dar cuenta, muy poderoso señor, á Vuestra Real Excelencia de la grandeza, extrañas y maravillosas cosas desta gran ciudad de Tenuxtitan, y del señorío y servicio deste Mutezuma, señor della, y de los ritos y costumbres que esta gente tiene, y de la orden que en la gobernación, así desta ciudad como de las otras que eran deste señor, hay, seria menester mucho tiempo, y ser muchos relatores y muy expertos: no podré yo decir de cien partes una de las que dellas se podrían decir; mas como pudiere, diré algunas cosas de las que vi, que aunque mal dichas, bien sé que serán de tanta admiración, que no se podrán creer, porque los que acá con nuestros propios ojos las vemos, no las podemos con, el entendimiento comprender. (“Segunda carta-relación de Hernán Cortés al Emperador: fecha en Segura de la Sierra á 30 de octubre de 1520” in *Cartas y Relaciones*, 1866, pp. 101-102).

Con todo, ya desde los inicios de la vida virreinal, el grupo de los indígenas y el de los europeos se hallarían diferenciados en sus respectivas repúblicas. El virrey Martín Enríquez de Almanza, en su *Advertimientos* a su sucesor, el Conde de la Coruña, subraya la existencia de “dos repúblicas que hay que gobernar en esta tierra que son indios y españoles” (*Advertimientos de Martín*

Enríquez a su sucesor” [25 sept. 1580], Biblioteca Nacional, Madrid, ms. 3,402).² Y si bien —continúa— “para lo que principalmente S. M. nos envía acá es para lo tocante a los indios y su amparo” (*id.*), preconiza en ello “acudir con más cuidado, como a gente más flaca. Porque son los indios una gente tan miserable que obliga a cualquier pecho cristiano a condolerse mucho de ellos. (*id.*) Por su parte, en los advertimientos que el virrey Luis de Velasco, el segundo, dejó en 1596 a su sucesor el Conde de Monterrey, señala que “(l)as dos repúblicas de que este reino consiste, de españoles e indios, tienen entre sí en lo que es su gobierno, aumento y estabilidad, gran repugnancia y dificultad porque la conservación de aquélla siempre parece que es la opresión y destrucción de ésta” (AGI, México, 23).³

Aunque el jurista español Juan de Solórzano Pereira [1575-1655], afirmase en su *Política indiana* que “las dos Republicas de los Españoles, i Indios, assi en lo espiritual, como en lo tēporal, se hallã oy unidas, i hazē un cuerpo... [*sic*]” (Solórzano de Pereira, 1648, l. II, c. VI, p. 87), esto debe entenderse en el sentido de que ambas se hallaban al amparo de la misma iglesia y monarquía (Sonia V. Rose *in* Mayer & Pérez Herrero 2010, c. 2, pp. 101;⁴ Levaggi, 2001, p. 425), preservando, no obstante, sus características propias. O como precisaba el propio Solórzano: “ambas Republicas de Españoles, i Indios, ñ ya oy mezcladas, constituyen un cuerpo [*sic*]” (Solórzano de Pereira, 1648, l. III, c. 32, p. 488). Un cuerpo, sí, pero con sus partes bien diferenciadas. O, en otras palabras, juntos pero no revueltos.

Por ejemplo, en las instrucciones dirigidas al segundo virrey novohispano, Luis de Velasco, el viejo, en abril de 1550, se contenían disposiciones como éstas:

² *In*: Hanke, 1976, I, Martín Enríquez de Almanza, Doc. 2, núm. 3, p. 204.

³ *Ibid.*, Luis de Velasco, el hijo, Doc. 2, núm. 6, p. 101.

⁴ Sonia V. Rose, “El Barroco” *in* Mayer & Pérez Herrero, 2010.

...porque somos informados que muchas de las estancias de ganados de españoles están en perjuicio de los indios por estar en sus tierras o muy cerca de sus labranzas y haciendas, a cuya causa dichos ganados les comen y destruyen sus sementeras, y les hacen otros daños; [...] para remedio de esto, proveeréis que el oidor que fuere a visitar, una de las principales cosas que lleve a cargo sea visitar dichas estancias, sin ser requerido de los indios, y ver si están en su perjuicio de su oficio las mande luego quitar y pasar a otra parte que sean baldíos, sin perjuicio de nadie, pues la bondad de Dios la tierra es tan larga y tan grande que los unos y los otros podrán bien caber sin hacerse daño. (“Instrucción a Luis de Velasco [16 abr. 1550]”, AGI, México, 1089, ff. 179-188).⁵

Pese a lo que pretenda establecer el relato de la conquista adverso a los europeos conocido como Leyenda Negra, la existencia de la república de indios ante la de españoles no terminó con la disolución de muchas de las costumbres de aquélla. Salvaguardadas al amparo del derecho, en diversas disposiciones de la *Recopilación de Leyes de Indias*,⁶ subsistieron muchas instituciones jurídicas indígenas como el cacicazgo, las cajas de comunidad, el repartimiento de los tributos y el arbitrio judicial indiano. Sólo se suprimió lo que atentara contra la religión católica o los derechos políticos del rey (Dognac Rodríguez, 1998, p. 3). Alguna de las leyes del ordenamiento iba en el siguiente tenor:

Que se guarden las leyes que los Indios tenían antiguamente para su gobierno, y las que se hizieren de nuevo. Ordenamos y mandamos, que las leyes y buenas costumbres, que antiguamente tenían los Indios para su buen gobierno y policía, y sus vsos y costumbres observadas y guardadas después que son Christianos, y que no se encuentran con nuestra Sagrada Religion, ni con las leyes de este libro, y las que han hecho y ordenado

⁵ *In*: Hanke, 1976, I, Luis de Velasco, Doc. I, p. 137.

⁶ *Recopilación de Leyes de Indias*, t. I, f. 126v.

de nuevo se guarden y executen, y siendo necesario, por la presente las aprobamos y confirmamos, con tanto, que Nos podamos añadir lo que fuéremos servido, y nos pareciere que conviene al servicio de Dios nuestro Señor, y al nuestro, y á la conservación y policía Christiana de los naturales de aquellas Provincias, no perjudicando á lo que tienen hecho, ni á las buenas y justas costumbres y Estatutos suyos. [*sic*] (*Recopilación de Leyes de Indias*, lib. II, tít. I, ley IV).⁷

Esto era, en esencia, lo que el emperador D. Carlos y la Emperatriz, habían estipulado en Madrid, en 12 de julio de 1530 (*Recopilación...*, lib. V, tít., II, ley XXII).⁸

Si se mira con cuidado, en este tipo de disposiciones jurídicas, con todo y el carácter de protección hacia los naturales que entrañan, se hace patente, asimismo, *un espíritu diferenciador*, cuando menos de epiqueya, de los autores del ordenamiento, que buscaban muy probablemente la simplificación de los procesos. Lo que antes hacían los indígenas en materia de estatutos y costumbres, pues que lo siguieran haciendo, aunque fuese tan sólo en provecho de la eficacia procedimental.

Pero, de manera curiosa, al interior de la república indiana tenía lugar aún otra diferenciación —en muchos casos sancionada por las *Leyes de Indias*—, que se remontaba a la infidelidad de los naturales: la *diferencia entre nobleza y pueblo bajo* o, en otras palabras, entre caciques y macehuales.

Por brindar un ejemplo entre muchos: en materia tributaria, las *Leyes de Indias* establecían que para que “no reciban agravio los Indios en hacerles pagar mas tributos de los que buenamente pueden [*sic*]” (lib. VI, tít., V, ley XXI),⁹ se encargaba a los virreyes y presidentes de audiencia que vieran...

⁷ *Ut supra*.

⁸ *Recopilación...* (1681), t. II, f. 149r.

⁹ *Ibid.*, t. II, f. 211r.

todos los Pueblos de la Provincia, que se huvieren de tassar, y estén en nuestro nombre encomendados, o por encomendar, à los descubridores, y pobladores, y el numero de pobladores y naturales de cada pueblo, y calidad de la tierra donde viven, y se informarán de lo que antiguamente solian pagar à sus Caciques, y à los otros, que los señoreaban y gobernaban, y asimismo de lo que justamente debieren de pagar de allí adelante... [sic]" (*id.*).¹⁰

Es decir, lo que de antiguo se pagaba a los caciques valía por norma para la tributación tras la introducción de las encomiendas y repartimientos. Y aunque las leyes estipulaban especificar las cosas y calidades que debían tributar, con "tasas claras, distintas, y sin generalidades, especificando todo lo que han de tributar los Indios, y no expresen los Tassadores cosas menudas, disponiendolo de forma que solo tributen en cada Pueblo dos, ò tres especies de las que en èl se cogieren, y los Indios tuvieren [sic]" (lib. VI, tít., V, ley XXII),¹¹ entre otras disposiciones, había una diferencia importante: los caciques y sus hijos mayores... *no pagaban tributo*. Estaban "exemptos de pagar tributos, y acudir à mitas¹² [sic]" (lib. VI, tít. V, ley XVII),¹³ costumbre que se remontaba, asimismo, a tiempos de la gentilidad.

Estas diferencias entre caciques y macehuales pueden ejemplificarse *ad infinitum*. En estas notas nos interesan las que tienen que ver con la instrucción y los valores educativos que ya con antelación al arribo de los europeos, existían en el orbe de Anáhuac. Sobre esta materia y ya desde el pasado siglo, han surgido distinciones hasta de naturaleza axiológica.

¹⁰ *Id.*

¹¹ *Ibid.*, f. 211v.

¹² *Mita*, del quechua *mit'a* ("semana de trabajo", "turno"), designaba al "repartimiento que en América se hacía por sorteo en los pueblos de indios, para sacar el número correspondiente de vecinos que debían emplearse en los trabajos públicos" (RAE, *Diccionario de la Lengua Española*, 22001, II, 1516 *sub voce* MITA).

¹³ *Recopilación...*, t. II, f. 210v.

Por ejemplo, el etnólogo francés Jacques Soustelle [1912-1990] que tanta influencia ejerció en los estudiosos del mundo mesoamericano a través de su obra *La vida cotidiana de los aztecas*, al caracterizar las diferencias entre los dos sistemas de educación vigentes en Anáhuac —el Calmecac y el Telpochcalli— comenta precisamente que en este último, la educación “no tenía más objeto que el de formar hombres valientes en la guerra; la enseñanza doctrinal, intelectual y moral tenía muy poca importancia, y los jóvenes en vez de someterse a penitencias y castigos, celebraban fiestas y bailes y tenían amores con las *auianime*” (las meretrices) (Soustelle, 1956, p. 50). Esto se debía a que el Telpochcalli (literalmente, “casa de muchachos”) era un templo escuela al que acudían sobre todo los plebeyos; mientras que en el Calmecac (lit. “en la hilera de casas”) ingresaban fundamentalmente los nobles.

Por muy anecdótico que pueda parecer, esta diferenciación moral en el seno de la *nemachtiliztli* o educación náhuatl revestirá tanta relevancia que cuando en la Nueva España, en 1724, abre sus puertas el primer convento para mujeres indígenas (de hecho el primero en toda América, pues antes ellas no podían vestir el hábito), fue disposición del fundador, el virrey Baltazar de Zúñiga, Marqués de Valero, que en él ingresaran hijas de caciques, y no otras, por la educación esmerada en lo moral que a la sazón recibían, en reminiscencia de la que acostumbraban en tiempos de su gentilidad (Rocha, 2004, p. 20; 2014, p. 219).

Estas diferencias entre indígenas nobles y plebeyos jugarían un papel preponderante en el contexto de la primera evangelización novohispana, y dirigió en buena medida la parenética de los religiosos casi desde los primeros tiempos. Y si bien el yugo suave y la carga ligera del Evangelio a la postre hallaría en los macehuales sus más naturales y propicios destinatarios, a los principios, sobre todo entre los frailes franciscanos, los indígenas de noble ascendencia se avenían mejor a aquel modelo educativo.

Por ejemplo, el franciscano fray Pedro de Gante [1478-1572] —maestro y civilizador de América como lo denominó con acierto Ernesto de la Torre Villar—, uno de los tres primeros frailes Menores que a los principios evangelizaron el Anáhuac, refiere en sus escritos cómo reprendía a los naturales que retornaban subrepticamente a sus idolatrías, con ocasión de alguna celebración a honras de los ídolos. Las reprehensiones y exhortaciones, empero, funcionaban mejor si penetraban en los oídos de los indios nobles:

...les atemorizaba con la justicia, diciéndoles que los había de castigar, si otra vez lo hacían; y de esta manera unas veces por bien y otras veces por mal, poco a poco se destruyeron y quitaron muchas idolatrías *a lo menos los señores y principales iban alumbrándose algún poco y conociendo al Señor*; y procuraba siempre aficionarlos al yugo suave del Señor y a la Corona por buenas palabras y halagos, y otras veces por temores, aconsejándoles y declarándoles la diferencia sin comparación que había de servir a Dios y a la Corona Real, a servir al demonio y estar tiranizados¹⁴ (Torre Villar, 2001, pp. 227-228, subrayado nuestro).

Sin embargo, con los *macehualtin* era algo diferente, o así lo atestiguaba Gante, al menos a partir de 1523, y durante los tres primeros años de la obra evangelizadora:

...la gente común estaba como animales sin razón, indomables, que no los podemos traer al gremio y congregación de la Iglesia, ni a la doctrina, ni a sermón sino que huían desto sobremanera, y estuvimos más de tres años que nunca, como tengo dicho, los pudimos atraer, sino que huían como salvajes de los frailes, y mucho más de los españoles (*loc. cit.*).

Tendrían que pasar muchos años para que el de Gante se percatase de la falsa obsequiosidad de algunos de los principales y “señores”, y que la gente

¹⁴ “Carta de Fray Pedro de Gante al rey D. Felipe II” (San Francisco de México, 1558).

común —como hemos demostrado en alguna de nuestras obras (Rocha 2010)—, era la providencialmente dispuesta para abreviar de la leche de la fe, que no los *pipiltin*, con su ascendiente y sus privilegios perdidos.



Vencido el obstáculo de la lengua, aquella “teología que de todo punto ignoró S. Agustín” —según confesaba sin reparo uno de los tres primeros franciscanos activos en la Nueva España, aun con anterioridad a los 12 “primeros”: fray Juan de Tecto (Mendieta 1997, II, p. 308;¹⁵ *cfr.* Morales [1991], 210; *cfr.* Alonso del Val, *in* Vega Cernuda, 2012 p. 20)—, los Menores se apoyaron en los hijos de los indígenas de noble ascendencia, en quienes reconocían las dotes hasta de virtuales novicios. Gante reconoce que

incluso a los principios de la obra evangelizadora, los vástagos de los indios caciques compensaban la impericia de los frailes en la lengua mexicana:

...procuramos venir, y en llegando, con trabajos continuos trabajar en la viña del Señor conforme al talento poco o mucho de cada uno, y conforme a las fuerzas de cada uno y las que el Señor nos había dado, aprendiendo la lengua, cosa cierto en aquel tiempo muy difícil, pues eran gente sin escriptura, sin letras, sin caracteres, y sin lumbre de cosa alguna, ni de donde nos poder favorecer, sino sólo de la gracia de Dios, con la cual fue servido en breve tiempo la supiésemos, y con ello procuramos de recoger los hijos de los principales y señores, y enseñalles la ley de Dios, para que ellos consiguientemente la enseñasen a sus padres y madres y a todos los demás... [sic] (Torre Villar, 2001, p. 226).

Como vemos, estos jóvenes indígenas caciques se constituían en un factor de difusión del conocimiento hasta lancasteriano, pues ya instruidos en la parenética de los religiosos, enseñaban a sus familiares más adultos. Por ello, el de Gante siempre se hará rodear de estos jóvenes indígenas a quienes, como a pequeños en Cristo, “daba leche por bebida”. Lo reconoce sin ambages el fraile, ya en 1532, ante el Emperador Carlos V (quien era su pariente):

...he trabajado medianamēte como siervo sy pvecho ē la cōfesiō y doctrina de los naturales, mi oficio ha sido y es eñseñarle la doctrina x'ana generalmēte y darsela a ētēder ē su lēgua esto a los p'nçipios ē Tezcuco y Tlaxcala, de seys años a esta parte ē mexico y los pueblos comarcanos y otros pueblos mas lexos visitado y trabajado de destruir los ydolos y ydolatrias [...] he tenido y tēgo cargo de eseñar los njños y mochachos a leer y escrevir y p^cdicar y cātar en todo eſto como yo no soy sacerdote he tenido mas tpo e oportunidad... [sic].¹⁶

~

¹⁶ “De Fray de Gante a su Magestad” (Nueva España, 31 oct. 1532), AHN, Diversos-Colecciones, 22, N. 13, f. 1r.

Pero si algo busca poner en claro el de Gante, es la óptima disposición de los indígenas prácticamente “para todo”, virtud que a la postre derivaría en “buenos escryvanos o p^{[r]e}dicadores o platicos cō harto hervor, [...] y cãtores q̃ podriã cãtar en la capilla [...] ta[n] biẽ q si no se vee quiça no se creera. [*sic*]”.¹⁷ Y en junio de 1529, a los padres de Flandes, el de Mura hace saber que...

...los nacidos en esta tierra son de bonísima complexión y natural, aptos para todo, y más para recibir nuestra santa fe. Pero tienen de malo el ser de condición servil, porque nada hacen sino forzados, y cosa ninguna por amor y buen trato; aunque en esto no parecen seguir su propia naturaleza, sino la costumbre, porque nunca aprendieron a obrar por amor a la virtud, sino por temor y miedo. Todos sus sacrificios, que eran matar a sus propios hijos o mutilarlos, los hacían por gran temor, no por amor a sus dioses.¹⁸

Es necesario advertir que este señalamiento de que los antiguos mexicanos no obraban por amor a la virtud, es un error de fray Pedro de Gante. Hemos dedicado un libro entero a caracterizar las virtudes morales de los antiguos mexicanos (Rocha, 2003), de su examen se sigue que los hombres de la flor y canto habían alcanzado una especial estatura en lo prudencial.

¹⁷ *Id.*

¹⁸ “Otra carta... escrita por fray Pedro de Gante, llamado también de Mura... etc. (San Francisco de México, 7 jun. 1529)” in: Torre Villar, 2001, p. 197.

Es interesante la confirmación que sobre los sacrificios de los indígenas obrados por temor y por instigación del maligno brinda, por ejemplo, Bernardino de Sahagún: “la culpa desta tan cruel ceguedad: que en estos desdichados njños, se escutaba, no se deue tãto imputar ala crueldad de los padres: los quales derramando muchas lagrimas, y con gran dolor de sus coraçones la exercitauan: quanto al crulissisimo odio, de nuestro antiquissimo enemigo satanas: el qual con malignissima astucia, los persuadio atan infernal hazaña [*sic*]”. *Códice florentino* (BML, Laur. Medic. Palat. 218), l. II, c. 20 [Exclamación del autor], f. 17v; *cf.* Sah., *Hist. gral. C. Nva. Esp.*, l. II, c. 20 [= Sahagún, 2000, t. I, p. 179].

Empero, no podemos dejar de señalar que los minoritas, desde los primeros tiempos, voltearán la cabeza a los indígenas hijos de caciques, haciendo una selección de entre los vástagos de la nobleza para volcar en ellos sus intenciones educativas más especializadas. De hecho, es posible advertir una distinción por así decirlo hasta de clase social, que inspiraba las conocidas *capillas abiertas* de los conventos, solución arquitectónica, destinada a la evangelización y doctrina de la ingente cantidad de indígenas del pueblo bajo, porque —como señala fray Toribio de Benavente Motolinía— “la gente es mucha, y no caben en las iglesias, y por esto tienen su capilla fuera en los patios, porque todos hayan misa todos los domingos y fiestas” (Motolinía, 1971, p. 91).¹⁹ Esa “muchacha gente” eran macehuales. En efecto, en los conventos, la instrucción elemental implicaba la formación en la doctrina cristiana para todos, infantes y adultos. Pero un nivel más especializado “incluía lectura, escritura, canto y atención a los servicios del templo para los jóvenes *pipiltin*” (Gonzalbo Aizpuru, 1990, p. 31).

Serán estos pupilos los primeros inquilinos de las “escuelas” o “apuestosos”²⁰ de los religiosos. Fray Martín de Valencia, al frente de los doce “primeros” franciscanos, y otros religiosos ya reportaban, en 1532, desde Cuauhtitlán, cuál fuese uno de los criterios que normaría sus afanes educativos:

¹⁹ Motol. *Mem.*, c. 34.

²⁰ La catequesis conventual a los principios de la evangelización novohispana, ameritó la separación en grupos no sólo por edad y sexo, sino fundamentalmente, y como hemos dicho, por cuestiones de condición social, lo cual influyó incluso en la arquitectura de los cenobios. Los extensos atrios, las capillas abiertas y las denominadas capillas posas se ordenaban a la instrucción de los catecúmenos, pero especialmente a los usos y modos de la educación popular, pues de los hijos de los macehualtin se esperaba que se incorporaran prontamente a las faenas productivas, no bien concluían con su instrucción doctrinal. Pero los nobles o “pipiltin tenían como destino previsible [...] ser autoridades en sus respectivas comunidades, por lo que se consideró necesario que recibiesen más instrucción. Para ellos se construyeron unas piezas anexas a los conventos, en el lado norte, a las que los cronistas llamaron «apuestosos» y que se destinaron a salones de clases; en muchos casos hubo también dormitorios y refectorio, porque los niños quedaban como internos durante algún tiempo” (Gonzalbo Aizpuru, 1990, p. 35).

...porque el fruto más cierto y durable se esperaba, como se ve en los niños, y por quitar de rayz tan mala memoria, les tomamos todos los niños hijos de caçiques y prinçipales [...] quanto pudimos, para los criar é yndustriar en nuestros monesterios, y con ellos no poco trabajamos, enseñándoles á leer y escribir y cantar canto llano y de órgano, y decir las oras cantadas [...] e imponerlos en todas buenas costunbres christianas y religiosas [...] mas ya ellos mismos, fechos maestros é predicadores de sus padres y mayores, discurren por la tierra, descubriendo y destruyendoles sus ydolos... [sic]" ("Carta de Fr. Martín de Valencia y otros religiosos [...] al Emperador Carlos V, Cuauhtitlán, 17 nov. 1532 in *Cartas de Indias*, 2008, p. 56).

Y aun antes de los Doce, y a propósito del multicitado fray Pedro de Gante, huelga decir que la escuela anexa a la capilla de san José de los Naturales, estuvo desde siempre asociada con este religioso, quien insistía en la enseñanza de las artes a los indígenas más virtuosos, con especial énfasis en la pintura y en la música. Gante fundaría aquella escuela en 1525, precisamente en los terrenos que otrora ocupara la casa de animales de Motecuhzoma II Xocoyotzin.

En las hazañas de Gante se prodiga con fraterno orgullo fray Gerónimo de Mendieta en su *Historia Eclesiástica Indiana*, con ocasión de relatar cómo se comenzó a enseñar gramática a los indígenas en la mencionada capilla de san José del convento de San Francisco de México, ámbito educativo que era "común recurso para ser enseñados en la doctrina cristiana y en todas las artes y ejercicios que su buen padre y guiador Fr. Pedro de Gante [...] procuraba de les imponer" (Mendieta 1997, II, p. 78).²¹ En estos esfuerzos le haría segunda el francés fray Arnaldo de Basacio, de quien después se hablará, pero que llegó a ser gran perito en la lengua náhuatl.

²¹ Mend., *Hist. Ecl. Ind.*, l. IV, c. 15.

Será precisamente merced a estos naturales talentos de los indígenas (ponderados también por religiosos de otras órdenes religiosas como el dominico fray Bartolomé de las Casas), que operará en el seno de esta labor educativa y parenética emprendida por los frailes, *una separación más*, que no podemos en justicia denominar “marginación”, sino en rigor, *selección*, pues su signo siempre fue el de un rigor *exquisito*.²² Nos referimos a que, de entre los indígenas, se había privilegiado a los de noble extracción; pero ahora se emprendería una segunda escogencia: lo mejor de lo mejor; una genuina *aristocracia pupilar*. Mendieta explica que fue tanto el aprovechamiento de los naturales en la mencionada capilla de san José, que el...

...virrey D. Antonio de Mendoza (padre verdadero de los indios), dio orden cómo se edificase un colegio en un barrio principal de México, un cuarto de legua de S. Francisco (donde los frailes menores tenemos otro segundo convento con iglesia de la vocación del apóstol Santiago, y el barrio se dice Tlatelulco), para que el guardián de aquel convento tuviese a su cargo la administración del colegio y no embarazase este estudio a los frailes del convento principal (Mendieta, *id.*).

El deseo del virrey Antonio de Mendoza era muy claro, a decir del cronista Mendieta: edificar a su costa el colegio, y dotarlo de estancias y haciendas que poseía, “para que con la renta de ellas se sustentas en los colegiales indios que habían de ser enseñados, y éstos fuesen niños desde diez a doce años, hijos de los señores y principales de los mayores pueblos o provincias de esta Nueva España...” (*Id.*).

Existen muchos referentes cronísticos a la historia de la fundación del colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Mendieta, a quien venimos citando, hace puntual recuento (Mendieta, 1997, II, pp. 78-82), del que se aprovecha,

²² Exquisito procede del latín *exquirere* que significa: “de entre lo escogido”, “de entre lo buscado”. Es decir: selección sobre selección.

por supuesto, fray Juan de Torquemada en su *Monarquía indiana* (l. XV, c. 43). Mas aquí deseamos recoger el testimonio del franciscano irlandés e historiador Luke Wadding [1588-1657], mejor conocido como Lucas Waddingus, en sus *Anales de los Menores*, dedicados a la progresión histórica de los franciscanos en el orbe, si bien los dos párrafos que dedica al colegio están basados en Mendieta. Brindamos nuestra propia traducción de los originales latinos en torno a esta institución educativa:

V. Para educar en ese tiempo más cómoda y fácilmente a la juventud indiana, los franciscanos fundaron un colegio en su convento, siendo su principal promotor y protector fray Pedro de Gante; profesor de Gramática, fray Arnaldo de Basacio, francés, varón erudito, perito en la lengua mexicana. Habiendo recibido cartas de Carlos V para que se pusiera todo el empeño en educar a los niños de los indios y se instruyeran en cuestiones políticas y literarias, el virrey Antonio de Mendoza, muy misericordioso para con los indios, además de benigno y benefactor —por lo que era llamado por muchos *Patrón y Padre de los Indios*—, tras constatar el progreso en virtud y en letras de muchos adolescentes bajo la disciplina de los frailes (estos mismos que sufrían incomodidades y perturbaciones por el conjunto de tantos niños), edificó en aquella región de la ciudad que se llamaba Tlatelolco, a costa del rey, un colegio muy capaz bajo la advocación de la Santa Cruz —junto a otro convento de los mismos frailes llamado de Santiago Apóstol—, a cuyo guardián quiso que fuera encomendado su cuidado y disciplina. Añadió un subsidio anual y todo lo que era necesario para obra tan grande y prescribió las condiciones y las edades de los que iban a ser admitidos en dicho lugar, y quiso que fueran tomados de entre las principales familias, ciudades y emporios de las naciones. En breve tiempo, gracias a los frailes distribuidos en las provincias mexicanas, fueron reunidos más de cien jovencitos que en solemne procesión fueron conducidos del Convento Mayor de San Francisco al Colegio, siendo acompañados por

el virrey, por los Obispos de México y por los frailes de Santo Domingo y casi toda la ciudad. Antes de que saliesen del templo de San Francisco, Francisco Cervantes, Canónigo de la catedral, les dio un sermón; también lo hizo el hermano Alfonso de Herrera. Otro sermón más les fue dirigido cuando llegaron al templo de Santiago en el comedor de los frailes, donde comieron el virrey y los Obispos (Waddingo, 1736, t. XVI, p. 406;²³ *cf.* Mendieta 1997, II, pp. 78-79²⁴).

Sobre la capacidad y buena disposición de los indígenas ya había escrito Sebastián Ramírez de Fuenleal a la Emperatriz, en 8 de agosto de 1533, señalando que eran tan hábiles que hacían gran ventaja a los españoles (Paso y Troncoso, *Epist. Nva. Esp.*, t. III, p. 118), muy en el espíritu de lo que virtualmente casi todos los frailes de san Francisco solían enaltecer

²³ *Ann. min. p. 406, § V [Anno Christi 1536/ Pauli III. An. 2. & 3./ Caroli V. Imp. Anno 18./ Relig. min. ann. 329]: "Ea in urbe mexicana hoc tempore facilius & commodius excolende juventuti Indica, Minorita Collegium in suo fundarunt Cænobio, præcipuo auctore & curator frater Petro Gandavensi, Grammatica instituto professore fratre Arnoldo de Bassacio Gallo, erudito viro, linguæ Mexicanæ perito. Antonius de Mendoza Prorex, erga Indos summe misericors, benignus & beneficus, propterea a multis vocatus Indorum Patronus & Pater, acceptis a Rege Carolo litteris, ut pueris Indorum excolendis, atque in re politica & literaria instruendis, curam omnem impenderet, vidensque plurimum adolescentum sub Fratrum disciplina in virtute & litteraris profectum, & incommodum ac perturbationem, quam ex tot puerorum concursu & frequentia Religiosi patiebantur, Regiis sumptibus edificavit in ea urbis regione, que Tlatilulco vocabatur, Collegium capacissimum, sub titulo sanctæ Crucis, prope alterum Cænobium eorumdem Fratrum, sancti Jacobi Apostoli nuncupatum, cujus Guardiano curam & præfecturam predicti Collegii voluit commissam. Addidit insuper annuos census, & quidquid tanto operi erat necessarium, præscripsitque conditions & ætates eo in loco admittendorum, quos ex præcipuis familiis, urbibus, & Nationum emporiis voluit assume. Brevi tempore per Fratres, qui per Mexicanas Provincias errant distributi, collecti sunt ultra centum juvenculi, qui solemnibus processionalibus ritu, deducti sunt a Cænobio majori sancti Francisci ad Collegium, comitantibus Prorege, Episcopis Mexicano, & sancti Dominici, & universa ferme Civitate. Priusquam e Templo sancti Francisci discessissent, sermonem habuit Franciscus Cervantes Canonicus Ecclesiæ Cathedralis; alterum frater Alphonsus de Herrera. Ubi perventum est ad Templum sancti Jacobi, tertium in triclinio Fratrum, in quo manducaverant Prorex & Episcopi."*

²⁴ *Mend. Hist. Ecl. Ind.*, I. IV, c. 15.

entre los indígenas. Esta advertida ventaja, según veremos, acendrará juicios envidiosos sobre el colegio.

Continúa relatando Waddingus en su *Annales*:

VI. Mediante las magníficas leyes enviadas, comenzaron a ser educados los niños a compartir en común los alimentos y a llevar la misma ropa. En grandes salas estaban colocados los lechos; dormían todos con la luz siempre encendida y estando presente un prefecto en el cubículo. Tenía cada quien un cofrecito para guardar sus ropas y libros. Recitaban juntos las preces matutinas del oficio de la Virgen María, y antes de ir a acostarse, las otras horas muy temprano. En las festividades cantaban el *Te Deum laudamus*. Terminadas las horas, oían misa, y de inmediato se dedicaban al estudio. En los días festivos asistían a la Misa Solemne de los frailes y a las Vísperas, y servían en el Ministerio del Altar. Después del susodicho Basacio, los aprendices tuvieron como profesor de Gramática a Bernardino de Sahagún, [quien fungió] durante cuarenta años; de Retórica, a Andrés de Olmos; de Lógica y de Filosofía, a Juan de Gaona, Francisco de Bustamante y Juan Foché, todos, excepto este último, muy peritos en la lengua mexicana, en la que editaron muy útiles libros. Salieron del Colegio muchos varones de brillante índole que prestaron servicios útiles y honoríficos a su república y nación, de ahí que muchos españoles pusieran numerosos obstáculos a tan laudable trabajo, diciendo que los indios no tenían esa capacidad como para que tanto debiera costar su adoctrinamiento, y que si seguían siendo promovidos a alcanzar ciencias más profundas en ello se escondía el peligro de errores y herejía... (Waddingo, *loc. cit.*).²⁵

²⁵ *Ann. min. p. 406, § VI*: “*Optimis praescriptis legibus, communi victu, eademque sub veste externa educari caeperunt pueri. Magnis in aulis dispositis lectis, plures dormiebant, accensa semper lucerna,*

El propio virrey de Mendoza reportaba, en 1551, y hasta con cierta modestia a su sucesor, el primer virrey de Velasco, la existencia y méritos de este colegio cuya fundación se remontaba al 6 de enero de 1536:

En esta ciudad en la parte de Tatelulco [*sic*], hay un colegio de indios en que se crían cristianamente y se les enseñan buenas letras, y ellos han aprovechado harto en ellas, y mostrándose bien claro si Nuestro Señor no fuera servido de llevarse en la pestilencia pasada los más y más hábiles que había, aunque al presente no deja de haber algunos de los que quedaron que son preceptores en estudios de latinidad, y se halla habilidad en ellos para mucho más (“Relación de Antonio de Mendoza a Luis de Velasco al término de su Gobierno [ca. 1550 ó 1551]”, Biblioteca Nacional, Madrid, ms. 3,402).²⁶

La “pestilencia” que evoca el virrey de Mendoza es indudablemente la epidemia de *cocoliztli* que diezmo a la población indígena entre 1544 y 1545, que con gráfica elocuencia describe, por ejemplo, el *Códice Telleriano-Remensis* (BNF. Ms. mexicain 385, f. 46v).

& presente cubicula prefecto. Arculam habebat unusquisque recondendis libris & panniculis obseratam. Matutinas precat officii beate Marie Virginis simul recitabant antequam irent cubitum, reliquas horas summon mane, & in festivitibus cantabant hymnum Te Deum laudamus. Expletis horis, audiebant sacrum, mox incumbebant studio. Diebus festivis assitebant Missæ solemnæ Fratrum, & Vesperis, & serviebant in Altaris ministerio. Post prædictum Bassacium lectores habuerunt Grammaticæ Bernardinum Sahaguntinum per quadraginta annos, & Andream de Ulmis Rhetoricæ. Logicæ & Philosophiæ Joannem de Gaona, Franciscum de Bustamante, & Joannem Fucheru, omnes, præter ultimum, linguæ Mexicane insigniter peritos, in qua perutiles libros ediderunt. Prodierunt ex hoc Collegio multi florentis indolis viri, qui Reipublice suæque Nationi utilem & honoriscam operam præstiterunt. Huis tamen laudabili operi plerique ex Hispanis offendicula posuerunt, dicentes; non illius esse capacitatis Indos, ut tanti deberet constare illorum doctrina; magnumque subesse periculum errorum & heresis, si ad altiores scientias capessendas promoverentur. Plene tamen his objectionibus satisfecerunt Fratres, & qui inde prodibant viri, & virtute & doctrina præstantes, re ipsa probabant indigne suam traduci Nationem.



Empero, el virrey Luis de Velasco, el viejo, traía en sus instrucciones de 16 de abril de 1550, velar más bien por el colegio de mestizos de la ciudad de México, sin alusión expresa al de indios en Tlatelolco, de lo que no se sigue que en esto hubiere descuidado la recomendación que le hiciera su antecesor, el virrey de Mendoza. Al contrario; sabemos por Mendieta de los “años dorados” del colegio indiano...

...tiempo en que gobernó su fundador D. Antonio, y después su sucesor D. Luis de Velasco el viejo, que siendo informado no bastaba la renta del colegio para sustentar tantos colegiales, hizo de ello relación al emperador [...] y de su mandato les ayudaba cada año con doscientos ducados o trescientos. Más después que el murió, ninguna cosa se les ha dado, ni ningún favor se les ha mostrado, antes por el contrario, se ha sentido disfavor en algunos que después acá han gobernado, y aun deseo de quererles quitar lo poco que tenían, y el beneficio que se les hace a los

indios aplicarlo a los españoles, porque parece tienen por mal empleado todo el bien que se la hace a los indios, y por tiempo perdido el que con ellos se gasta (Mendieta 1997, II, p. 80).²⁷

Esta tristeza del bien ajeno por el indiano colegio y sus pupilos ya era patente en tiempos del virrey de Mendoza, quien con tanto ahínco lo prohijara, pues hace ver que “envidias y pasiones han sido parte para que esto no haya crecido tanto como debiera. V. S. [Luis de Velasco] los favorezca, pues S. M. le envía principalmente para el bien general y particular de estas gentes, porque es gran yerro de los que los quieren ver incapaces para todas las letras ni para lo demás que se puede conceder a otros cualesquier hombres” (“Relación de Antonio de Mendoza...”, *ut supra*).²⁸

Empero, al pan, pan, y al vino, vino, pues ni el propio “patrón y padre de los indios” recomendaba a la sazón que éstos —como algunos pretendían con entusiasmo—, “aunque sean cuan sabios y virtuosos se pueda desear, se admitan al sacerdocio, porque esto se debe reservar para cuando esta nación llegue al estado de policía en que nosotros estamos...” (*Id.*)

De los numerosos obstáculos y objeciones a la capacidad de los indígenas que menciona el hiberno fraile Waddingus y que detectaba el virrey de Mendoza prácticamente desde los inicios del colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, hace puntal recuento el padre Mendieta (repetido siempre por Torquemada), pues, como aquél asentaba el “colegio y el enseñar latín a los indios, siempre tuvo sus contradictores” (Mendieta, 1997, II, p. 79;²⁹ Torquemada, 1723, IIIa. pte., p. 114³⁰). En primer lugar, los detractores decían que la enseñanza del latín a los naturales no era de ningún provecho

²⁷ Mend., *Hist. Ecl. Ind.*, l. IV, c. 15.

²⁸ *In*: Hanke, 1976, I, p. 41.

²⁹ Mend., *Hist. Ecl. Ind.*, l. IV, c. 15.

³⁰ Torq. *M. ind.*, l. XV, c. 43.

para la república; en segundo lugar, que el conocimiento de esta lengua podía llevar a los indígenas a errores y herejías, así como alborotar a los pueblos. Y en tercer lugar, que al siendo peritos en latín los naturales bien podían advertir los errores en los que incurrían los propios religiosos al officiar. Y de estos dice Mendieta que serían los padres “no muy letrados, o por mejor decir, poco latinos, temiendo que en sus misas y officios de la iglesia les notasen los indios sus faltas” (Mendieta, 1997, II, pp. 80-81;³¹ Torquemada, 1723, IIIa. pte., p. 114).³²

Singularmente, ante el señalamiento del poco provecho que se sacaba en así educar a los naturales, el autor de la *Historia Eclesiástica Indiana* redarguye ser falso...

porque con estos colegiales latinos aprendieron su lengua perfectamente por arte los que bien la supieron, y con ayuda de ellos tradujeron en la misma lengua las doctrinas y tratados que han sido menester para enseñamiento de todos los indios, y los impresores con su ayuda los han impreso, que de otra manera no pudieran. Demás de esto, por su habilidad y suficiencia han ayudado más cómodamente que otros a los religiosos en el examen de los matrimonios y en la administración de los otros sacramentos (Mendieta, 1997, II, p. 80; Torquemada, 1723, IIIa. pte., p. 114).

Lo que afirma Mendieta es confirmado por otro franciscano quien hizo especial síntesis de la sabiduría ética del México antiguo: fray Juan Bautista de Viseo, de quien sabemos más bien poco. En una de sus obras consagrada a brindar a los minoritas elementos para sermonear a los naturales en la lengua náhuatl —trabajo dado a las prensas en México, el último año del siglo XVI—, fray Juan Bautista reconoce el mucho auxilio con el que contó en las personas de indígenas de la multicitada escuela tlatelolca:

³¹ Mend., *ubi supra*.

³² Torq., *ubi supra*.

He me ayudado en esta obra de algunos naturales muy ladinos, y hábiles: especialmente de vn Hernando de Ribas (de los primeros hijos del Colegio Real de Santa Cruz, que està fundado en el Conuento de Santiago Tlatilulco en Mexico) natural de la Ciudad de Tetzcuco, muy gran latino, y que con mucha facilidad traduzia qualquiera cofa de Latín, y de Romance en la lengua Mexicana: atendiendo mas al sentido, que ala letra: el qual me escriuiò, y traduxò de cosas diuersas mas de treynta manos de papel. Muriò el ano de nouenta y siete, a onze de Setiembre: y tengo para mi, que le pagò nuestro Señor sus fieles trabajos; por que era Yndio muy buen Christiano, muy aficionado alas cosas de nuestra sancta fee Catholica, y a enseñar a los Religiosos la lengua Mexicana, para honra y seruicio de nuestro Señor. Con fu ayuda compuso el Padre fray Alonso de Molina el Arte, y Vocabulario Mexicano, y el Padre fray Ioan de Gaona los Dialogos de la Paz, y tranquilidad del alma: [*sic*] ([Viseo] 1600, 1ª. pte., Prólogo).

Oportuna la mención de fray Juan Bautista, pues el padre Molina no da crédito a don Hernando de Ribas. Antes bien reclama para sí toda la gloria cuando en el prólogo de la segunda parte de la mencionada obra habla de su industria en “componer estotro Vocabulario que comienza en lengua Mexicana: el qual me ha costado el trabajo que nuestro señor sabe, y los que lo entienden podran imaginar [*sic*]” (Molina, 1970 [1571], 2ª. pte. Prólogo al lector). Y en la epístola nuncupatoria a los dos volúmenes, donde confiesa “atreuerme y presumir dedicar y ofrecer [*sic*]” (Molina, 1970 [1571], Ep. nunc.) al virrey Martín Enríquez de Almanza, dice haber procedido “según la gracia y talento, que nuestro señor me ha comunicado” (*id.*), sin siquiera acordarse de aquel indígena políglota tezcocano a quien tanto debía.

Fray Juan Bautista también celebra a un tal “Don Juan Bernardo natural de Huexotzinco, pero criado en el Colegio de Tlatilulco, y despues vezino

de la Villa de Quaunahuac por muchos años [*sic*]” ([Viseo] 1600, 1^a. pte., Prólogo), fallecido en 1594 de quien dice que era muy “buen latino, y que escriuia cartas en latin (aunque llano) muy congruo, y apacible, que daua contêto a qualquiera que las leya... [*sic*]”; (*id.*) o Diego Adriano, natural de la propia ciudad de Tlatelolco, en quien el fraile asimismo encarece haber sido...

muy gran latino, y tan habil, que aprendiò a componer en la Emprinta en qualquier lengua, tan bien, y tan expeditamente, como lo pudiere hazer qualquier Maestro que fuera en este Arte. Tambien traduzia qualquiera cosa de Latin en mexicano, con mucha propiedad: tenia tan buena election, y era tan acertado, que traduzia hartos quadernos sin echar vn solo borron, ni enmendar cosa [*sic*] (*loc. cit.*).

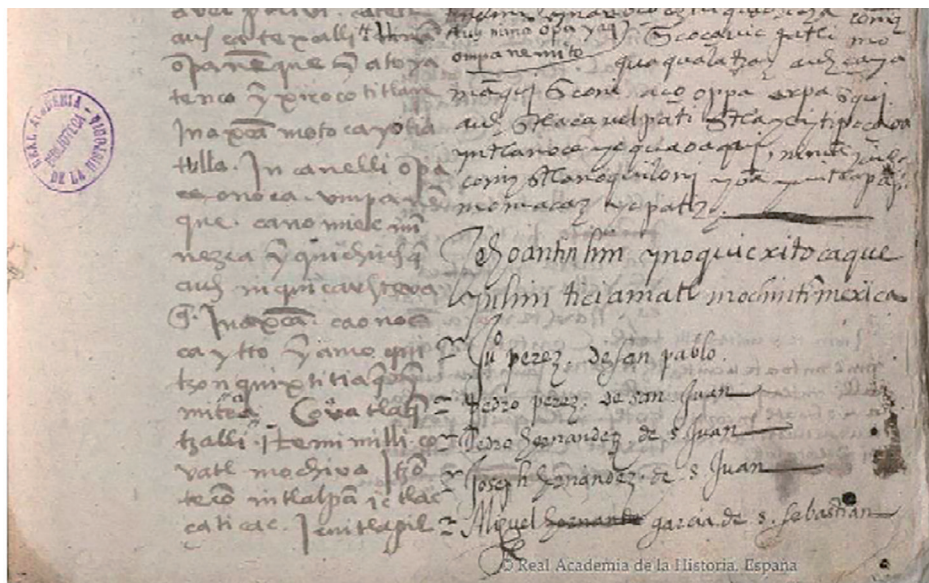
Testimonio éste que da cuenta hasta de cierto genio en la latinidad, así como que algunos indígenas supervisaban el montaje de los tipos en la imprenta. Y estos dos entre más ejemplos que brinda fray Juan Bautista y de los que luego se hablará.

Otro franciscano célebre, Bernardino de Sahagún, a quien se considera el padre de la antropología y etnología americana, sí que da crédito a sus informantes indígenas en cierto lugar del *Códice florentino*, manuscrito que es mejor conocido como *Historia general de las cosas de la Nueva España*. La intervención de estos naturales fue de tal índole, que en justicia habría que considerarlos a ellos como lo autores de aquel vasto corpus, que no al religioso, quien habría desempeñado más las funciones de un moderno editor o coordinador, sin por ello restarle gran mérito. Refiere Sahagún en el prólogo al libro II de su vasto corpus de las antigüedades indianas que, para redactarlo, primeramente le señalaron los señores indígenas de pueblos como Tepepulco (en el actual estado de Hidalgo):

hasta diez, o doze principales ancianos: y dixeronme, que con ellos, podía comunicar, y que ellos me darían razón, de todo lo que les preguntase. Estauan también alli, hasta quatro latinos: a los quales, yo pocos años antes auja enseñado, la gramatica, en el colegio de santa cruz, en el tlatilulco. Con estos principales, y gramaticos, también principales, platique muchos días, cerca de dos años, siguiendo la orden, de la mjnuta, que yo tenja hecha: todas las cosas que conferimos, me las dieron por pinturas, que aquella, era la escriptura, que ellos antiguamente vsauan: y los gramáticos las declararon en su lengua, escrjuyendo la declaration, al pie de la pintura: tengo aun agora estos originales. Tambien en este tiempo, dicte la postilla, y los cantares: escrjuyeronlos, los latinos, en el mismo pueblo de tepapulco [sic]” (*Códice florentino* [Cod. Medic. Palat. 218], l. II, pról., f. 1v).

En otra parte de los manuscritos del fraile, en el *Códice Matritense de la Real Academia de la Historia*, donde se habla de enfermedades y sus remedios, se brinda crédito a varios *titici* (médicos) indígenas que revisaron lo escrito:

*Yehoantin hin yn oquicxitocaque yn hin ticiamatl mochintī mexicana.*³³
Juº perez, de San pablo
pedro perez. de san Juan
Pedro hernandez. de s. Juan
Joseph hernandez. de s Juan
Miguel garcia de s. sebastian |
fran.^{co} de la Cruz. Xivitonco.
Balthasar xvarez. de. s. Sebastian
*Antonjo martinez. de. s. Juan [sic] (CRAH, ff. 172r-v).*³⁴



Reconocimiento que con el tiempo, pasó también al final del capítulo 28 del libro X del *Códice florentino*, donde el minorita se ocupa de la misma materia:

Lo sobre dicho fue examjnado [por]: los médicos mexicanos, cuyos nombres se siguen. Juan perez de sanct Pablo.
 Pedro perez, de sanct Joan.
 Pedro hernandez, de san Joan,
 Joseph hernandez, de san Ioan.
 Miguel garcia, de san Sebastian
 fran.º de la Cruz, xivitonco.
 Balthasar Juarez, de san Sebastian,
 Antonio Martínez, de san Ioan [sic]” (*Códice florentino*, [Cod. Medic. Palat. 220], l. X, c. 28, f. 113v).

En otra sección del valioso manuscrito de Florencia, no bien termina Sahagún la relación “de las hierbas medicinales y de las otras cosas medicinales arriba contenidas”, da crédito a informantes indígenas que no eran colegiales en Santa Cruz, la mayoría de los cuales, por los mismo, ni siquiera sabían escribir:

...los medicos de Tlatelulco Sãtiago, viejos y muy esprimentados en las cosas de la medicina, y que todo[s] ellos curan públicamente, los nombres de los quales y del escriuano que los escriujo se siguen. Y porque no saben escriujr rogaron al escriuano ñ pusiese sus nombres.

/ Gaspar mathias	/ Pedro de sãtiago	/ Francisco Symon
vecino de la concecion	/ veci. de san Ines /	veci. de sa.to Toribio/
/ Miguel damjan,	/ felipe hernandez	/ Pedro de rraquena
Ve. de s.to toribio /	v.º de sancta Ana /	v.º de la cõcep ⁿ /
Miguel garcia	/ Miguel motolinja	
v.o de santo toribio /	v.o de sacta Ines. [<i>sic</i>]	

(*Códice florentino*, [Cod. Medic. Palat. 220], l. XI, c. 7, §. 5, ff. 180v-181r).

Se echa de ver del examen del método sahaduniano que estos indígenas que una mirada occidentalmente distorsionada y paternalista podría considerar como entes periféricos o satelitales, constituían la esencia misma del conocimiento que los religiosos llevaron a los folios; y no sólo la materia de aquel saber, pues los naturales interpretaban, traducían, escribían...

Tanto Sahagún como Juan Bautista celebran la excelencia del colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. El primero enaltece en particular a los indígenas más aventajados de aquel instituto quienes le auxiliaron en la redacción y compilación de su obra enciclopédica. El propio método sahaduniano requería de la industria y diligencia de estos inteligentes espíritus. Ya está narrada su actividad en Tepepulco; pero al término del provincialato de fray Francisco de Toral [1502-1571] —quien impuso a Sahagún, en 1558,

la tarea de historiar las antigüedades indianas—, el fraile fue trasladado al propio colegio tlatelolca. Ahí continuaría sus investigaciones con apoyo en el fecundo diálogo con los indígenas nobles y la asistencia de los imprescindibles colegiales:

...me mudaron de tepepulco, lleuando todas mis escrituras, fuy a morar a sanctiago, del tlattelulco: donde juntos los principales, los propuse el negotio, de mis escrituras, y los demande me señalasen algunos principales hábiles, con quien examjnase, y platicase las escripturas, que de tepepulco traya escriptas. El gouernador con los alcaldes, me señalaron, hasta ocho, o diez principales, escogidos entre todos, muy habiles en su lengua, y en las cosas de sus antiguallas: con los quales, y con quatro, o cinco colegiales, todos trilingues: por espacio de vn año, y algo mas encerrados, en el colegio: se enmendó, declaro, y añadió, todo lo que de tepepulco truxe escripto: y todo se torno, a escriuijr de nueuo, de ruyn letra, porque se escrijuio, cõ mucha priesa: en este escrutinjo, o examen el ñ mas trabaxo, de todos los colegiales, fue martin Jacobita, que entonces era rector del colegio, vezino del tlatilulco, del barrio de sanctana [*sic*] (*Códice florentino* [Cod. Medic. Palat 218], l. II, pról., f. 1v).

Se acepta que estos manuscritos en los que tanto trabajó Martín Jacobita, concluidos a finales de 1564 y principios de 1565, constituyen buena parte de los *Códices Matritenses de la Real Academia de la Historia* (Bustamante García 1990: 305), BRAH, sign. 9/5524, concretamente a partir del f. 88r. Estos materiales son consultables en línea.³⁵

El múltiples veces aducido fray Juan Bautista Viseo, además de los ya mencionados, hace reminiscencia aún de otros aventajados discípulos del colegio de Santa Cruz. En el Prólogo a la primera parte de su *Sermonario* recuerda, con gratitud a:

³⁵ *Vid. supra* nota 34.

Don Francisco Baptista de Contreras, (que al presente es Governador de la Ciudad de Xuchimilco) hijo del dicho Colegio, y natural de la Villa de Quauhnahuac, es muy habil, particularmente con la pluma en la mano, escriue en nuestra lengua Castellana cartas tan bien ordenadas, que hombres muy discretos se marauillan de leerlas, y huelgan mucho con ellas: este tambien me ha ayudado particularmente en acabar el *Contemptus mundi*, (̃ ya se ha comencado a imprimir) y en la traducion del Libro de las Vanidades del Mundo, que mediante el fauor diuino saldran pronto a luz: y en otras muchas cosas [*sic*] ([Viseo], 1600, 1ª. pte., Prólogo).

Pero con todo y la gratitud que le profesa a Contreras en el *Sermonario*, fray Juan Bautista no lo menciona, por ejemplo, en el *Libro de la Miseria y breuedad de la vida del hombre*, que no parece ser otro que el *Libro de las vanidades* que anticipaba el fraile, obra que finalmente aparecería impresa en 1604, por Diego López Dávalos ([Viseo], 1604). En su Prólogo Dedicatorio del libro que el fraile consideraba el “primogénito de mis trabajos, y mayorazgo de los demás [*sic*]” ([Viseo], 1604, pról.), no se asoma ni por equivocación el indio Francisco Baptista. No así el oidor Sanctiago de Riego, su mecenas y a quien dedica la obra. A él si le reconoce que “todas las demás obras, y libros que hasta agora he impreso, voy imprimiēdo, y adelante con la ayuda de N. Señor imprimiere, tiene principio del bien y merced que V. md. Me ha hecho [*sic*]” (*loc. cit.*). También debió haber escrito, en justicia: “con la ayuda de los indígenas”, lo cual a la postre sí asentó... pero en otra obra.

Fray Juan Bautista enaltece, asimismo, en su *Sermonario* a:

Esteuan Brauo (hijo tambien del dicho Colegio de sancta Cruz) fue natural de Tetzcuco de sanct Diego Tlailotlacan, que esta media legua de la Ciudad de Tetzcuco, me a ayudado en este trabajo, el qual fue muy latino, y traduzia qualquier cosa de Romance, y de Latin en la lengua

Mexicana, con tanta abundancia y multitud de vocablos, que pone admiracion, y algunos se pagan desto notablemente: aunque a mi no me à contentado tanta copia, y assi è ido cortando lo que me à parecido superfluo en las cosas que de su lengua e tomado. [*sic*] ([Viseo], 1600, 1^a. pte., Prólogo).

Pero quizá el hijo más célebre del colegio de Santa Cruz de Tlatelolco haya sido Antonio Valeriano, amén de uno de los más connotados latinistas que haya surgido del orbe indiano de Anáhuac.

El franciscano Juan de Torquemada lo enaltece mucho, como maestro que había sido de él en el complicado arte del náhuatl:

Don Antonio Valeriano, Indio, Natural del Pueblo de Azcaputzalco, vna legua desta Ciudad, Governador de la parte de San Juan, que llaman Tenuchtitlan, que aviendo salido buen latino, Logico, y Filosofo, sucedió à sus Maestros [...] en leer la Gramatica, en el Colegio, algunos Años: y después de esto fue elegido por Governador de Mexico, y Governò mas de treinta y cinco Años, à los Indios desta Ciudad con grande aceptacion de los Virreies, y edificacion de los Españoles: y por Hombre de mui buen Talento, tuvo noticia el Rei dèl, y le escriviò vna Carta mui favorable, haciendole en ella mucha merced: el qual murió el Año de mil y seiscientos y cinco: y à su Entierro, que fue en el Convento de San Francisco, en la Capilla de san Josphe, se hallaron muchos Gentios, asi de Indios, como de españoles, y fueron los Colegiales deste Colegio, à asistir en èl, porque avia sido Lector dèl [...] y su Cuerpo llevaron en ombros los Religiosos, desde la entrada del patio, hasta la Sepultura, saliendo à recibir su Cuerpo, toda la Comunidad, como quien tanto lo merecia [*sic*] (Torquemada, 1723, pp. 114-115).³⁶

³⁶ Torq. *M. ind.*, l. XV, c. 43.

Este entierro de Valeriano en la Capilla de San José, al que asistió un nutrido contingente de dolientes de ambas repúblicas, así como de alumnos del colegio de Santa Cruz, reviste un especial simbolismo, pues junto aquel templo, cual hemos dicho, había iniciado la escuela de fray Pedro de Gante para los naturales; una forma de restituir a aquellos cimientos no sólo arquitectónicos sino educativos, los restos mortales de uno que había sido de los más dignos exponentes de la intelectualidad indígena.



Fray Juan Bautista de Viseo, por su parte, dedica a Valeriano un amplio apartado en el prólogo de su *Sermonario*, al tiempo que reproduce un fragmento de la última carta que el indígena le escribió en latín, y la inserta por ejemplo de “su suficiencia en su edad florida [sic]” ([Viseo],

1600, 1^a. pte., Prólogo). No reproducimos aquí la dicha epístola, mas sí el juicio en torno a aquella tan celebrada suficiencia que suscitaba encomiásticas analogías:

...natural de Azcaputzalco, gobernò a los Yndios Mexicanos por espacio de mas de treinta años con gran prudencia, y rectitud, y murió el año pasado de mil, y seiscientos y cinco por el mes de Agosto: fue también hijo del dicho Colegio de sancta Cruz, y vno de los mejores latinos, y rethoricos que del salieron (aunque fueron muchos en los primeros años de su fundacion) y fue tan gran latino, que hablaba extempore (aun en los vltimos años de su vejez) con tanta propiedad, y elegancia, que parecía vn Ciceron, o Quintiliano. [...] El qual me ayudo muy bien, assi en cosas particulares que le consultè, como en la Ethimologia, y significación de muchos vocablos, cuya declaracion va inserta en el cuerpo del Sermenario, para mayor consuelo de los Ministros, que sin trabajo los hallen [*sic*] ([Viseo] *ubi supra*).

Por su parte, cuando fray Bernardino de Sahagún relata en el *Códice florentino* cuáles hayan sido los cedazos por los que se cernieron sus obras, evoca, una vez más, a los colegiales de Santa Cruz, y en particular a Valeriano. En efecto, tras su estadía en Tlatelolco, Sahagún pasa junto con todas sus escrituras, al convento de San Francisco de México, apenas a una legua de ahí. Ahí trabaja y enmienda sus notas durante tres años, dividiéndolos en los conocidos doce libros de su célebre *Historia general*. Y narra fray Bernardino sus avatares:

Despues desto, siendo proujncial, el padre fray Miguel Nauarro: y guardian del conuento de mexico, el padre diego de mendoça, con su favor se sacaron en blanco, de buena letra, todos los doze libros, y se enmendo, y saco en blanco la postilla, y los cantares: y se hizo vn arte, de la lengua mexicana, con vn vocabulario apendiz: y los mexicanos emendaron, y

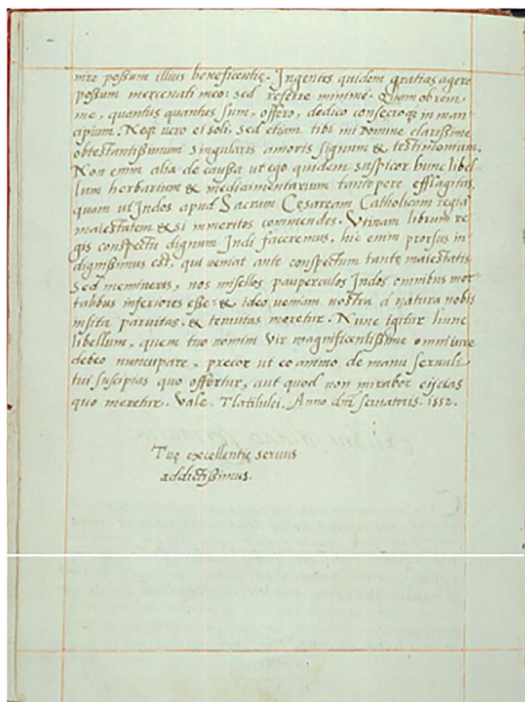
añadieron muchas cosas, a los doze libros, quando se yua sacando en blanco. De manera que el primer cedaço, por donde mis obras se cernjeron | fueron los tepepulco: el segundo, los de tlatilulco: el tercero, los de mexico: y en todos estos escrutinjos, vuo gramaticos colegiales. El principal y mas sabio, fue antonjo valeriano, vezino de azcaputzalco: otro poco menos, que este fue Alonso vegerano, vezino de quauhtitlan: otro fue martin jacobita [...]: otro, pedro de san buenaventura, vezino de quauhtitlan: todos expertos en tres lenguas, latina, española, y indiana [sic] (*Códice florentino* [Cod. Medic. Palat 218], l. II, pról., ff. 1v-2r).³⁷

Empero, Valeriano era muy celebrado también por la belleza de sus escritos en náhuatl culto, cuyo máximo exponente acaso sea la narración de las mariofanías de la Virgen de Guadalupe en el Tepeyac, conocida como *Nican mopohua* (“Aquí se narra”), texto cuya autoría le atribuía Carlos de Sigüenza y Góngora (Sigüenza y Góngora, 1928, 60, c. X, § 114) y, con él, la gran mayoría de los autores. Este náhuatl culto y refinado se denominaba *tepillatolli* o “habla noble”. Paradójicamente, y pese a todos los testimonios sobre él arriba consignados, parece que el ilustre don Antonio... no era noble. De él dice Fernando Alvarado Tezozomoc en la *Crónica mexicayotl*: “...tlacatl D.ⁿ Antonio Valeriano amopilli zan hueymomachtiani Colegial Latin tlatolli quimatia Azcapotzalco” (Alvarado Tezozomoc, 1992, 171, núm. 356), es decir: “...el señor don Antonio Valeriano, no era noble, solamente un gran sabio, colegial, lengua latina, que moraba en Azcapotzalco”. *Amo pilli*, “no noble”, podrá haber sido; pero comportaba una nobleza más auténtica: la de la sabiduría y la elevación del carácter.

³⁷ Sahagún, en el mismo lugar, también menciona a los escribanos indígenas que sacaron todo de buena letra todas las obras del fraile: “Diego de grado, vezino de tlatilulco, del barrio de la conception. Bonifacio Maximiliano, vezino de tlatilulco, del barrio de sanct martin. Matheo seuerino, vezino de suchimjico, de la parte de vllac [sic]” (*Ubi supra*, f. 2r).

Uno de los frutos intelectuales de aquel colegio de Santa Cruz de Tlatelolco es el denominado *Libellus de medicinalibus indorum herbis*,³⁸ manuscrito de 1552 que es, por cierto, el primer tratado de farmacopea escrito en América. Y es, justamente, obra de dos indígenas de habla náhuatl que pasaron por aquellas aulas: Martín de la Cruz y Juan Badiano. Ambos nombres indios se enlazan en la denominación de este documento el cual, en 63 folios de 25.2 por 15 cm, contiene la descripción de 185 plantas americanas, así como diversos usos terapéuticos y medicamentosos relacionados con ellas: el *Códice De la Cruz-Badiano*. A lo largo de la historia ha transitado por diversos repositorios del mundo, entre los que se cuentan la Biblioteca del Real Palacio en Madrid y la Biblioteca Apostólica Vaticana.

Martín de la Cruz, el autor del texto, era un indígena nacido en Tlatelolco, hacia finales del siglo XV. Como hombre de noble ascendencia, habría ingresado en el Calmécac, en tiempos de la infidelidad. Pero ya bajo la ley evangélica, aproximadamente a sus 50 años, ingresaría en el ya mencionado Colegio Imperial de la Santa Cruz de Tlatelolco. Ahí actuaría como *ticitl* (médico) o “curandero”. Antes de 1552, habría escrito un *amatoce huaxihuipactli*, es decir: un herbario indígena, en lengua mexicana.



Otro indígena, Juan Badiano [1484-1560], nacido en Chililico, hoy Barrio La Santísima, en Xochimilco, por ser descendiente, asimismo, de nobles, ingresaría a sus 51 años, en el mismo colegio. Ahí aprendería no sólo el español, sino con excelencia el latín, al tiempo que conocería a su coetáneo Martín de la Cruz.

En 1552, por comisión de fray Jacobo de Grado (por entonces encargado del colegio de Santa Cruz), Badiano realiza la traducción al latín del herbario de De la Cruz, con la intención de obsequiarlo nada menos que a Francisco de Mendoza, hijo del fundador del colegio, el virrey Antonio de Mendoza, quien a su vez quería hacerlo llegar a Carlos V.

No repararemos aquí en las maravillas de aquellos folios, ni en su materia médica ni botánica, sino en la dedicatoria del autor, el tlatelolca Martín de la Cruz, vuelta a un latín congruo y elegante por el xochimilca Juan Badiano, texto nuncupatorio en el que se refleja aquello que José Luis Guerrero Rosado denominaba “la elegancia de la modestia” de los indígenas, virtud que sólo confiere la genuina sabiduría. Dirigiéndose a Francisco de Mendoza, las palabras del indígena hablan por sí mismas; y doblemente, pues es voz tanto del autor como del traductor. Las tomamos directamente del códice:

Non enim alia de causa, ut ego quidem suspicor, hunc libellum herbarium & medicamentarium tantopere efflagitas, quam ut Indos apud Sacram Cesaream Catholicam regiã maiestatem, & inmeritos, commendes. Vtinam librum regis conspectu dignum Indi faceremus, hic enim prorsus indignissimus est, qui ueniat ante conspectum tantę maiestatis. Sed memineris, nos misellos pauperculos Indos omnibus mortalibus inferiores esse: & ideo ueniam nostra à natura nobis insita paruitas & tenuitas meretur [sic] (Libellus de medicinalibus..., f. 1v).³⁹

Lo que el P. Ángel María Garibay ha traducido con una elegancia análoga a la del original:

Pues no creo que haya otra de que con tal insistencia pidas este opúsculo acerca de las hierbas y medicinas de los indios, que la de recomendar ante la Sacra Cesárea Católica y Real majestad a los indios, aun no siendo de ello merecedores. / Ojalá que este libro nos conciliara gracia a los indios ante la Real Majestad: cierto es muy indigno de comparecer

³⁹ El amable lector puede consultar este valioso manuscrito en línea, merced a la Mediateca del INAH: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/codice:851#page/8/mode/1up>

ante sus ojos. / Ten presente, señor, que nosotros los indios, pobrecillos y miserables, somos inferiores a todos los mortales y por esta nuestra pequeñez e insignificancia natural, merece indulgencia (Garibay *in* De la Cruz, 1996, vol. I, 13).

Ante tamaña expresión de *modesta elegancia*, difícil es agregar algo más.

Hemos visto que la gran mayoría de las obras de los evangelizadores, sino es que todas, deben mucho a estos indígenas de rancio abolengo. Orillados las más de las veces a las periferias en la vorágine de la convivencia de dos mundos, y luego separados aún más por la nobleza de la sangre, los naturales del otrora orbe de Anáhuac se diferenciarían merced a una selecta educación, por la que los celebrarían religiosos, virreyes y monarcas. Con todo, así fuere hasta por obsequiosa diplomacia, se humillaban y empequeñecían cual si fuera verdad aquella “insignificancia natural” de la que hablaba el indio Martín de la Cruz. Era como si moderando el amor a la propia excelencia (que no en otra cosa consiste la virtud de la *humildad*), estos colegiales indígenas, gramáticos trilingües, se devolvieran a la muchedumbre indiana por obra de su sola virtud moral.

Interesante, por otro lado, sería que Antonio Valeriano, cual refiere Tezozomoc, en efecto no hubiese sido noble, aunque haya descollado en Santiago Tlatelolco como el que más. Pues, a final de cuentas, no hay mayor nobleza que la educación.

K'ung-fu-tzu, hace 25 siglos, pensaba que la educación lograba que fuésemos diferentes y nos alejáramos de la uniformidad conferida por la naturaleza. Pero también pensaba que ahí donde existe educación, a la postre, no existe distinción de clases (*In*: Giles [ed.], 1910, p. 105).

Referencias

- Bustamante García, J. (1990). *Fray Bernardino de Sahagún. Una revisión crítica de los manuscritos y de su proceso de composición*, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Biblioteca Nacional, Hemeroteca Nacional.
- Cartas de Indias*. (2008) = *Cartas de Indias*, facsimilar de la Madrid de 1877, nota preliminar de Andrés Henestrosa, México: Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- Cartas de Relación*. (1866) = *Cartas y Relaciones de Hernán Cortés al Emperador Carlos V*, colegidas é ilustradas don Pascual de Gayangos, París: Imprenta Central de los ferro-carriles A. Chaix y C.^a
- Cervantis Salazari, F. (1554) = *Francisci Cervantis Salazari, Toletāi, ad Ludovici Vivis, Valentini exercitationem: aliquot Dialogi*, [Commentaria in Ludovici Vives exercitationes Linguae Latinae. A Francisco Cervantes de Salazar, Mexici apud Joannem Paulum Brisensem]. Facsimilar consultado en línea a través del portal de Primero Libros: <http://www.primeroslibros.org/page_view.php?id=pl_tecm_009&lang=es&page=9&view_single=1&zoom=1000&state=>
- Códice florentino* (1979) = *Códice florentino. Ms. 218-20 de la Colección Palatina de la Biblioteca Medicea Laurenziana*, 3 vols., editado por el gobierno de la República para mayor conocimiento del pueblo de México, México: Secretaría de Gobernación, Archivo General de la Nación/ Ed. Giunti Barbèra.
- Códice florentino* [1577]. Cod. Laur. Medic. Palat. 218-220, Biblioteca Medicea Laurenziana (Florencia). Facsímil consultable en línea a través de la World Digital Library (WDL): <https://www.wdl.org/es/item/10096/view/1/1/>
- Códice Matritense de la Real Academia de la Historia* (RAH, Madrid, Ms. sign. 9/5524). Facsímil consultado en línea a través de la Biblioteca Digital de la Real Academia de la Historia (Madrid): <https://bibliotecadigital.rah.es/es/consulta/registro.do?control=RAH2015000019>
- Codoíno (1864-1884) = *Colección de Documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista, y organización de las antiguas posesiones españolas de América y Oceanía, sacados de los archivos del reino, y muy especialmente del de Indias*, 42 vols., Madrid: Manuel B. Quirós, Frías y Cía., Reprint Vaduz & Liechtenstein: Kraus reprint 1964-1966 [CODOÍNO].
- Cruz, M. de la (1991). *Libellus de medicinalibus Indorum herbis, Manuscrito azteca de 1552. Según traducción latina de Juan Badiano*, versión española con estudios y comentarios por diversos autores, s vols., México: Fondo de Cultura Económica/ Instituto Mexicano del Seguro Social.

- Cuevas, M. (1921). *Historia de la Iglesia en México*, 5 vols., México: Imprenta del Asilo "Patricio Sanz".
- Dougnac Rodríguez, A. (1998). *Manual de historia del derecho indiano*, 2a. ed., México UNAM/McGraw-Hill. Obra consultada en línea: <<http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/10857>>
- Giles, M. A., L. (1910). *The sayings of Confucius. A new translation of the greater part of the Confucian Analects*, with introduction and notes by... New York: E. P. Dutton and Company [Wisdom of the East].
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena*, México: El Colegio de México [Serie: Historia de la educación].
- Hanke, L. (1976). *México. Los virreyes españoles en América durante el gobierno de la casa de Austria*, 5 vols., Madrid: Gráficas Yagües [Biblioteca de Autores españoles, 273-277].
- Levaggi, A. (2001). "República de Indios y República de Españoles en los reinos de Indias", *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* [Sección Historia del Derecho Indiano], vol. XXIII, Valparaíso, Chile, pp. 419-428. Consultada en línea: <http://www.rehj.cl/index.php/rehj/article/view/340>
- Libellus de medicinalibus Indorum herbis* (1552) = *Libellus de medicinalibus Indorum herbis* (Ant. Ms. Barb Lat. 241, Biblioteca Apostólica Vaticana, act. en la BNAH-México, no. inv. 10-626341).
- Facsímil consultable en línea, merced a la Mediateca del INAH: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/codice:851#page/8/mode/1up>
- López Velarde, R. (1923). *El minuterero*, México: Imprenta de Murguía, MCMXXXIII [Obras completas].
- Mayer A. & Pérez Herrero, P. (2010). *Los amerindios en la narrativa occidental*, Madrid: Universidad de Alcalá, Instituto de Estudios Latinoamericanos [Colección Instituto de Estudios Latinoamericanos].
- Mendieta, G. de (2002). *Historia Eclesiástica Indiana*, 2 vols., noticias del autor y de la obra de Joaquín García Icazbalceta, estudio preliminar de Antonio Rubial García, México: Conaculta, Dirección de Publicaciones [Cien de México].
- Molina, A. de (1970). *Vocabulario en Lengua Castellana y Mexicana y Mexicana y Castellana*, ed. facsimilar de la de 1571, estudio preliminar de M. León-Portilla, México: Ed. Porrúa [Biblioteca Porrúa, 44].

Morales, F. (1991). “Evangelización franciscana en América a cinco siglos de su inicio” (Conferencia pronunciada en el Capítulo general OFM de 1991), *Selecciones de Franciscanismo*, vol. XX, núm. 59, pp. 200-222. Consultado en línea: <<http://www.franciscanos.org/historia/Morales-EvangelizacionfranciscanaenAmerica.htm>>

Recopilación de Leyes de Indias (1681). = *Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias: mandadas imprimir, y publicar por la Magestad Católica del rey don Carlos II, nuestro señor: va dividida en quatro tomos, con el índice general, y al principio de cada tomo el índice especial de los títulos, que contiene*, En Madrid: por Julian de Paredes. Consultada en línea, merced al portal de Internet Archive: <<https://archive.org/details/recopilaciondele01spai/page/n5/mode/1up>>

Rocha, A. (2003). *Los valores que unen a México. Los valores de la mexicanidad. Una contribución a la experiencia de México con una insistencia particular en las virtudes morales*, Primera Parte: Libro I (Del México Prehispánico. Cultura náhuatl), México: Fundación México Unido.

2004 “El convento de Corpus Christi de México, para indias cacicas (1724). Documentos para servir en la restauración de la iglesia”. *Boletín de Monumentos Históricos*, Tercera Época, no. 1, (ene. 2004), pp. 17-39, México: Conaculta, INAH, Coordinación Nacional de Monumentos Históricos.

2010 *Los valores que unen a México. Los valores de la mexicanidad. Una contribución a la experiencia de México con una insistencia particular en las virtudes morales*, Primera Parte: Libro II (Del México Colonial 1521-1650), México: Fundación México Unido.

2014 “El convento de Corpus Christi de México. ¿Joya de un anhelo frustrado?”, *Boletín de Monumentos Históricos*, Tercera Época, no. 30, (ene.–abr.), pp. 209-220, México: Conaculta, INAH, Coordinación Nacional de Monumentos Históricos.

²2018 *La llave de Guadalupe. Guadalupe itlatlapoloni*, México: Ed. Miguel Ángel Porrúa.

Ruiz de Alarcón, H. (1900 [1629]). “Tratado de las supersticiones y costumbres gentílicas que oy viuen entre los indios naturales desta Nueva España, escrito en México por el Br... Año 1629”, *Anales del Museo Nacional de México: Idolatrías y supersticiones de los indios*, Primera Época (1877-1903): tomo VI, núm. 6, pp. 125-223, México: Imprenta del Museo Nacional. Consultable en línea, merced a la Mediateca del INAH: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo%3A8317>

Sahagún, B. (³2000). *Historia general de las cosas de Nueva España*, versión íntegra del texto castellano del manuscrito conocido como *Códice florentino*, 3 vols., estudio introductorio, paleografía, glosario y notas de Alfredo López Austin y Josefina García Quintana, México: Conaculta, Dirección General de Publicaciones [Cien de México].

- Sigüenza y Góngora, C. de [1928]. *Piedad heroica de Don Fernando Cortés, Marqués de Valle*, cuarta edición, México: Antigua Imprenta de Murguía, MCMXXVIII.
- Solórzano Pereira, I. de [1648]. *Politica Indiana, sacada en lengua castellana de los tomos del Derecho, i Gobierno Mvnicipal de las Indias Occidentales que mas copiosamente escribió en la latina*, el Dotor Don..., Caballero del Orden de Santiago, del Consejo del rey Nuestro señor en los Supremos de Castilla, i de las Indias. Por el mesmo avtor..., etc., Con dos Indices muy distintos, i copiosos, uno de los Libros, i Capítulos en que se divide: i otro de las cosas notables que contiene. Con Privilegio, En Madrid: Por Diego Díaz de las Carrera. Año M. DC. XLVIII [1648]. Obra consultada en línea a través de Internet Archive: <https://archive.org/details/A052260028/page/n6/mode/1up>
- Soustelle, J. (1956). “Apuntes sobre la psicología y el sistema de valores en México antes de la Conquista”, *Estudios Antropológicos publicados en homenaje al doctor Manuel Gamio*, México: UNAM.
- Tezozomoc, F. A. (1992). *Crónica mexicáyotl*, traducción directa del náhuatl de Adrián León, México UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas [Primera Serie Prehispánica / 3].
- Torquemada, J. de (1723). *Tercera Parte de los Veinte I Vn Libros Rituales I Monarchia Indiana, con el origen y guerras, de los Indios Occidentales, de sus Poblaciones, Descubrimiento, Conquista, Conuersion, y otras cosas marauillosas de la mesma tierra distribuidos en tres tomos. Compuesto por... Ministro Prouincial de la Orden de Nuestro Serafico Padre San Francisco En la Prouincia del Santo Evangelio de Mexico en la Nueva España... Con Privilegio*. En Madrid, en la oficina y a costa de Nicolás Rodríguez Franco. Año de...
- [Viseo], J. B. (1600). *A Iesu Christo S. N. ofrece este Sermonario en Lengua Mexicana, su indigno sieruo Fr. ... de la Orden del Seraphico Padre sanct Francisco, de la Prouincia del sancto Euangelio*. Primera Parte. En Mexico, con licencia. En casa de Diego Lopez: y a su costa. Año de... Consultada en línea, a través del portal de Internet Archive: <<https://archive.org/details/iesuchristosnofr00juan>>
- [Viseo], Fray Ioã Baptista (1604). *Libro de la Miseria y breuedad de la vida del hombre: y de sus quatro postrimerias, en lengua Mexicana*. Compuesto por el Padre... de la orden del Seraphico Padre S. Francisco, Lector de Theologia, y Diffinidor de la Prouinica del Sancto Euangelio. Dedicado al Doctor Sanctiago del Riego, del consejo del Rey N. S. y su Oydor en esta Real Audiencia de Mexico. En México: En la emprenta de Diego Lopez Daualos, y à su costa. Año de 1604. Obra consultada en línea, a través del portal de Internet Archive: <https://archive.org/details/librodelamiseria01juan/page/n3/mode/2up>

Waddingo, L. (1736). *Annales minorum seu trium ordinum A. S. Francisco Institutorum, auctore a R.P.... S.T. Lectore Jubilato, & Ordinis Chronologo, Tomus XVI, Editio secunda, locupletior, et studio R.ⁿ P. Josephi Mariæ Fonseca ab Eboræ, Ord. Minor. Scriptoris & Ex-Generalis, S. & Univers. Inquisitionis Consultoris, Sac. Congreg. Consistor. Votantis, Episcoporum Examinatoris, & apud S. Sedem tractandis Lusitanis Rebus Præfecti &c., Romæ: Typis Rpchi Bernabò MDCCXXXVI. Superior permissu. cum privilegio Summi Pontificis.*

Consultados en línea: <<https://books.google.com.mx/books?id=YMthAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=bibliogroup:%22Annales+minorum,+seu+trium+ordinum+a+s.+Francisco+institutorum%22&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiUyP375oLuAhUEIqwKHZsRBzEQ6AEwB3oECAGQAg#v=onepage&q&f=false>>

UN ESPACIO PARA LA MORIGERACIÓN DE LAS COSTUMBRES DEL NIÑO DESVALIDO. EL COLEGIO CORRECCIONAL DE SAN ANTONIO (1840-1872)

Mónica del Carmen Meza-Mejía

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México

Introducción

El presente trabajo es parte de una investigación más amplia, que abarca la vida de una institución que comenzó siendo de corrección y con los años se transformó en una educativa. El periodo que delimita el escrito (1840-1872) obedece a la primera etapa del establecimiento. En ella, se forja la primera casa de corrección para jóvenes delincuentes de ambos sexos, siguiendo una novedosa teoría de las prisiones: la de la prevención y la de la corrección, la cual proponía separar a los menores desvalidos, vulnerables al vicio y a la criminalidad, de los adultos convictos. El centro correccional se transformó en 1865 en el Colegio de San Antonio, para procurar a los menores menesterosos, que deambulaban por la capital mexicana, la morigeración de las costumbres que se consideraban “desviadas”, por medio de la instrucción y el aprendizaje de algún oficio. La finalidad última era que, al cumplir la mayoría de edad, los jóvenes pudieran articularse en la sociedad, conforme a las pretensiones que la clase gobernante y las élites sociales y económicas, tenían para ellos en el contexto del Estado moderno y el progreso nacional.

A partir de lo anterior, la investigación tiene como objetivos, describir al menor en condición de infractor, menesteroso y vago, sujeto de morigeración. Después, se busca explicar el proyecto de regeneración social del

corrigiendo y su paulatina transformación hacia un centro más preventivo que correctivo. Por último, mostrar el discurso que la clase gobernante y las élites sociales y económicas empleaban para intentar contener el creciente problema social que, para los años cuarenta del siglo XIX, representaba una población infantil en condición de pobreza, potencialmente peligrosa y socialmente vergonzante, en las calles de la metrópoli de la ciudad de México. Las fuentes primarias utilizadas se obtuvieron del Archivo Histórico de la Ciudad de México y del Archivo Histórico de la Secretaría de Salud; las secundarias, en textos escritos de la época, como leyes, reportes y crónicas, principalmente y literatura que en años más recientes han producido especialistas en los temas tratados.

Los menores excluidos de la ciudad de México

El proceso de socialización por el cual la niñez, de un nivel económico alto, era integrada a la sociedad decimonónica de la ciudad de México, se efectuaba a través de diferentes agentes sociales: la familia y la escuela, principalmente, aunque, también coadyuvaban al proceso de culturización intelectual, afectiva y social, la interacción con actores en torno a los cuales se desenvolvía cotidianamente el niño; por ejemplo, aquellos que se encontraban en espacios convivenciales con amigos y vecinos, entre otros (Alzate, 2003). Existía, sin embargo, otra parte de la sociedad mexicana menos favorecida, la cual vivía una realidad distinta, pues ni la familia ni la escuela intervenían en las acciones formativas del menor. En concreto, se trataba de la niñez carente de recursos; menesterosos que, por la ausencia de vida familiar, caerían en el abandono material y moral, por falta de referentes adultos, o por convivir entre conductas poco edificantes.

Los menores desvalidos que deambulaban por la capital mexicana, vagabundeaban por las calles y frecuentaban sitios inadecuados para su edad. Las pocas oportunidades para una subsistencia digna, recrudescidas por la condición racial, de género y de clase que les estigmatizaba, les orillaba a ejercer prácticas de supervivencia fuera de la ley. Asimismo, los aprendizajes sociales obtenidos de la calle, les dificultaban el tránsito hacia una vida adulta integrada a modelos socialmente válidos. Para muchos infantes huérfanos, abandonados por sus padres, desatendidos en el hogar o fugados de la casa paterna por malos tratos, la calle era su agente socializador primario. Sometidos a malas influencias desde muy temprano, adquirirían hábitos perniciosos contrarios a las “buenas maneras” propias del niño “bien educado”.

Mal entretenidos, ociosos, vagos, viciosos, mal inclinados, léperos, fueron algunas de las expresiones calificativas con las cuales se nombraban a estos excluidos de la metrópoli. Pero no todos eran pobres por orfandad, falta de oportunidades, enfermedad o mala fortuna; algunos lo eran por haber asumido la indigencia como un estilo de vida. Estos últimos, libertinos, corrompidos por el vicio, “gente perniciosa que sufría de un defecto moral que los llevaba a elegir su destino de manera voluntaria” (Arrom, 2003, p. 50), eran remitidos al Tribunal de Vagos.

El Tribunal de Vagos se estableció en el Distrito y territorios de la Federación el 3 de marzo de 1828. Su finalidad fue controlar a las masas populares, las cuales representaban en decir de Frederick Shaw, un 80% de la población de entonces (citado por Moreno, 1996, p. 6). La noción de vagancia contenía un amplio espectro de acepciones. Distinguir entre los “pobres dignos” o clases trabajadoras y los “pobres indignos” o clases andrajosas, conllevó el esfuerzo de tipificar, los grados, motivaciones y condiciones de pobreza (Padilla, 1993), así como el modo de atenderla, pues de la misma manera que los viciosos eran condenados por el Tribunal de Vagos, los pobres honestos solían ser institucionalizados en algún establecimiento de la beneficencia.

Una de las causas de la pobreza urbana, fue la falta de trabajo. De acuerdo con Alejandra Moreno (1996, p. 312), durante la primera mitad del siglo XIX, cerca del 59% de la población de la ciudad de México en edad de trabajar, no tenía empleo fijo. De hecho, el desempleo se relacionaba con la vagancia. El desempleo y el subempleo, provocados por la falta de una fuente estable de ingresos, agravaba la pobreza estructural, heredada del pasado virreinal, de los efectos derivados de la vida independiente, de la inestabilidad política y de la invasión extranjera. La expulsión de la mano de obra, al no encontrar dónde ocuparse, significó para algunos el inicio de las acciones punibles y, para otros, la desatención de los hijos. Dolores Lorenzo narra el siguiente pasaje de Manuel Payno en torno a la descripción del lépero: “el lépero, procedente de padres pobres, artesanos regularmente, pasa los primeros días de su vida no entre el chiqueo y el regalo sino llorando en una mala cuna, porque su madre regularmente es criada de alguna casa, y sus quehaceres no le permiten cuidar con esmero a su hijo” (Manuel Payno citado Lorenzo, 2011, p. 32). La pobreza que afectaba a la edad pueril, se acentuaba por la falta de instrucción y de morigeración de las costumbres.

En 1865, se expidió la “Ley para corregir la vagancia”, la cual consideraba criterios morales y económicos para definirla y controlarla socialmente. Asimismo, la citada ley estableció una diferencia entre los mendigos y los vagos. En el caso de los niños y jóvenes, los primeros eran huérfanos, abandonados u obligados por sus padres, desempleados o decrépitos a causa de la edad o del vicio, a pedir limosna, y ancianos sin posibilidad de empelarse. Para ellos había ciertas consideraciones sociales o morales, pues podían ser canalizados a la beneficencia. Los segundos, regularmente jóvenes entre los 16 y los 18 años, que no podían justificar un modo honesto de vivir, eran juzgados con mayor severidad moral y social (Padilla, 1993). Separados por

edad, de las 534 personas enjuiciadas por el Tribunal de Vagos, entre 1828 y 1850, 127 (23.8%) estaban entre los cinco y los diecinueve años, aunque de este porcentaje, el grupo mayormente concentrado, 110 personas (86.6%), estaba entre los quince y los diecinueve años (Pérez, 1993, p. 36).

Otro estudio, el de la estadística criminal de delitos del primer semestre de 1857, registraba que, de los 6,709 reos ingresados en la cárcel de la ciudad de México, 54 varones y 14 mujeres fueron tipificados como vagabundos, huérfanos e incorregibles (Illades, 1996, p. 57); puede inferirse que eran, sobre todo, menores de edad como Lorenzo Jimenez de 14 años, proveniente de la ciudad de México, que al no tener testigos que verificaran lo que argumentaba a su favor, fue condenado como vago.¹ Cabe puntualizar que los acusados permanecían presos hasta el momento del fallo de la sentencia. Si esta no los liberaba del cargo imputado, en el caso de los niños y jóvenes, eran enviados a la cárcel a cumplir condena, o bien eran destinados a trabajar principalmente en algún taller o fábrica, “distinguiendo entre los destinados a aprender oficio y los que serían destinados sólo como ‘enmienda y corrección’” (Araya, 2002, p. 48).

La aspiración de regenerar y readaptar socialmente al corrigiendo

Habilitada se hallaba la autoridad para castigar los crímenes, pero la facultad de penar suponía también el deber de corregir y prevenir los delitos mediante la educación de los ciudadanos. Siguiendo a Donzelot (1981), en la primera mitad del siglo decimonónico, el término de moralización o de morigeración, fue de uso frecuente tanto en el discurso político como en el

¹ Archivo Histórico de la Ciudad de México (en adelante AHCDMX), Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito Federal (en adelante AGDF), Ramo: Vagos, vol. 4786, exp. 585, 1 foja, noviembre de 1865.

culto. En el ámbito asilar y carcelario, significó una estrategia de integración a las nuevas normas de funcionamiento de la sociedad, mediante el trabajo y la instrucción, como agentes moralizadores.

Los proyectos penitenciarios que políticos mexicanos estudiaron, durante la primera mitad del siglo XIX, como posibilidad de adoptarlos en México, partían de un principio básico: la implementación de ciertos mecanismos de resocialización criminal (Flores, 2008). Esta implicaba además de la higienización de los espacios de confinamiento, una alimentación balanceada, el auxilio espiritual, la instrucción y la capacitación para el trabajo a través de escuelas y talleres. Los proyectos regenerativos de las cárceles mexicanas decimonónicas obedecían a una necesidad manifiesta en todas ellas: la de erradicar un sistema de reclusión en el que yacían los prisioneros acompañados de la injusticia, el maltrato físico, la falta de higiene, la enfermedad, la promiscuidad, la ociosidad y el desenfreno, pues no se diferenciaba entre los presuntos reos y los que habían sido sentenciados por el tribunal inferior, pero de cuyos procesos se esperaba la confirmación de la sentencia definitiva, y también de los que cumplían su condena y ya condenados aguardaban a ser trasladados a otro lugar de reclusión. Agravaba el panorama de los recintos carcelarios, el hecho de que tampoco se separaba a los adultos de los jóvenes y niños. De tal manera, la cárcel era un lugar para que se reunieran los presuntos infractores y los criminales, “sin más separación que la correspondiente al sexo” (Rivera, 1882, p. 260). Un ejemplo se encuentra en la visita que el fiscal José María Casasola hizo a la cárcel de la ciudad de México y encontró, entre los presos, a siete niños, de entre los 10 y los 14 años de edad. José Sabino, uno de ellos, estaba recluido allí por no tener padres ni parientes (Citado en Araya Espinoza, 2002, p. 48) y deambulaba por las calles capitalinas.

Ante tal panorama, durante la administración de Antonio López de Santa Anna, en 1841, Eduardo Gorostiza² en conjunto con otros particulares y con el apoyo económico del Gobierno Federal, del Ayuntamiento de la ciudad de México y de la Junta Departamental, se propusieron establecer el primer centro para jóvenes delincuentes de ambos sexos, en un departamento junto al Hospicio de pobres, ubicado al costado Sur de la Alameda, denominando al lugar “Casa de corrección para jóvenes delincuentes” (Rivera, 1882, p. 82). Aunque al principio estaba ubicada al lado del Hospicio, en la parte del edificio original que se rentaba, el reformatorio era financiado y administrado separadamente (Arrom, 2011).

El proyecto seguía una nueva teoría de las prisiones de Frégier,³ dividida en la prevención y la corrección. El nuevo enfoque teórico exponía por un lado, la necesidad de separar a los niños y a los jóvenes menesterosos, vulnerables al vicio y a la criminalidad, de los adultos presos, toda vez que el hecho de estar juntos los contaminaba. Esto era así, en tanto que en el niño como en el joven, su reforma ofrecía “más esperanza, porque en su vicio era menos endurecido y su espíritu era menos corrupto que sus hábitos” (Frégier, 1840, p. 278). Por otro lado, se proponía el trabajo como medio de prevención y corrección, ya que se consideraba un sustento para el futuro y un medio

² AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: Colegios de educación y corrección (en adelante CEC), vol. 517, exp. 22, f. 28. Año. 1841. Manuel Eduardo de Gorostiza y Cepeda, además de dramaturgo, periodista y diplomático, en esas fechas era miembro de la Comisión de Educación, la cual nombró Valentín Gómez Farías para valorar la viabilidad de la Real y Pontificia Universidad de México y estudió los proyectos del presidente Gómez Farías para que se fundaran escuelas técnicas y profesionales.

³ José Ma. Vigil nombra a Frégier, en el informe que rinde ante la Secretaría de Gobernación sobre el Tecpan de Santiago (1879). Honoré Antoine Frégier, *Des clases dangereuses de la population dans les grandes villes et des moyens de les rendre meilleures*, Paris, J. B. Baillièrre, Libraire de l'Académie Royale de Medicine, 1840, el cual describe cómo las clases menesterosas y los criminales tienden al vicio y al crimen y propone unos medios para que las grandes ciudades puedan solventar los riesgos y peligros implicados.

para reprimir y prevenir las malas pasiones (Frégier, 1840). Así, la afinidad a esta corriente de pensamiento, influyó en la separación de criminales purgando condena de corrigendos, para no dificultar la integración de estos últimos a la sociedad como hombres y mujeres de bien, y proyectó el espacio carcelar como un lugar humanizado, medicalizado y ordenado en función de la aplicación de una terapéutica, donde el asilado tendría la esperanza de una vida mejor y el estímulo por diferentes medios para mejorar su existencia, además de expulgarlos de sus elementos inmorales (Donzelot, Jacques). “La idea de separar á los niños de los hombres hechos, en la distribución de los prisioneros, es una de las mejoras más importantes que se hayan introducido por la nueva teoría de las prisiones. Todos saben la impresión é inmoralidad que habia en el viejo sistema de reunion de todas las edades, tomándose al fin el partido de abandonarlo” (Vigil, en Dublán y Lozano, 1879, p. 44).

A partir del 27 de febrero de 1842, una vez aprobado el reglamento interior de la Casa de corrección para jóvenes delincuentes, por su cupo se podía aceptar en ella hasta cuarenta jóvenes. En la normativa se estipulaba que se trataría de jóvenes de entre siete y trece años, que por los delitos que hubieran cometido o por su inclinación hacia el vicio, serían enviados al recinto por los jueces de lo criminal o por el alcalde primero del Ayuntamiento de la ciudad de México, en su calidad de presidente del Juzgado de Vagos, previa consignación o justificación argumentada y sustentada en las leyes, cuyo testimonio se dirigiría con oficio al director del establecimiento para la admisión del corrigendo. En los documentos se especificaría la edad del joven, el delito o causa de condena y el tiempo de esta; asimismo, en la medida de lo posible se informaría sobre la condición y las costumbres de la familia, y la educación que hubiera recibido previamente. Es decir, todo aquello que pudiera dar al director del establecimiento “una verdadera idea

del grado de desmoralización á que puede llegar aquel y de la calidad de los medios de que será necesario echar mano para su morigeración” (Dublán y Lozano, 1876, p. 109).

El tiempo marcado para que el joven cumpliera condena en la casa de corrección no podría ser menor a tres años, ya que de otra manera, no habría tiempo bastante para corregirlo “mediante una educación religiosa, ni para enseñarle a leer, escribir, contar y un oficio” (Dublán y Lozano, 1876, p. 109), pues: “¿Cómo se hace olvidar á un muchacho las malas inspiraciones que ha recibido al lado de un padre vicioso? ¿Cómo se inoculan en él otros hábitos que los de la abyeccion y de la miseria en que ha nacido? ¿Cómo se le inspira amor á la virtud y gusto por el trabajo? ¿Cómo se le prepara para que el dia en que recobre su libertad, no recaiga en los mismos vicios, en la misma holgazanería que causaron su detención?” (Dublán y Lozano, 1876, p. 123), preguntaba Eduardo Gorostiza en una de las correspondencias que tuvo con las autoridades de la ciudad.

Al parecer, el tiempo estipulado para el internamiento presentaba ciertos inconvenientes para que los niños y jóvenes fueran remitidos al lugar, pues como el mismo Gorostiza señalaba, algunos jueces encontraban demasiado largo el periodo de tres años de confinamiento en la casa, “nada acorde con la gravedad y naturaleza de los delitos que puede cometer un joven que pase de trece años. Y en efecto, si se considera aisladamente lo que vale una mascada y el ligero perjuicio que se causa al que se la roban, no hay duda que tres años de detención es un castigo harto desproporcional” (Dublán y Lozano, 1876, p. 123). Sin embargo argumentaba el dramaturgo, “la consignación por tres años á un establecimiento como el mio, léjos de ser una pena, es un verdadero beneficio; que los señores jueces que la decreten a favor de los jóvenes vagos o viciosos, no hacen otra cosa que procurarles medios de futura honrada existencia” (Dublán y Lozano, 1876, p. 123).

Aprender a trabajar les haría hombres útiles a la sociedad. La obligación del trabajar en el internamiento, por un lado ayudaba a cubrir los gastos de subsistencia de los asilados, pero también ejercía una función regeneradora sobre los corrigendos, pues ocuparse en una actividad productiva les haría “volver a la moralidad”. La valoración positiva del trabajo, como virtud para paliar la miseria y evitar la vagancia y otros vicios a los que estaban expuestos, era considerada parte de la educación social y moral que haría de los niños y jóvenes corrigendos, verdaderos ciudadanos. Una educación moralizadora y pragmática, por parte del Estado, como expresión de control social y de protección de los valores e intereses de los grupos dominantes, reducía la acción educativa a una instrucción elemental y con un fuerte énfasis profesionalizador, mediante la enseñanza de oficios, aunque esta se trataba en realidad de un adiestramiento mecánico del arte, carente de una mínima cultura laboral y técnica (Palacio, 1999).

Para asegurar el funcionamiento de la Casa de corrección para jóvenes delincuentes, el gobernador del Departamento de México, nombraría a alguien de la Junta departamental o del Ayuntamiento, para visitar mensualmente el establecimiento, sin previo aviso. La inspección tendría la finalidad de examinar la seguridad del local, su salubridad, el trato material que recibían los jóvenes, respecto a la comida y el vestido (Dublán y Lozano, 1876). Se apostaba por un proyecto novedoso y el Estado, como garante de sus obligaciones sociales, buscaba paliar la problemática social de la pobreza infantil y la amenaza que representaba en términos de seguridad pública. Pero, a pesar de la filantrópica iniciativa de Gorostiza, el proyecto regenerador no prosperó porque los recursos fueron insuficientes. Sin embargo, más adelante, en 1850, retomando la idea original de su promotor, el entonces ministro de Relaciones y Gobernación, José María Lacunza, arrendó con fondos municipales, el edificio del Tecpan de Santiago, ubicado en Tlatelolco, para albergar a varones y a mujeres corrigendos en lo que se denominó como “Casa de corrección”.

En 1853, la Casa de corrección se convirtió en el “Colegio correccional de San Antonio” (Vigil en Dublán y Lozano, 1879), en continuidad con la iniciativa anterior, “de poner a los jóvenes en un establecimiento donde pudieran procurarse su vuelta al bien por medio de la educación científica y artística, y con la enseñanza de principios morales y prácticos” (Peza, 1881, p. 38), ideas democráticas de la época, tanto de conservadores, como de liberales. Aunque el colegio funcionaba como sucursal de la cárcel, desde el reglamento original de Gorostiza, de 1842, se estableció que podrían admitirse pensionistas, “enviados por las familias por vía de corrección” (Rivera, 1882, p. 82), siempre y cuando algún juez o la autoridad municipal lo solicitara al director. En estos casos, los pensionistas recibirían el mismo trato y tendrían la misma disciplina institucional que los corrigendos. Las diferencias respecto a estos últimos estarían en el orden del pago de una pensión por la estancia y el que podían salir del establecimiento en cualquier momento, a voluntad de la familia del asilado.

Al frente del centro quedó el superintendente de policía Antonio Díez de Bonilla, quien era el responsable de enviar a los menores infractores al centro. Los mecanismos modernizantes que buscaban implementarse en el Colegio correccional de San Antonio, para enmendar las conductas inapropiadas de los niños y jóvenes, se centraban además del principio del encierro como castigo, en la adopción de ciertos dispositivos reordenadores de la conducta como los talleres y las escuelas, los cuales condicionarían la disposición espacial del edificio (Flores, 2008). De tal modo, el coronel retirado y presidente del Consejo de salubridad, Miguel María Azcárate, “estableció algunos talleres para la enseñanza de oficios mecánicos y dos escuelas [grupos] de primeras letras para los niños y para las niñas” (Peza, 1881, p. 39), siguiendo lo que ya en el Reglamento de la Ley sobre Tribunales de Vagos de 1828, se disponía que: “se destinarán los muchachos dispersos

que no hayan llegado á la edad de 16 años á aprender algun arte ú oficio, bajo la dirección de los maestros que señalare el alcalde primero del Escmo. Ayuntamiento, declarando desde ahora sin lugar los reclamos de los padres ó parientes que los abandonaran á la ociosidad, y en consecuencia á los vicios”.⁴

En 1857, y a pesar de la misión original de la institución, de reinsertar a la sociedad a niños y jóvenes infractores o con conductas socialmente disfuncionales, se aprecia cómo la población cada vez encajaba menos en esa categoría. En los documentos revisados, se identificó cómo al interior del establecimiento comenzó incluso a hacerse necesaria una distinción conceptual entre el perfil de los beneficiarios del Tecpan: niños(as) y jóvenes (varones y mujeres), para diferenciarlos por su etapa evolutiva; y colegiales y corrigendos (niños y jóvenes de ambos sexos), para categorizar el motivo de ingreso al plantel y se apreció que desde muy temprano empezó a pensarse la forma de separar a los corrigendos de los colegiales de manera definitiva.

En un primer ánimo de hacer algo por la eficaz separación de los colegiales y de los corrigendos, en 1862 se solicitó al presidente del Ayuntamiento que fueran los varones trasladados a la Casa correccional de San Lucas y las mujeres al Hospicio de pobres.⁵ Sin embargo esto no se logró, pues en 1865 se seguía haciendo referencia a la necesidad de establecer una definitiva incomunicación entre ambos perfiles.⁶ En 1864 se informaba que en

⁴ AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 32, f. 4. Año: 1857. Tecpan de Santiago. Casa Correccional de San Lucas. El Gobierno del Distrito propone al E. Ayuntamiento contribuya con \$400 mensuales para ayuda de los gastos del Colegio de Corrección de Santiago.

⁵ AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 40, f. 6. Año. 1862. Casa Correccional de San Lucas. Que las jóvenes que existan en el Tecpan de Santiago pasen al hospicio de pobres y jóvenes a la Casa Correccional de San Lucas. San Lucas funcionó como casa de corrección desde 1851 hasta 1862. Posterior a 1862, en los archivos no vuelve a mencionárseles.

⁶ AHCDMX, Fondo: AGDF, Ramo: Beneficencia, Serie: Consejo General, vol. 418, exp. 12, f. 9. Año. 1865. Sobre varias disposiciones dictadas por el Ministro de gobernación para establecer en el Tecpan, una absoluta incomunicación entre los alumnos y los corrigendos.

la Casa de corrección había 75 jóvenes,⁷ los cuales vivían hacinados en una galera, que conjuntaba, en un mismo espacio, el refectorio, el dormitorio, y la escuela de primeras letras, dirigida por el prefecto Amado C. Azpeitia, que las enseñaba (Del Valle, 1864). Esta situación confrontaba el ideal proyectado con la realidad.

Por orden de Maximiliano de Habsburgo, José María Andrade, funcionario de su gobierno, realizó una visita al establecimiento para informar sobre las condiciones en las que se encontraba el lugar. El reporte entregado en 1864 describía un edificio en mal estado, una comida escasa y mal condimentada, unos niños descalzos, con una sola muda desgastada y hedionda. Cuando la emperatriz Carlota se enteró, ordenó: incomunicar a los educandos de los corrigendos, vestir y calzar apropiadamente a los niños y las niñas, nombrar un director, pues al parecer el cargo estaba vacante, y que tanto él como el Capellán y las otras autoridades, incluyendo los maestros de taller, trabajaran “constantemente para que los niños formen su corazón inspirándoles ideas esactas de la religión y de la moralidad adelantando en el oficio que están dedicados y adquieran buenas maneras y siguieran los principios rudimentales de urbanidad”⁸ Ante estas indicaciones, el comisario e inspector en Servicio General de Policía, Francisco Rosales, siguiendo las indicaciones del prefecto político, Juan Urzueta, se comprometió a atender puntualmente la formación de los internos, expresándolo así:

⁷ AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 42, f. 1. Año. 1864. Tecpan de Santiago. El Director del Tecpan de Santiago participa el número que existe de jóvenes de la casa de corrección.

⁸ AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 53, f. 2. Año. 1865. Tecpan de Santiago. Orden del Gobierno de Saa. en la que se dictan varias disposiciones relativas al Tecpan de Santiago. En 1864 Carlota regentaba el Imperio, toda vez que el entonces emperador Maximiliano estaba de viaje por el territorio mexicano.

Siendo la moral religiosa, la base de toda orden social me consagraré en unión de mi esposa a cultivar el espíritu de los jóvenes de ambos sexos con los principios de la moral católica, en cuyo trabajo tendremos por auxiliar en la línea adonde no alcanzan nuestras fuerzas, al Padre Capellán del Establecimiento. Plantearé los siguientes talleres para que los jóvenes elijan según su inclinación el que mejor les acomode: 1º Gran taller de Carpintería en todos sus ramos de obra fina y corte como en talladuría y ebanistería & 2º Id. Tapicería. 3º de Tejidos. 4º de Zapatería. 5º de Sastrería.⁹

De esta manera, la acción educativa del colegio giraba en torno a tres aspectos: 1º La doctrina cristiana: cumplir con los preceptos religiosos y vivir acorde con la moral cristiana. 2º La educación cívica, cuyo objeto era regular el comportamiento, fundamentalmente la decencia en el actuar y en el vestir, así como en las formas sociales de urbanidad. 3º La instrucción, consistente principalmente en la lecto-escritura y las cuatro operaciones básicas. 4º La enseñanza de oficios. Especialmente aquellas artes que los pobres ejercían. Todo con la finalidad de “formar artesanos honrados y laboriosos”.¹⁰

Los medios para la educación y la morigeración de colegiales y corrigendos

La emperatriz consorte, a través del ministerio de Gobernación, fue quien finalmente diferenció explícitamente el perfil de los colegiales y el de los corrigendos y la educación y morigeración que recibirían unos y otros. Si bien

⁹ AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 43, f. 7. Año. 1864. Tecpan de Santiago. Urzuela, Don Juan, pide se le de la Dirección del Tecpan de Santiago, en el cual se propone poner varios talleres y mejoras de utilidad pública.

¹⁰ AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 43, f. 7. Año. 1864. Tecpan de Santiago. Urzuela, Don Juan, pide se le de la Dirección del Tecpan de Santiago, en el cual se propone poner varios talleres y mejoras de utilidad pública.

los corrigendos, separados de los colegiales, tenían horas de instrucción en un grupo y un profesor especial para ellos, una vez concluido el tiempo de clase, los internos ya no hacían nada más: “Primero, los tienen absolutamente en el osio, si se exceptúa unas cuantas horas que les hacen leer. Segundo, porque están encerrados y aunque esto sea en un gran salon, no ven ni el cielo, ni la tierra, ni tienen talleres en que hacer uso de sus movimientos. Tercero, porque hay muchos que son inocentes como lo comprueba su misma edad, pues lo hay hasta de cinco años”.¹¹

Aunque en los archivos no hay mucha información sobre el trato específico a la población corrigenda del colegio, se puede inferir las condiciones de los corrigendos. Como lo exhibe la cita del párrafo anterior, era, en términos foucaultianos, una tecnología de la representación coercitiva y no regenerativa del comportamiento. El encerramiento, abiertamente legitimado para sancionar a los internos, tenía una clara intención moral: se utilizaba para castigar sus faltas y vicios (Foucault, 2002). De tal manera, el castigo en forma de encerramiento en el departamento de corrección del Tecpan, quedaba vinculado a la reivindicación de la justicia “que castiga las faltas realizadas por la moderada vía de una pena proporcionada a la falta cometida” (Laspalas, 2005), pero quizá con poco efecto en la reinserción social del niño o del joven delincuente, pues muchas veces los volvía mentirosos, hipócritas, reservados y reincidentes en las prácticas delictivas. De ahí que, para las autoridades, el adjetivo “incorregibles” calificara a quienes se habían endurecido ante el castigo y otras formas de disciplina y corrección.

Los colegiales tenían diferente situación que los corrigendos. El nuevo reglamento, al que hacía referencia la emperatriz Carlota, fue publicado en

¹¹ AHCDMX, Fondo: AGDF, Ramo: Beneficencia, Serie: Consejo General, vol. 418, exp. 44, f. 7. Año: 1865. Informe que rinde la Comisión de vigilancia del Tecpan sobre el estado que guarda el establecimiento.

marzo de 1865. En él se establecía el cambio de nombre de la institución a “Colegio de San Antonio conocido con el nombre de Tecpan de Santiago”, para remarcar su carácter educativo, aunque esto en sus inicios fue difícil de conseguir, pues a pesar de los esfuerzos por hacer del lugar un establecimiento educativo, el público aún lo veía “como una casa de corrección y castigo” (García, 1907, p. 25). Ahora, el recinto tendría como objeto “amparar los huérfanos de la clase menesterosa, bien por absoluto abandono de sus padres, si los tienen, bien por vicios de estos”.¹² A diferencia de los admitidos en el departamento de corrección, el colegio solo recibía niños y niñas “de buena índole e inclinaciones”. A ellos se les enseñaba siguiendo el sistema lancasteriano o de enseñanza mutua, las primeras letras y la doctrina cristiana. en 1865, había en la escuela 343 educandos: 204 colegiales, 76 niñas y 63 corrigendos. De los colegiales, la mayoría de los niños y jóvenes y todas las mujeres, asistían a la escuela. El resto de los varones colegiales no, por estar ya instruidos; ellos se concentraban en los talleres. Los niños que adelantarán en la escuela, a juicio del preceptor, con la anuencia del director, se ponían en condición de aprendices de un oficio, una o dos horas diarias, sin descuidar su instrucción primaria.

La enseñanza de oficios en el colegio formó parte del proceso de institucionalización de la educación del infante menesteroso. En la problemática específica de la realidad infantil en el contexto de la sociedad marginada, la enseñanza de oficios, se entendía desde planteamientos moralizadores y

¹² Reglamento para Colegio de San Antonio, conocido con el nombre de Técpam de Santiago, México, Tipografía del Técpam, 1865, p. 1, en Archivo Histórico de la Secretaría de Salud (en adelante AHSSA), Fondo: Beneficencia Pública (en adelante BP), Serie: Establecimientos Educativos (en adelante EE), Sección: Escuela Industrial (en adelante, EI), leg. 4, exp. 1, f. 52. Año 1865. Expediente relacionado con la probación del nuevo reglamento de la Escuela de Artes y Oficios. Incluye reglamento impreso del Colegio de San Antonio, conocido por el Técpam de Santiago, de 1865.

pragmáticos: “el pobre ha de trabajar, por su propio bien y por el bien de la comunidad. Y tal exigencia demandaba, a su vez, una preparación para el trabajo: una formación o capacitación laboral como meta de las preocupaciones y las tareas educativas” (Palacio, 1999, p. 79). La mentalidad benéfico-social de la época, pretendía al asilar y salvaguardar al niño desprotegido o abandonado a su suerte, la necesidad de disciplinarlo, mediante el trabajo, como forma de sujeción, por suponer los infantes mayor riesgo de peligrosidad social, al ser los niños: más maleables, más débiles, más carentes de juicio y más propicios a “los gérmenes del vicio y de las virtudes, lo que justifica la necesidad de su encauzamiento y disciplina” (Palacio, 1999, p. 85). Es por ello que también la vida del colegio era marcada por un horario muy estricto, iniciando actividades a las cinco de la mañana en verano y a las seis en invierno, y concluyendo a las 21 horas (Palacio, 1999).

La población femenina, educanda y corrigenda, dejó de habitar el inmueble en enero de 1866, que se ordenó su traslado al Hospicio de pobres para que Sor Melchora Iriarte, Hermana de la Caridad, se hiciera cargo de las 70 niñas que entonces habitaban el colegio “ya para su educación las unas, ya para su corrección las otras”.¹³ El motivo, se explicaba, eran unas obras que se harían al establecimiento.¹⁴

¹³ AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 45, f. 4. Año. 1865. Tecpan de Santiago. La Comisión de Vigilancia del Tecpan se Santiago ordena se trasladen las niñas del Tecpan de Santiago al Hospicio de Pobres.

¹⁴ AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 45, f. 4. Año. 1865. Tecpan de Santiago. La Comisión de Vigilancia del Tecpan se Santiago ordena se trasladen las niñas del Tecpan de Santiago al Hospicio de Pobres; AHCDMX, Fondo: AGDF, Ramo: Beneficencia, Serie: Consejo General, vol. 420, exp. 116, f. 4. Año: 1866. Sobre una petición de la Superiora del Hospicio de Pobres de esta Capital, para que se le faciliten recursos para continuar las obras que se están haciendo en el establecimiento; AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 421, exp. 193, f. 2. Año: 1866. Sobre una solicitud del Director del Tecpan de Santiago para que se le entreguen las utilidades que tiene consignadas el Establecimiento en la Rifa de Santa María de Guadalupe, con objeto de hacer varias reformas en el mismo establecimiento.

Consumada la derrota de la intervención francesa, erradicado el imperio de Maximiliano en 1867 y con Benito Juárez al frente del Ejecutivo Federal, el ministro de Instrucción Pública, Antonio Martínez de Castro, designó una comisión para la elaboración de una ley de instrucción, que se publicó en aquel año. La comisión, presidida por Gabino Barreda, elaboró la ley del 2 de diciembre de 1867, que reglamentó la educación en el Distrito Federal y territorios. Esta ley reformaba la educación en todos sus grados. Desde el 31 de marzo de 1869, durante el periodo de la llamada República restaurada (1867-1876), el Ministerio de Justicia había decretado que las catorce escuelas que entonces dependían de la Sociedad de Beneficencia, incluyendo el Colegio de San Antonio, continuarían subvencionadas por la tesorería en los términos que se encontraban las demás escuelas primarias gratuitas del Distrito (Dublán y Lozano, 1878). En ese mismo año, se reformaron los artículos 3º y 4º de la Ley orgánica sobre Instrucción pública en el Distrito, por los cuales se establecía que el currículo en las escuelas primarias contendrían los siguientes ramos: lectura, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico-decimal, principios de dibujo, rudimentos de geografía, sobre todo del país y prácticamente, moral, urbanidad e higiene (Dublán y Lozano, 1878).

Mas allá del contenido curricular de los ramos instructivos, los contenidos de moral, urbanidad e higiene, sufrieron en el colegio, un proceso de redefinición durante el siglo XIX, “aunque es cierto que este desplazamiento no fue violento ni homogéneo sino sometido a ritmos acompasados en medio de tensiones y conflictos” (Padilla, 1999, p. 101), sustituyendo el antiguo papel que jugaba la religión católica en la formación del carácter de los niños, en su dimensión intelectual y moral, por el de los nuevos referentes seculares y laicos, basados en el esfuerzo por crear un nuevo tipo de ciudadano (Padilla, 1999). Bien es cierto que la instrucción se consideraba fundamental

en la primera edad “porque ahí se inculcaban los deberes y obligaciones de los ciudadanos, extinguiendo los vicios y fomentando las virtudes sociales” (Padilla citando a Dans, 1999, p. 101), pero “penetrar el corazón humano y la inclinación y la disposición de los educandos” (Padilla citando a Dans, 1999, p. 101), era cuestión de urbanidad, un ideal religioso (antes de las leyes de instrucción pública), moral, social y cívico, ligado a la noción de “buena educación” y de morigeración de las costumbres.

Este es el amplio espectro formativo que varios educadores resumieron en el concepto de “urbanidad”, integrado, por elementos morales –el autocontrol de los impulsos; evitar conductas deshonestas–, sociales –refinamiento y codificación del trato personal para hacerlo más fluido y más agradable–, religioso –oración en la vida diaria; las actitudes externas que se han de adoptar ante lo sagrado– y cívicos –los signos de deferencia hacia los padres y superiores; el respeto a las normas elementales de convivencia social– (Laspalas, 1993). De ahí que, los manuales de urbanidad de la época, aun recomendando la piedad y las virtudes cristianas (proscritas al ámbito de lo privado en el proceso secularizador), fueran utilizados en la institución. De ahí también que, entre los temas habituales de dichos manuales, se encontrara la higiene, entendida, no como una medida profiláctica (como será más adentrado el siglo XIX), sino como un elemento de la apariencia externa que hay que cuidar para no ofender a los demás; “el modo de caminar y comportarse en las calles; el ritual en la mesa, que no es antídoto contra la gula –aspecto moral– sino un modo de acercarse a las personas unas a otras; y sobre todo, la conversación –los gestos, las miradas, las actitudes que influyen en ella–, que ‘es como el teatro de la civilidad’” (Laspalas, 1993, p. 219), estudiado por el sociólogo alemán Norbert Elías (1987).

Entendida la urbanidad como factor de sociabilidad, puede afirmarse entonces, que fue “un instrumento de educación moral” (Lasपालas, 1993, p. 220), la cual buscó “actuar desde el exterior sobre la intimidación para educarla” (Lasपालas, 1993, p. 221), con la finalidad de morigerar a los educandos; es decir, de templar o moderar sus conductas. “La virtud que se relaciona con todos estos términos –la modestia– es la que ‘modera, templa y regla las acciones externas, conteniendo al hombre en los límites de su estado, según lo conveniente a él’, hermanando la faceta moral y social de la urbanidad” (Lasपालas, 1993, p. 222). Los atributos enseñados en moral, urbanidad e higiene, permitirían al niño distinguir entre lo bueno y lo malo; lo aceptado y lo sancionado socialmente. Les formaba el comportamiento a observar, según su edad y su sitio en la sociedad.

La vida en la institución transcurrió en los mismos términos aquí descritos, hasta que en 1872, el Colegio de San Antonio cambió su nombre por el de “Casa de Asilo y Escuela Municipal de Artes y Oficios”,¹⁵ por sostenerse entonces, de los fondos del Ayuntamiento. Con un nuevo director, Justo Benítez, se proyectó el cierre definitivo del departamento de corrección, mismo que se llevó a cabo en 1880, se reestructuró el reglamento y se propusieron mejoras e innovaciones para la escolarización primaria y secundaria y la capacitación para el trabajo de los jóvenes huérfanos o en situación de orfandad de la ciudad de México.

¹⁵ AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 86, f. 1. Año. 1872. Tecpan de Santiago. Acuerdo para que en lo sucesivo el Tecpan se llame Escuela Municipal de Artes y Oficios; AHCDMX, Fondo: AGDF, Serie: CEC, vol. 518, exp. 115, f. 1. Año. 1876. Escuela de Artes y Oficios. Casa de corrección. Propositiones presentadas para que se llame así la Escuela Municipal de artes y oficios en atención a las razones que se manifiestan; AHSSA, Fondo: BP, Serie: EE, Sección: EI, leg. 4, exp. 1, f. 52. Años: 1878-1879. Expediente relacionado con la aprobación del nuevo reglamento de la Escuela de Artes y Oficios. Incluye reglamento impreso del Colegio de San Antonio, conocido por el Técpam de Santiago, de 1865.

Reflexiones finales

En la Historia social de la educación, el Colegio correccional de San Antonio, representa una auténtica novedad entre otras instituciones especializadas de la época, como fueron la Casa de Expósitos o el Hospicio de pobres, entre otras, ya que hasta entonces la reinserción de jóvenes delincuentes no se había planteado como tal, pues a los niños y jóvenes menesterosos, proclives al vicio y a cometer todo tipo de faltas a la moral decimonónica, eran canalizados a la cárcel, donde la socialización con adultos y criminales les empobrecía aún más el espíritu. Sin embargo, el ideal proyectado por Gorostiza, en los años cuarenta, contrastado con las prácticas reales de la institución para el tratamiento de los jóvenes infractores, permite concluir que los internos no tenían un verdadero programa de rehabilitación social, sino de confinamiento y castigo. En cambio, el haber admitido desde el principio a pensionistas, que por vía de la corrección eran internados allí por sus padres o tutores, hizo que el centro fuera tomando otro cariz: el de la escolarización y la capacitación para el trabajo, para que al cumplir el joven la mayoría de edad, pudiera insertarse a la sociedad como un ciudadano honesto y productivo. Los términos de educación y morigeración, encontrados en los registros de la escuela, diferencian dos formas de dar sentido a los conceptos y mediar los procesos para conseguir el fin: para el caso de los internos en el departamento de corrección, educar y morigerar, significaba corregir, por eso se les denominaba corrigendos; instruir, en términos de una enseñanza mínima de las primeras letras; y el encerramiento en un perímetro delimitado de la institución, como espacio simbólico del castigo y la pena que purgaban. En cambio, para los pensionistas, colegiales, el proceso educativo y de morigeración, significaba una función terapéutica, preventiva, formativa para capacitarlos a la vida adulta como hombres y mujeres de bien, mediante un currículo instructivo más rico y amplio, y la oportunidad de

formarse en oficios socialmente útiles, como la carpintería, la zapatería, la sastrería, entre otros. Desafortunadamente de esta primera etapa de la vida del Colegio, no hay información sobre los egresados, lo que impide saber la eficacia de los procesos de corrección y de prevención.

Archivos

Archivo Histórico de la Ciudad de México.

Archivo Histórico de la Secretaría de Salud.

Referencias

Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia. Concepciones y perspectivas*, Colombia. Papiro.

Araya Espinoza, A. (2002). "Guerra, intolerancia a la ociosidad y resistencia: los discursos ocultos tras la vagancia. Ciudad de México 1821-1860". *Boletín americanista*, 52, España, pp. 23-55.

Arrom, S. M. (2011). *Para contener al pueblo: el Hospicio de Pobres de la ciudad de México (1774-1871)*. México, Publicaciones de la Casa Chata.

Del Valle, J. N. (1864). *El viajero en México*. México, Imprenta de Andrade y Escalante.

Donzelot, J. (1981). "Espacio cerrado, trabajo y moralización. Génesis y transformaciones paralelas de la prisión y del manicomio". En Robert, Castel; Jacques Donzelot; Michel Foucault; Jean-Paul de Gaudemar; Claude Grignon y Francine Muel. *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 27-51.

Elias, N. (1987). *El proceso de civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.

Flores Flores, G. (2008). "A la sombra penitenciaria: la cárcel de Belem de la ciudad de México, sus necesidades, prácticas y condiciones sanitarias, 1863-1900". *Revista Cultura & Religión*, 2(3), pp. 42-59.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.

García Icazbalceta, J. (1907). *Informe sobre los establecimientos de la Beneficencia y corrección de esta capital; su estado actual; noticia de sus fondos; reformas que desde luego necesitan y plan general de arreglo*. Méjico, Moderna librería religiosa.

- Illades, C. (1996). *Hacia la República del Trabajo. La organización artesanal en la ciudad de México, 1853-1876*. México, El Colegio de México.
- Frégier, H. A. (1840). *Des clases dangereuses de la population dans les grandes villes et des moyens de les rendre meilleures*. Paris, J. B. Baillière, Libraire de l'Académie Royale de Medicine. Disponible en <https://archive.org/details/desclasesdanger01fruoft>
- Laspalas, J. (1993). *La "reinención" de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad Moderna*. Pamplona, Eunsa.
- Laspalas, J. (2005). "Infancia y castigo durante el siglo XVII: el nacimiento de una pedagogía correctiva". *Colequio de Historia de la Educación*, San Sebastián, España, Erein.
- "Ley orgánica de Instrucción pública en el Distrito Federal", N° 6182, diciembre 2 del 1867. En Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*. México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, a cargo de M. Lara (Hijo), 1878, Tomo X, pp. 193-205. Disponible en http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080042593_C/1080043442_T10/1080043442_032.pdf
- Lorenzo Río, M. D. (2011). *El Estado como benefactor. Los pobres y la asistencia pública en la Ciudad de México, 1877-1905*. México, El Colegio de México.
- "Ministerio de Justicia. Reforma la ley de instrucción pública". En Dublán, Manuel y Lozano, José María, "Ley orgánica de Instrucción pública en el Distrito Federal", N° 6563, marzo 31 del 1869. En Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, a cargo de M. Lara (Hijo), 1878, tomo X, pp. 560-566.
- Moreno Toscano, A. (1996). "Los trabajadores y el proyecto de industrialización, 1810-1867". En Enrique Florescano; Isabel González Sánchez; Jorge González Angulo; Roberto Sandoval Zarauz; Cuauhtémoc Velasco y Alejandra Moreno Toscano, *De la colonia al imperio*. México, Siglo XXI, pp. 302-350.
- Padilla, A. (1993). "Pobres y criminales. Beneficencia y reforma penitenciaria en el siglo XIX en México", *Secuencia*, 27, México, pp. 43-70.
- Padilla, A. (1999). "Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX", *Alteridades*, 9(18), México, pp. 101-113.
- Palacio Lis, I. (1999). "Moralización, trabajo y educación en la génesis de la política", *Historia de la educación*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 18, pp. 67-91.

Pérez Toledo, S. (1993). “Los vagos de la ciudad de México y el Tribunal de Vagos en la primera mitad del siglo XIX”, *Secuencia*, 27, México, pp. 27-42.

Peza, J. de D. (1881). *La beneficencia en México*, México, Imprenta Francisco Díaz de León.

Rivera Cambas, M. (1882). *México pintoresco, artístico y monumental*, tomo 2, México, Imprenta de la Reforma.

“Se aprueba el reglamento interior de la casa de corrección para jóvenes delincuentes”, N° 2274, febrero 5 de 1842. En Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, México, Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Chávez, Hijos, 1876, Tomo IV, pp. 108-110. Disponible en http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080042593_C/1080043032_T4/1080043032_023.pdf

“Comunicación del Ministerio de Justicia. Se aprueban las medidas propuestas respecto de la casa de corrección para jóvenes delincuentes”, n° 2297, marzo 2 de 1842. En Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, México, Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Chávez, Hijos, 1876, Tomo IV, pp. 122-124. Disponible en http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080042593_C/1080043032_T4/1080043032_026.pdf

“Tecpan de Santiago”, n° 68. En *Informe que el C. José Ma. Vigil rindió á la Secretaría de Gobernación acerca de los establecimientos de beneficencia pública como resultado de la visita que respecto de los mismos se le encomendó*, Manuel Dublán y José María Lozano, *Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Gobernación presenta al Congreso de la Unión*, México, Imprenta del Gobierno, en Palacio a cargo de Sabás A. y Munguía, 1879, pp. 44-47. Disponible en http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080098923/1080098923_089.pdf

SAN JUAN BOSCO: SU VIDA, SU MÉTODO PREVENTIVO Y SU PROYECCIÓN HACIA LOS MÁS NECESITADOS. TESTIMONIOS DE CHILE Y BRASIL

Jaime Caiceo Escudero
Universidad de Santiago de Chile

Introducción

La educación sistemática del modelo europeo llegó a América Latina a través de la conquista española o portuguesa, gracias a que, junto a españoles y portugueses que llegaron a estas tierras, venían religiosos de diversas órdenes, quienes se encargaron de entregar las primeras letras a los nativos, fundamentalmente con fines religiosos, con el objetivo de que pudieran aprender la fe católica, leyendo el catecismo. Entre ellas se destacan la Orden Franciscana, la Orden de los Predicadores, la Orden de San Agustín, la Orden de la Merced y la Compañía de Jesús, instituciones fundadas en el siglo XVI o anteriores. Estas mismas instituciones religiosas llegaron a Chile (Barrios, 1987) y México (Ricard, 2014) durante la Colonia.

Por su parte, desde el siglo XVII en adelante se fundó una serie de congregaciones religiosas orientadas a la educación y a otras funciones en favor de los más pobres. Entre otras, por ejemplo, en 1633, se fundó la Compañía de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul por él mismo y Santa Luisa de Marillac en París.¹ En 1680 se fundaron los Hermanos de

¹ El 18 de enero de 1655 fue aprobada por el cardenal de Retz, Arzobispo de París, y el 8 de junio de 1668 recibió la aprobación pontificia del papa Clemente IX como una Sociedad de Vida Apostólica. Inicialmente se fundaron para cuidar a los enfermos en los hospitales, luego acogieron niños, niñas y adolescentes sin protección familiar y a personas de la tercera edad en hogares;

La Salle o Hermanos de las Escuelas Cristianas por San Juan Bautista de La Salle en Reims, Francia,² dedicados exclusivamente a la educación para que los hijos de los artesanos y de los pobres aprendieran gratuitamente a leer, escribir y aritmética, y recibieran una educación cristiana por medio del catecismo. La Congregación de los Padres Redentoristas fue fundada por San Alfonso María de Liguorio³ en Scala, cerca de Nápoles, Italia, en 1732 con un objetivo misionero⁴ (Redentoristas: Scala News, s/f). En 1800 se fundó la Congregación de los Sagrados Corazones de Jesús y María, rama masculina y femenina, por el sacerdote José María⁵ Coudrin y la religiosa Enriqueta Aymer, quienes, a su vez, fundaron una Congregación de religiosos y religiosas, respectivamente, en París⁶ (Sanhueza, 1995). La

finalmente, también abrieron escuelas para la niñez y adolescencia de escasos recursos. Llegaron en el siglo XIX, tanto a México como a Chile, en este último país cuentan en la actualidad con nueve establecimientos educacionales orientados a los estudiantes de menores recursos (Arancibia *et al.*, 2004). A Brasil llegaron en 1848. Ambos fundadores fueron canonizados, San Vicente de Paul por el papa Clemente XII el 16 de junio de 1737 y Santa Luisa de Marillac por el papa Pío XI el 11 de marzo de 1934.

² Solo fue aprobada por Bula Pontificia el 26 de enero de 1725 por el papa Benedicto XIII. En el siglo XIX llegaron a Chile –en donde poseen siete establecimientos educacionales en diferentes ciudades del país– y a comienzos del siglo XX a México, en donde, además de escuelas y colegios, tienen la Universidad de La Salle. En Brasil se encuentran desde 1908. Desde el 1 de enero de 2012 se unieron los distritos de Brasil y Chile, conformando una sola Provincia o Distrito (García, 2013). El fundador fue canonizado por el papa León XIII el 24 de mayo de 1900.

³ Un sacerdote y obispo muy sabio y, por lo mismo, el papa Pío IX lo declaró Doctor de la Iglesia en 1875; previamente, el papa Gregorio XVI lo había canonizado el 26 de mayo de 1839. No es de extrañar, por lo tanto, que exista el Instituto Alfonsiano, centro filosófico y teológico en Chile. En Brasil existen cinco Provincias (São Paulo, Río de Janeiro, Campo Grande, Goiás y Porto Alegre) y cuatro viceprovincias (Manaus, Bahía, Fortaleza y Recife). Los primeros redentoristas desembarcaron en el puerto de Veracruz, México, el 8 de marzo de 1908.

⁴ Fue aprobada por la Santa Sede en 1749. En Chile existen desde 1876 e instalaron el Instituto Alfonsiano en 1981, formador de sacerdotes y religiosos de otras congregaciones.

⁵ Su nombre secular era Pedro.

⁶ En 1817 fue aprobada por el papa Pío VII; posteriormente, fue ratificada por el papa León XII

Congregación del Buen Pastor fue fundada por la religiosa María Eufrasia Pelletier en Angers, Francia en 1835.⁷ Los Padres Capuchinos, surgidos como una escisión de los franciscanos en 1525; iniciaron sus actividades en México en la segunda mitad del siglo XVIII y llegaron a Chile en 1848 y han tenido una importante labor entre los mapuches, etnia original de Chile, desde la ciudad de Villarrica –750 km al sur de Santiago–; uno de sus religiosos dirige el Obispado de esa ciudad —con la respectiva consagración episcopal— y están a cargo de muchas escuelas uni, bi o tridocentes para entregar educación a los descendientes de esa etnia autóctona (Pamplona, 1911). La Congregación de los Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María, conocidos como Claretianos, fue fundada por San Antonio María Claret en 1849 en Vich, Barcelona; en Chile están a cargo de parroquias y colegios.⁸ La Congregación Hermanas de la Providencia fue fundada por la Madre Emilia Tavernier-Gamelin en 1843 en Montreal, Canadá,⁹ teniendo como objetivo fundamental ponerse al servicio del amor compasivo, en una solidaridad profética con los pobres. La Congregación de la Sociedad

en 1825 y finalmente el papa Gregorio XVI la aprobó en 1840 el nombre de “Congregación de los Sagrados Corazones de Jesús y de María y de la perpetua adoración del Santísimo Sacramento del altar”. Inicialmente se desempeñaron como misioneros en Oceanía y de paso por América fundaron colegios en Chile y Perú. En Molokai, isla hawaiana, murió atendiendo a los leprosos el P. Damián en 1889, canonizado por el papa Benedicto XVI el 11 de octubre de 2009, como San Damián de Molokai. Llegaron a Chile en 1834, a Brasil en 1896 y a México en 1909.

⁷ La institución se creó para apoyar a las mujeres pobres y abandonadas que caían en prostitución, a fin de ayudarlas y sacarlas de su estado. En Chile se hicieron cargo, al poco tiempo de llegar en el siglo XIX, de ayudar a las mujeres encarceladas y, posteriormente, también instalaron escuelas. Algo similar sucedió en México.

⁸ Llegan a Chile en 1870, a México en 1884 y a Brasil en 1895. El fundador fue canonizado por el papa Pío XII el 7 de mayo de 1950.

⁹ Tanto en Chile como en México y Brasil. A Chile llegaron en 1853; se conoce como fundadora en este país a la Madre Bernarda Morín; aquí se han instalado asilos de ancianas, servicios en hospitales y cárceles y, especialmente colegios (Aliaga, 1993).

de San Francisco de Sales, conocidos como Salesianos, fue fundada por San Juan Bosco¹⁰ en Valdocco, Turín, Italia en 1859¹¹ (Lemoyne y Fierro, 1955). La Congregación del Sagrado Corazón de Jesús fue fundada por Santa Magdalena Sofía Barat¹² en Joigny, Francia, en 1800, preocupándose siempre de que la educación del Sagrado Corazón alcanzara también a las niñas carentes de medios: junto a cada colegio destinado a niñas internas, se iban abriendo por todas partes escuelas gratuitas (De la Taille, 2004).¹³ En 1911 llegan a la ciudad de Los Andes, Chile, los Hermanos Maristas,¹⁴ congregación educacional fundada por San Marcelino Champagnat¹⁵ en La Valla-en-Gier, cercano a Lyon, el día 2 de enero de 1817, con el nombre de los Hermanitos de María¹⁶ (León, 2011). La Prelatura del Opus Dei se fundó en Madrid, España, por San Josemaría Escrivá de Balaguer¹⁷ el 2 de

¹⁰ Canonizado por el papa Pío XI el 1° de abril de 1934.

¹¹ Llegan a Chile en 1886; el sacerdote Blas Cañas fue a Roma solicitando su presencia en Chile y les entregó en Santiago un Hogar para Menores, llamado Patrocinio San José (Caiceo, 1997); fundan varios establecimientos educacionales, especialmente técnico-profesionales y desde 1990 poseen la Universidad Católica Silva Henríquez, sucesora de la Universidad Católica Blas Cañas. A Brasil arriban en 1883, fundando su primera casa en Niterói, vecina a Río de Janeiro; allí funciona hoy el colegio Santa Rosa. A México llegan en 1892.

¹² Canonizada por el papa Pío XI el 24 de mayo de 1925.

¹³ A Chile son traídas por el gobierno en 1853 y al año siguiente se hacen cargo de la Primera Escuela de Preceptoras en el país, formadoras de maestras primarias. Inicialmente llegaron a México en 1873.

¹⁴ A Brasil llegaron en 1897, al municipio de Congonhas, estado de Minas Gerais. A México arriban a la Barca, Jalisco, en 1899.

¹⁵ Canonizado por el papa Juan Pablo II el 18 de abril de 1999.

¹⁶ Al obtener el reconocimiento como Instituto de Derecho Pontificio por el papa Pío IX en enero de 1863, se le denominó Hermanos Maristas.

¹⁷ Fue canonizado por el papa Juan Pablo II en 2002. La institución llegó a México en 1949 –primer país en América–, a Chile en 1950 y a Brasil en 1957. En México existe la Universidad Panamericana, escuelas técnico-profesionales, especialmente para campesinos: Centro Agropecuario Experimental El Peñón y el Colegio Montefalco en Morelos, el Centro Educativo

octubre de 1928; persigue fomentar la conciencia de la llamada universal a la santidad en la vida ordinaria; en 1947 el Opus Dei recibió la aprobación provisional por parte de la Santa Sede como instituto secular¹⁸ de derecho pontificio al cual pertenecen hombres y mujeres laicos y sacerdotes; en 1952 se inician las actividades del Estudio General de Navarra que, posteriormente, se convertirá en la Universidad de Navarra; desde 1990 existe en Roma la Pontificia Universidad de la Santa Cruz¹⁹ (Illanes y Méndiz, 2012). La Congregación de los Legionarios de Cristo fue fundada en la Ciudad de México el 3 de enero de 1941 (Legionarios de Cristo, s/f) por el entonces seminarista Marcial Maciel,²⁰ teniendo como misión la educación de la juventud; su primer colegio fundado se llamó Cumbres;²¹ en 1964, se abrió

Jaltepec en Jalisco, la Escuela Nogalar en Monterrey y el Instituto Tecnológico Yalbi; a su vez, se han instalado centros educacionales de primera y segunda enseñanza gratuitos: El Centro Escolar Mimiahuapan en los estados de Tlaxcala, Hidalgo y Puebla, el Colegio Meyalli en Ixtapaluca, en la Ciudad de los Niños en Monterrey hay una sección para hombres y otra para mujeres y el Centro Escolar Cedros en Ciudad de México; también aquí existe un establecimiento pagado: el Colegio Monteverde (Opus Dei, s/f).

¹⁸ La aprobación definitiva le fue otorgada en 1950.

¹⁹ En Santiago de Chile existen la Universidad de Los Andes y los colegios Los Alerces, Los Andes y Huelén, los cuales son para niñas, y los colegios Tabancura, Cordillera y Huinganal para niños; funcionan bajo el amparo de SEDUC, una sociedad de laicos gestora de los establecimientos educacionales; todos ellos son establecimientos particulares pagados. Existen, sin embargo, instituciones educacionales técnico-profesionales gratuitas, tales como la Escuela Agrícola Las Garzas en Chimbarongo, Región de O'Higgins, Amancay y Portezuelo en Santiago; también los colegios Necedal y Almendral, ubicados en una población de escasos recursos, El Castillo de la comuna de La Pintana, dependientes de la Fundación Necedal.

²⁰ Fue aprobada por la Santa Sede en 1948. El P. Maciel fue sancionado por la Congregación para la Doctrina de la Fe por abusos sexuales en el 2006, pero considerada su edad y estado de salud, se decide no proseguir con el proceso canónico y el sacerdote es relegado a una vida reservada de oración y de penitencia, sin poder ejercer el ministerio público.

²¹ Con el mismo nombre existe uno en Chile, en donde llegó la Congregación en 1980; también existen los colegios Everest y San Isidro; los tres son establecimientos particulares pagados. Para atender a niños de escasos recursos se funda el Colegio Mano Amiga en la Ciudad de

la Universidad de Anáhuac.²² La información de la fundación de las diferentes congregaciones en Chile y América Latina se encuentran en Barrios (1987), Dussel (1983), García (2008), Roux (2014) y Suárez *et al.* (2020); a su vez, la relación Iglesia-Estado respecto a la educación, especialmente en Chile en Caiceo (2010) y en otros países iberoamericanos en Carvalho y Neto (2010).

Se ha realizado este breve recorrido histórico para demostrar que la Iglesia ha tenido en los siglos recientes una serie de instituciones religiosas que se han creado para preocuparse de los más desposeídos, especialmente en educación. El objetivo de este capítulo es dar a conocer en detalle la vida de San Juan Bosco, la fundación de la congregación salesiana, la creación del método preventivo y su aplicación, especialmente en establecimientos educacionales técnico-profesionales de Chile y Brasil.

Este estudio se ubica en el paradigma de investigación cualitativa con una episteme fenomenológica y hermenéutica, pues se describirán los hechos, se analizarán e interpretarán (Caiceo, 2018); a su vez, es un estudio histórico, para lo cual se recurrirán a fuentes primarias –textos del propio autor estudiado– y secundarias (Hurtado, 2010), producto del rastreo bibliográfico realizado sobre el autor y su método y los resultados de una encuesta cualitativa respondida por personas que han aplicado la pedagogía de Don Bosco, tanto en Chile como en Brasil.

México en 1966; en Chile la Fundación Mano Amiga posee tres colegios gratuitos en la Región Metropolitana: Santa Teresa de Jesús de Los Andes, San Juan Diego y Santa María de Guadalupe. En 1985 los Legionarios llegan a Río de Janeiro, Brasil.

²² En Chile poseen la Universidad Finis Terrae.

Principales rasgos de la vida de San Juan Bosco

a) Contexto histórico de Italia en general y Turín en particular en el siglo XIX

La actual República de Italia tiene su origen en la unificación de los diversos reinos o estados existentes en el siglo XIX en la península itálica; resulta curioso que uno de los más importantes imperios del mundo –el romano– se haya desmembrado a comienzos de la Edad Media y por varios siglos haya estado dividido. Por lo mismo, la situación no era comprendida por mentes lúcidas que vislumbraban con temor el futuro de la península al observar los diferentes procesos de abolición del dominio de la aristocracia, de la nobleza feudal y reinos poderosos –conocidos como el “Antiguo Régimen” monárquico– con el surgimiento fuerte de la burguesía, procesos que se daban en Europa postrevolución francesa de 1789, la cual estableció la República en ese país.²³ El siglo XIX se caracterizó por la lucha de los diferentes pueblos por el desarrollo de los derechos humanos y civiles, por la democracia y las independencias nacionales; el imperio prusiano ha entrado en crisis, fortaleciéndose la unificación alemana con un fuerte sentimiento nacionalista; este mismo nacionalismo ha puesto en peligro al imperio Austrohúngaro. El Imperio Español, por su parte, debe iniciar una guerra de independencia frente al dominio de Napoleón, pero, a su vez, pierde las colonias americanas, las cuales comienzan a independizarse.

²³ Se dan tres procesos republicanos desde 1789 en adelante; los dos primeros fracasaron (1792-1804 y 1848-1852) por las guerras napoleónicas e intentos monárquicos; el tercero será el más estable: 1870-1940, el cual se pone fin por la invasión alemana de la Segunda Guerra Mundial. En 1946 se consolida la actual república y al año siguiente se dicta la Constitución que establece una república parlamentaria, que pone fin a la monarquía aún vigente; ahora el poder se reparte entre el Jefe del Estado (el Presidente de la República) y el Jefe del Gobierno (el Primer Ministro o Presidente del Consejo de Ministros) (Re, 2011).

Los principales reinos de Italia en el siglo XIX eran el de las Dos Sicilias,²⁴ el de Piamonte-Cerdeña,²⁵ el de Lombardía y Venecia,²⁶ y el de los Estados Pontificios;²⁷ además, estaban el Gran Ducado de la Toscana,²⁸ los Ducados de Parma y Plasencia,²⁹ el Ducado de Módena,³⁰ el Ducado de Saboya³¹ y el Condado de Niza. Varios de ellos estaban dominados por el Imperio Austríaco, lo cual aumentó el nacionalismo en la península a partir de 1848, iniciándose un movimiento independentista. De esta forma, el Rey de Piamonte-Cerdeña, Víctor Manuel II, expulsó a los austríacos e instala el

²⁴ Surgió en 1816 por la anexión de los territorios de los Reinos de Nápoles y de Sicilia, por Fernando IV de Borbón, quien tomó el nombre de Fernando I como monarca.

²⁵ Perteneciente a la Casa de Saboya, gobernada por Víctor Manuel I. En 1860, se convirtió en el principal de los reinos fundadores del Reino de Italia, bajo la dirección de Víctor Manuel II, después de lo cual convirtió sus territorios en provincias de este. Su capital era Turín, centro de operaciones de Juan Bosco y los salesianos; esta ciudad fue la capital del Reino de Italia hasta 1870. Esta ciudad piamontesa tuvo una gran importancia debido a la rápida transformación impulsada por el Ministro en 1850 y luego Presidente del Consejo de Ministros (1852), Camillo Benso, conde de Cavour, ello atrajo una emigración campesina y en especial de niños y jóvenes empobrecidos que terminaban contratados de manera irregular en fábricas; ello motivó a Don Bosco a iniciar su obra educadora; él llegó a esa ciudad en 1841.

²⁶ En poder de Austria hasta la reunificación de 1861.

²⁷ Entregados al papa Esteban II por Pipino el Breve en el siglo VIII. Era Papa-Rey cuando se inició el proceso de unificación de la península, Pío IX –quien fue el último en esa categoría– y quien prestó mucho apoyo a la obra de San Juan Bosco. Los Estados Pontificios fueron absorbidos por el Reino de Italia en 1870 y se puso fin a la disputa con los Pactos de Letrán el 11 de febrero de 1929 entre la Santa Sede, dirigida por el papa Pío XI, y el Reino de Italia, gobernada por el primer ministro Benito Mussolini; a nombre del Papa actuó el cardenal Pietro Gasparri. De esta forma, se reconoció el Estado Vaticano en Roma, independiente del Reino de Italia; gracias a ello, se restablecieron las relaciones entre ambos estados, rotas en 1870 (Duggan, 2017).

²⁸ Cuyo centro era Florencia, la gran ciudad del arte y la cultura renacentista; gobernada por Fernando III de Lorena.

²⁹ Adjudicados a la archiduquesa María Luisa.

³⁰ Gobernado por Francisco IV de Este-Lorena.

³¹ Pasó a Francia durante la reunificación del Reino de Italia; al igual que el Condado de Niza; ello, en compensación por la ayuda de tropas francesas en la expulsión de los austríacos.

Reino de Italia en 1861, coronándose Rey del nuevo reino; luego continúa al norte y consigue la expulsión de los austríacos desde Venecia en 1866. Mientras tanto, en el sur de la península, Giuseppe Garibaldi conquista Nápoles en 1860, provocando la huida del Rey Francisco II, traspasando de esta manera el Reino de las Dos Sicilias al nuevo Reino de Italia. Finalmente, en 1870, los ejércitos de Víctor Manuel II se apoderaron de Roma, que desde entonces volvió a ser la capital, y se dio por finalizada la unificación de la península. Sin embargo, el carácter de Reino se mantuvo hasta el 2 de junio de 1946 –con el intervalo del gobierno fascista de Mussolini entre 1922 y 1943–, en que después de la Segunda Guerra Mundial, previo referéndum, se proclamó la República de Italia (Duggan, 2017).

Juan Bosco vivió entre 1815 y 1888; por lo tanto, gran parte de su vida y su actuación educativo-pastoral la realizó en el Reino Piamonte-Cerdeña, siendo súbdito del mismo; presencié todo el proceso de unificación³² de la península y alcanzó a ver el resultado final con el Reino de Italia.

b) Infancia y formación de Juan Bosco

Juan Melchor³³ nació en I Becchi el 16 de agosto de 1815; sus padres eran Francisco Luis Bosco y Margarita Occhiena, modestos campesinos –peones de la familia Biglione–, pero muy buenos cristianos; de hecho, el mismo día de su nacimiento bautizaron a su hijo. Vivían en una humilde casa –en donde dio a luz Margarita– sobre una pequeña altura llamada I Becchi, entre los pueblos de Castelnuovo y Capriglio, perteneciente a la diócesis de Asti, en el Reino Piamonte-Cerdeña. Su padre Francisco era viudo y del primer matrimonio tenía un hijo, ya joven, llamado Antonio; contrajo segundas

³² Hay historiadores que hablan de la segunda reunificación, pues, a su juicio, la primera se realizó en la consolidación del Imperio Romano en la época antigua.

³³ Giovanni Melchiorre, en italiano.

nupcias con Margarita, con la que tuvo dos hijos, José (1813-1862) y Juan. Desgraciadamente su padre falleció de una pulmonía el 11 de mayo de 1817, quedando su familia en una gran pobreza; Margarita tuvo que hacerse cargo de toda la familia, incluida su suegra. Con mucho esfuerzo y trabajo agotador, la madre viuda salió adelante con su familia y educaba a sus hijos con rectitud, de acuerdo a su formación cristiana; aunque amaba mucho a sus hijos, no lo demostraba a cada instante sino que los acostumbró a una vida sobria, fatigosa y dura (Lemoyne y Fierro, 1955).

Cuando Juan tenía nueve años tuvo un sueño, que él mismo describe:

(...) Cuando tenía nueve años, tuve un sueño... ¡Este sueño me acompañó a lo largo de toda mi vida! Me pareció estar en un lugar cerca de mi casa, era como un gran patio de juego de la escuela. Había muchos muchachos, algunos de ellos decían malas palabras, Yo me lancé hacia ellos golpeándolos con mis puños. Fue entonces cuando apareció un Personaje que me dijo: *“No con puños, sino con amabilidad vencerás a estos muchachos”*. Yo tenía solo nueve años. ¿Quién me estaba pidiendo a hacer algo imposible? Él me respondió: *“Yo soy el Hijo de Aquella a quien tu madre te enseñó a saludar tres veces al día. Mi Nombre pregúntaselo a mi Madre”*. De repente apareció una Mujer de majestuosa presencia. Yo estaba confundido. El me llevó hacia ella y me tomó de la mano. Me di cuenta que todos los niños habían desaparecido y en su lugar vi todo tipo de animales: perros, gatos, osos, lobos (...) Ella me dijo: *“Hazte humilde, fuerte y robusto (...) y lo que tú ves que sucede a estos animales, tú lo tendrás que hacer con mis hijos”*. Miré alrededor y vi que los animales salvajes se habían convertido en mansos corderos (...) Yo no entendí nada (...) y pregunté a la Señora que me lo explicara (...) Ella me dijo: *“A su tiempo lo comprenderás todo”* (Bosco en Rinaldi, 1978, p. 1).

Este sueño será el derrotero de su existencia; será el motor de su acción al fundar la Congregación de San Francisco de Sales y de las Hijas de María Auxiliadora –en conjunto con María Mazzarello– y la base de su método preventivo. Sus hermanos no iban a la escuela, pero este sueño motivó a Juan a hacerlo con mucha tenacidad, apoyado por su madre.

En efecto, un aldeano se ofreció a ser el primer maestro de Juan y en el invierno de 1823-24 aprendió a leer y a contar bastante bien, gracias al esfuerzo del niño. Debido a la muerte de la sirvienta del sacerdote de Capriglio José Lacqua en 1824, ocupó su lugar Mariana Occhiena, hermana de Margarita, la cual, solicitó al sacerdote que admitiese en su escuela a Juanito; de esta forma, las lecciones comenzaron después del 1° de noviembre de ese año y duraron hasta marzo del siguiente; es decir, durante todo el crudo invierno, Juan tuvo que recorrer casi todas las mañanas y todas las tardes, con lluvia, nieve, fango y frío, alrededor de cuatro kilómetros. Todo lo anterior, sin descuidar el cuidado de los animales que le encomendaban y la asistencia permanente al catecismo en su parroquia, demostrando un gran conocimiento de la fe cristiana; ello hizo posible que el párroco hiciera una excepción y pudiera hacer la primera comunión a los 10 años (Lemoyne y Fierro, 1955).

Su hermanastro Antonio se casó en 1830 y su madre se trasladó con sus dos hijos a Sussambrino; ello posibilitó que Juan pudiera asistir a la escuela de Catelnuovo, que era más grande y mejor; sin embargo, el ahora joven tenía que caminar cinco kilómetros cuatro veces por día. Con todo lo aprendido supera la primera enseñanza. Ello le permitirá que el 4 de noviembre de 1831 comenzara sus estudios secundarios en Chieri, distante doce kilómetros de Castelnuovo. Allí debía cancelar 12 liras mensuales; para ello, Juan recorrió las diferentes aldeas solicitando ayuda económica, la cual la recibió porque demostraba una muy buena memoria y una gran dedicación al estudio, lo cual era conocido por los aldeanos; a su vez, realizaba diversos trabajos para

ayudarse en sus estudios, colaborando en pastelería, sastrería, ferretería, zapatería, aprendiendo tales oficios y otros que le servirían más tarde en su misión educadora; aprende también teatro y música, participando en un movimiento juvenil; todo ello, es valorado por sus condiscípulos y es considerado el mejor estudiante (Lemoyne y Fierro, 1955).

c) El sacerdocio de Juan Bosco y la formación de la Congregación de San Francisco de Sales y de las Hijas de María Auxiliadora

Al terminar su enseñanza secundaria, Juan tenía claro que estaba llamado al sacerdocio, pero como sus recursos económicos eran escasos y tenía cierta tendencia al claustro, ingresó al Convento de la Orden Franciscana en 1834; sin embargo, estando allí tuvo un sueño en el que observaba a frailes desaconsejándolo. Preocupado acudió al consejo de su confesor, el santo e inteligente sacerdote José Cafasso,³⁴ quien con el apoyo del párroco, P. Cinzano, pudo ingresar al Seminario Diocesano de Chieri el 30 de octubre de 1835, a la edad de 20 años. Para poder presentarse con el hábito apropiado varias personas lo ayudaron, a petición del párroco; la ceremonia de cambio de vestimenta se realizó en la iglesia parroquial de Castelnuovo cinco días antes. Su madre le dijo:

Juan, has vestido el hábito sacerdotal; esto me produce todo el consuelo que una madre puede experimentar viendo la fortuna de su hijo. Pero recuerda bien que no es el hábito el que honra tu estado, sino la práctica de la virtud. Si alguna vez llegares a dudar de tu vocación, ¡ah, por amor de Dios!, no deshonres ese hábito. Quítatelo al punto (...) Cuando viniste al mundo te consagré a la Santísima Virgen (...) (Occhiena en Lemoyne y Fierro, 1955, s/p).

³⁴ Fue canonizado por el papa Pío XII el 22 de junio de 1947.

Su vida en el seminario se desarrolló cumpliendo siempre sus deberes, estudiando la filosofía y la teología, sin olvidar la oración y la devoción a María. A su vez, tuvo que enfrentarse al jansenismo³⁵ que se extendía con fuerza por Europa desde el siglo XVII; propugnaban la vida ascética con penitencias extremas y a ello se vio tentado el seminarista Juan, pero su confesor –gran combatiente de esa postura– lo hizo tomar conciencia de cuál era el camino correcto en cuanto a vida sacrificada dentro de la Iglesia. Para ello, tomó como modelo a San Francisco de Sales,³⁶ quien se destacó por su amabilidad y el fomento a la piedad; la penitencia para él era controlar los sentidos y saber dirigir la inteligencia y la voluntad con amor hacia Dios y sus hermanos; fundó la Cofradía de Nuestra Señora de la Compasión para otorgar albergue educativo a los desamparados. Este santo estuvo en Turín a fines del siglo XVII y dejó su huella; Juan Bosco tendrá en él su inspiración para su acción sacerdotal futura. Finalmente, fue ordenado sacerdote el 5 de junio de 1841 por Mons. Luis Franzoni, Arzobispo de Turín, celebrando su primera Eucaristía ante el Altar del Ángel de la Guarda en la Iglesia de San Francisco de Asís de Turín, otra figura emblemática que iluminará sus pasos en favor de los más necesitados.

Inició su labor sacerdotal en diferentes lugares de Turín, en donde pudo conocer de cerca la realidad de los jóvenes, quienes trabajaban en diferentes oficios con apenas 12 años de edad; era la revolución industrial que había llegado a la región. Pero, simultáneamente, por consejos de su confesor,

³⁵ El jansenismo enfatiza el pecado original, la depravación humana, la necesidad de la gracia divina que salvará solo a aquellos a quienes les fue concedida desde su nacimiento y la creencia en la predestinación, sin libre albedrío. La Iglesia lo condenó en el siglo XVIII, pero aun subsistía en el siglo XIX.

³⁶ Una persona nacida en el condado de Saboya (hoy territorio francés) de una familia noble en 1567. Fue obispo de Ginebra, en donde abundaba el calvinismo, pero con amor supo convencer a muchos con la fe católica. Fue canonizado por el papa Alejandro VII el 19 de abril de 1665.

el P. Cafasso, estudió tres años más en el Instituto Pastoral fundado por el buen religioso, a fin de profundizar acerca de su labor sacerdotal, la teología moral y la predicación (Lemoyne y Fierro, 1955).

Es muy grande la labor que hará Don Bosco –como se le conoce– en su vida sacerdotal, pero aquí se indican las principales, además del método preventivo que se desarrollará más adelante y, con motivo del cual, (i) fundó la Pía Sociedad de San Francisco de Sales,³⁷ conocida como Congregación Salesiana, en honor a San Francisco de Sales, pues como él era sacerdote diocesano, deseaba que su obra perdurara; fue así como el 25 de marzo de 1855, su discípulo Miguel Rúa, hace sus primeros votos y posteriormente varios más hasta que el papa Pío IX le aprueba la idea de fundar una Sociedad en 1858; sin embargo, se señala que nace oficialmente el 18 de diciembre de 1859; el 23 de febrero de 1864 se aprueba en el Vaticano la Sociedad de San Francisco de Sales y en 1869 como Congregación Salesiana; sus Constituciones son aprobadas después de varias revisiones el 3 de abril de 1874 (El Proyecto de vida de los Salesianos de Don Bosco, 1987); su atención preferente son los jóvenes. (ii) El Oratorio, base de su método educativo, fundado finalmente en Valdocco en 1846. (iii) Para educar a las jóvenes, junto a María Dominga Mazzarello,³⁸ fundó el Instituto de las Hijas de María Auxiliadora el 5 de agosto de 1872. (iv) La Asociación de Salesianos Cooperadores fundado en 1841, pero reconocido oficialmente en 1876 para apoyar económicamente al Oratorio. (v) Creación del *Boletín Salesiano* con la finalidad de defender la fe y promover la educación juvenil. Su obra se extiende por todo el mundo, especialmente por Europa y América, pero tiene también presencia en Asia, África y Oceanía.

³⁷ En honor al santo que el P. Juan Bosco admiraba y que le siguió sus pasos.

³⁸ Fue canonizada por el papa Pío XII el 24 de junio de 1951.

Don Bosco tuvo muy buenas relaciones con el papa Pío IX, gracias a lo cual la Congregación que él deseaba fundar, se reconoció y prosperó. Ayudó bastante en el período crítico para los Estados Pontificios cuando se desarrolló la unificación de Italia, para mantener la unidad de la Iglesia Católica. Falleció en Turín el 31 de enero de 1888. El papa Juan Pablo II le confirió el título de “Padre, Maestro y Amigo de los jóvenes” el 24 de mayo de 1989.

El sistema preventivo: Surgimiento y aplicación del mismo en todo el orbe

a) Surgimiento y características del sistema preventivo

Al constatar la realidad de pobreza de los jóvenes y el trabajo precario que debían desarrollar para subsistir en los alrededores de Turín en sus primeros años de labor pastoral, lo llevó a pensar en buscar una solución; a su vez, se percató lo alejado que se encontraban de la buena senda encomendada por la fe católica. Esa situación lo hizo intentar una obra similar a la iniciada por San Francisco de Sales en su Cofradía. De esta forma creó lo que llamó “el Oratorio”; este era un lugar en que los jóvenes podían aprender un oficio, poder prepararse para recibir los sacramentos y tener un espacio físico en donde poder jugar con sus compañeros; puso en práctica a quien tenía como su modelo y que ese santo había practicado en la Cofradía: amabilidad, dulzura y espiritualidad religiosa; recordó, a su vez, su sueño de los 9 años en que escuchó una voz que le decía: “No con puños, sino con amabilidad vencerás a estos muchachos”; también a una Señora –María Santísima– que le señala: “Hazte humilde, fuerte y robusto (...) y lo que tú ves que sucede a estos animales, tú lo tendrás que hacer con mis hijos”. “Miré alrededor y vi que los animales salvajes se habían convertido en mansos corderos”, tal como se señaló anteriormente. De esta forma comienza a esbozarse su

método pedagógico, conocido como preventivo; ello lo condujo a elaborar un reglamento para el Oratorio en 1847. Además de esta labor, visitaba a los lugares en que trabajaban los jóvenes que participaban con él, haciéndoles ver a sus empleadores que debían respetar los derechos de sus operarios, tratando de que su labor se sintiera como algo digno. Como algunos de los muchachos dormían en la calle, su acción fue más allá: fundó un internado en Valdocco –a 4 km de Turín aproximadamente–, en el cual le ayudó su madre a la que llamaban “Mamá Margarita”. Pronto, en 1853, se iniciaron talleres de calzado, sastrería, carpintería, imprenta, entre otros, al interior del Oratorio, gracias a lo cual muchos jóvenes dejaron las fábricas en las que no eran bien tratados. Además, al ver que la mayoría tenía solo educación de primera enseñanza, comenzó a entregar en el mismo lugar segunda enseñanza. De esta forma, Valdocco, cuna de la obra salesiana, se puede definir como (i) una casa que acoge, (ii) una escuela que prepara para la vida, (iii) una parroquia que evangeliza y (iv) un patio donde encontrarse a gusto con los amigos (Villanueva, 2013).

No siendo un teórico da educación, Don Bosco fue un hombre de acción que vivió y elaboró un método educacional a través de la práctica que va en busca de una eficacia alternativa para la realización de una enseñanza de calidad (Villanueva, 2013).

El sistema o método preventivo se llama así porque busca prevenir que los jóvenes en situación de pobreza, abandono y soledad afectiva caigan en la delincuencia o un mal vivir; este método es opuesto a lo que existía en la época: sistema represivo (Ferraris, 2008). La prevención supone asistencia y educación; la asistencia consiste en entregar a los jóvenes lo más elemental para vivir: casa, ropa y alimento; sin ello, no se puede ser eficaz en la educación; esta consiste en promover el crecimiento integral de los estudiantes, anticipándose a posibles situaciones inadecuadas, a fin de evitar castigar las faltas, “previniendo” que ocurran.

En el contexto anterior, la fundamentación del método preventivo descansa sobre tres pilares, a juicio de Don Bosco: razón, religión y amor o amabilidad;³⁹ estos tres elementos están intrínsecamente ligados e integrados, a fin de que posibiliten que el educador involucre a los jóvenes en lo más importante de sus potencialidades: mente, corazón, voluntad y fe; para ello, el maestro debe ser un verdadero modelo de los valores que pretende transmitir. El punto de partida en la acción educativa es la amabilidad, puesto que ella se da en una relación educador-educando en la cual deben manifestarse en palabras, gestos, ayudas, benignidad, solicitud; en el plano religioso, la amabilidad se expresa en el amor misericordioso visible, acogedor, humano y divino; en otras palabras y, a modo de síntesis, la amabilidad se expresa en palabras, gestos y actitudes amistosas que revelan cercanía, delicadeza, cordialidad, solicitud, cuidado y misericordia. Esta amabilidad es propuesta por Don Bosco en clave de pedagogía cristiana; por lo mismo, lo centra en la virtud teologal de la caridad; para él, solo a partir de la fe cristiana (también virtud teologal) es posible aplicar con éxito su “método preventivo”, puesto que este se apoya en las palabras de san Pablo, que dice: “la caridad es benigna y paciente; todo lo sufre, todo lo espera y lo soporta todo” (1 Cor 13,4-7). La amabilidad, a su vez, se enriquece y fortalece con la razón; así no se cae en un sentimentalismo; ella, además, es esencial practicar la justicia, a fin de “prevenir” y comprender al otro; por lo mismo, en el proceso educativo hay que tratar con justicia a los educandos para que el educador se gane el corazón de sus estudiantes, aunque los corrija. Para poder “prevenir” hay que detectar las causas de lo que pueda suceder y para ello, el ser humano goza de la razón; esta al ser usada conduce al amor del que necesita ayuda (Lorenzelli, 2021). Con estos tres pilares, amabilidad, religión y razón, la educación salesiana busca formar “buenos cristianos y honrados ciudadanos”.

³⁹ Proviene de la palabra italiana: *amorevolezza*.

Esto implica optimismo, creer en la persona del alumno, en sus potencialidades, tener esperanza de un ser integral. De esta forma, las tres virtudes teologales están presentes en el método preventivo: fe, esperanza y caridad.

La clave del sistema preventivo se encuentra en lo relacional:

(...) en la capacidad de establecer vínculos reales entre el educador y el educando, lo que permite la apertura del corazón y la mente para descubrir lo maravilloso que es poder servir y poner los talentos en bien de todos. El sistema implica que haya una comunidad educativa detrás donde se involucran padres y apoderados, alumnos y profesores, administrativos y auxiliares (Lira, 2021, p. 1).

Un hijo de Don Bosco, en Chile, señala respecto al sistema educativo preventivo:

Don Bosco puso en evidencia el secreto de todo sistema educativo para la juventud, la importancia de la “personalización”, que él no la hizo depender tanto del número reducido de educandos, sino de la conquista del corazón de cada niño, sobre todo del adolescente, y lo expresó en máximas como “la educación es una realidad del corazón”. “Si quieres influir en tus alumnos, haz que te quieran” (Ferraris, 2008, p. 150).

Más adelante, agrega:

La fuerza educativa del sistema preventivo radica en que quiere formar excelentes “personas”, no sólo excelentes “aprendices” (¿aprender qué y para qué?), excelentes “personas en su capacidad de amar”, de “relacionarse con Dios y con toda la creación, consigo mismo y con los demás” y se esmeraba en presentar ideales altos de perfección, como es la santidad juvenil, en forma pedagógicamente estimulante: “Para nosotros la santidad consiste en estar siempre alegres”, y la alegría era, para él, el fruto del exacto cumplimiento de las reglas de vida indicadas en el pequeño reglamento de su “Oratorio”- escuela, las reglas de sanas relaciones con Dios y con los demás (Ferraris, 2008, p. 150).

El “Oratorio”, punto de partida para el sistema preventivo, es un fiel reflejo de lo que Don Bosco pensaba respecto al secreto de la verdadera educación: esta no se encontraba en la sala de clases sino que en el patio, en el tiempo libre, en la conversación gratuita, en los juegos, en el teatro, en los paseos y en las fiestas. En ese sentido, impregnó a sus seguidores con esa mística.

Finalmente, en palabras del propio autor, quien no escribió muchos textos sobre su pensamiento pedagógico, pero sí entregó algunos elementos; aquí él sintetiza y valoriza el sistema preventivo, el cual es más que un simple método pedagógico:

El Sistema Preventivo parece preferible por las razones siguientes:

- 1) El alumno, advertido según este sistema, no queda avergonzado por las faltas cometidas, como sucede cuando se las comunican a la autoridad superior. No se molesta por la corrección que le hagan o por el castigo con que lo puedan amenazar, y hasta que le impongan, porque éste va siempre acompañado de una advertencia amistosa y preventiva, que vuelve razonable la sanción y termina, ordinariamente, por ganarse el corazón de tal manera que el mismo joven puede comprender lo razonable del castigo y lo puede aceptar hasta como necesario.
- 2) La razón más esencial para apelar a este sistema es la ligereza infantil, por la cual fácilmente los niños se olvidan de las reglas disciplinarias, y hasta de los castigos con que pueden ser sancionados. Ciertamente no habría incurrido en una falta importante si la presencia o una voz amiga se lo hubiera advertido.
- 3) El Sistema Represivo puede impedir un desorden, pero con dificultad puede hacer mejores a los que delinquen. Se ha observado que los alumnos no se olvidan de los castigos que los hicieron sufrir en su niñez, en general conservan rencor, acompañado del deseo de sacudir el yugo de la autoridad y a veces de tomar venganza. Los que siguen a los jóvenes en

sus pasos saben muy bien cuán terribles son las reminiscencias infantiles y juveniles, y cómo olvidan fácilmente los castigos que les dieron sus padres, en cambio, con mucha dificultad, si lo logran, olvidan los que les impusieron los educadores. El Sistema Preventivo, en cambio, gana al alumno, el cual ve en el educador a un amigo que busca su bien, que le avisa que quiere evitarle sinsabores, vergüenza y castigos.

4) El Sistema Preventivo dispone y persuade de tal modo al alumno, que el educador podrá siempre, a la primera ocasión, tanto cuando se educa como después en la vida, hablarle con el lenguaje del amor, y ejercer sobre él gran influencia, ya adulto, aconsejándolo y corrigiendo las desviaciones. Por estas y otras muchas razones, parece deba prevalecer el Sistema Preventivo sobre el Represivo (Don Bosco, 1864 en Ferraris, 2008, pp. 153-154).

b) Aplicación y difusión del sistema preventivo

El sistema preventivo se extendió rápidamente por Europa y América en una primera instancia y, posteriormente por Oceanía, Asia y África, de la mano del crecimiento de las dos congregaciones que Don Bosco fundó y que eran requeridas de diferentes partes del mundo, no solo por las iglesias locales sino que por los gobiernos. Al respecto, el actual Padre Inspector de la Provincia chilena⁴⁰ señala:

Creo que la historia de nuestros 22 colegios en Chile⁴¹ y a lo largo de los 134 países donde actualmente estamos los salesianos en el mundo, avalan cuantitativa y cualitativamente la relevancia de este sistema

⁴⁰ Las congregaciones denominan Provincias a un conjunto de comunidades, generalmente una por país cuando las comunidades tienen un número prudente de casas y religiosos; al frente de cada Provincia existe un Superior, denominado Provincial. En el caso de la Congregación Salesiana se le denomina Inspector. En Chile hay una sola Provincia; en cambio, en Brasil 6 y en México 4.

⁴¹ A los cuales hay que agregar los 16 colegios de las Hijas de María Auxiliadora.

pedagógico. Un ejemplo es el colegio de Puerto Montt donde pasó de ser una escuela parroquial (fue fundado por un sacerdote diocesano) a un liceo bicentenario con reconocida trayectoria en la ciudad. O el colegio Don Bosco de Antofagasta que con la ayuda de la asociación de industriales ha convertido a una de las zonas más marginales en un espacio de reinserción y polo de desarrollo para la ciudad (Lira, 2021, p. 1).

Un educador ecuatoriano realiza un análisis histórico cultural, el cual explica el éxito de la pedagogía aplicada de Don Bosco:

El Sistema Preventivo se acrecienta en su sentido comprensivo desde el enfoque histórico-cultural, puesto que el discurso de “lo pre-ventivo” no se conforma con guiar, proteger, vigilar o acompañar, sino que eleva al ser humano a una condición exclusiva no solamente para insertarlos en medios productivos, sino para ser reconocidos como seres humanos en igualdad (Gil Saenz, 2015, p. 45).

Luego, agrega, con un profundo conocimiento del sistema preventivo:

La fuerza integradora entre la fe, el estudio y el trabajo se explica a través de la esencia del Sistema Preventivo por la razón, la religión y la amorevolezza,⁴² donde prima lo afectivo integrado a lo cognitivo desde el punto de vista metodológico, comprendiéndose desde las buenas prácticas de Don Bosco a las actividades del enfoque histórico-cultural (*Ibid.*).

Es esta capacidad de adaptación a la realidad histórico-cultural de cada zona o país que tiene el sistema preventivo, lo que explica su éxito y extensión a tantos países en cuatro continentes. Todo educando, en cuanto persona en proceso de socialización, se inserta como objeto y sujeto de su

⁴² Amabilidad o amor, en español.

propio aprendizaje, haciéndose él mismo en forma activa responsable de su proceso de formación, integrando su mundo interno y los patrones culturales externos.

El sistema preventivo se ha aplicado no solo en establecimientos educacionales, sino que también en universidades e institutos formadores; existen varias decenas de ellas en el mundo; de hecho, en Chile, Brasil y México existe una universidad: La Universidad Católica Silva Henríquez,⁴³ Universidad Católica Dom Bosco y Universidad Salesiana, respectivamente. En ellas, también se ha aplicado el método, acogiendo a los estudiantes más desprovistos y entregándoles una formación superior con amabilidad para que sean personas de bien en la sociedad y practiquen la vida del amor que entrega el evangelio.

Al respecto, un integrante del Consejo Universitario de la Universidad Católica Silva Henríquez señala:

La Universidad es también un centro educativo que tiene como centro a los jóvenes, que junto con estudiar una profesión tienen amplios años para madurar como persona en el centro universitario; por tanto, es un espacio de educación salesiana y, en consecuencia, de vivencia del Sistema Preventivo. Mi experiencia, es que los jóvenes universitarios valoran notablemente a sus académicos que se interesan por sus vidas, que no solamente entregan su experticia académica sino que además se convierten para sus estudiantes en un “yo significativo” que puede orientar su vocación de vida y la trascendencia que tiene su existencia más vital (Alvarado, 2021, p. 4).

⁴³ En Chile, desde 2018 el estado financia a las universidades acreditadas, aunque sean privadas, siempre que sus estudiantes provengan del 60% de menores ingresos de la población. Esta universidad tiene el 80% de sus estudiantes en esta condición, lo que revela el compromiso de la misma con los más necesitados.

Aplicaciones del sistema preventivo en Chile y Brasil

Tal como ya se indicó, los salesianos están presentes en ambos países desde el siglo XIX, a los pocos años de su fundación. Su principal labor de la práctica del sistema preventivo ha sido en sus colegios (22 en la actualidad en Chile y cerca de 100 en Brasil),⁴⁴ especialmente en los establecimientos técnico-profesionales. El sistema preventivo es aplicable, tanto a la primera enseñanza como a la segunda en establecimientos de formación humanista científica como técnico profesional; sin embargo, el objetivo fundamental de Don Bosco era formar al joven con un Oficio para enfrentar mejor la vida; en ese sentido, la modalidad técnico profesional, que es una opción en la segunda enseñanza en estos dos países, cumple a cabalidad con el espíritu inicial del fundador, ya que el estudiante egresa con una formación técnica o subtécnica en alguna especialidad que lo habilita para el mundo del trabajo.⁴⁵

Respecto a la viabilidad actual del sistema preventivo, el Padre Inspector de Chile indica:

El sistema preventivo ha sido históricamente (desde 1841) un modo de integrar a los jóvenes marginados a la sociedad. La pedagogía salesiana basada en la fe, la razón y el amor, han permitido a muchos jóvenes pobres y abandonados convertirse en hombre de bien para sus familias y la sociedad. Es absolutamente viable hoy (Lira, 2021, p. 1).

El actual Obispo de la Diócesis de Punta Arenas (Chile), Padre Salesiano, Mons. Bernardo Bastres, acota al respecto:

⁴⁴ A esa cantidad es necesario considerar los colegios de las Hijas de María Auxiliadora: 16 en Chile y 50 en Brasil.

⁴⁵ Incluso en Chile se ha creado un Centro de Formación Técnica –institución que entrega un título técnico con dos años de duración para egresados de la segunda enseñanza–, al amparo del Decreto Fuerza de Ley N° 24 (1981).

La experiencia me dice que el método de Don Bosco es muy eficaz. Sobre todo en aquellos niños, adolescente y jóvenes que son más vulnerables. Esto debido a que se les valora, se les trata con dignidad, se les entrega responsabilidades y se integran varios aspectos de la vida que para ellos es importante: por ejemplo el tiempo libre con el deporte, los scout, las actividades complementarias.

Se les ayuda a madurar en tomar decisiones, Lo intelectual va integrado con lo manual, lo afectivo con lo religioso, es decir se busca que logren una sana integración entre los distintos aspectos de su vida.

Creo que el método de Don Bosco es muy viable, sobre todo para los jóvenes de hoy. El tener que dar razón de cada cosa les ayuda a responder el por qué y para qué, por tanto van viendo que todo es para su bien. Por otro lado el afecto bien entregado les ayuda a crear relaciones de confianza entre ellos y con los educadores. Lo religioso como síntesis de crecimiento en su vida interior (Bastres, 2021, p. 1).

Sin embargo, para poderlo aplicar, existen ciertas exigencias:

En mi experiencia educativa, hemos, con el equipo que me ha tocado trabajar, creado ambiente donde los estudiantes se sintieran a gusto, sin exigencias más que las necesarias, sin tratar de crear tensiones con normas o exigencias que no tenían mayor importancia. Hemos dado bastante espacio para sus iniciativas personales. El centro de alumnos gozaba de espacios propios de los estudiantes, con actividades de gran participación de sus compañeros.

A los educadores se les pedía estar presente entre los estudiantes, no solo en la sala de clases, sino en sus espacios: recreos, deporte, fiestas, paseos, etc. Esto creaba un ambiente de fraternidad entre educadores y educandos. Se realizaba un buen trabajo con los padres y responsables de los alumnos. No solo con reuniones periódicas para informarles e involucrarlos en la educación de sus hijos. Sino entregándoles espacios donde ellos

podrían entregar su aporte indiscutible. Con ellos se organizaban las jornadas de padres e hijos, con ellos elegíamos los temas y las dinámicas a tratar. Eran ellos, los que entregaban los temas, los que interactuaban con otros padres sobre la problemática de sus hijos (Bastres, 2021, p. 2).

El Rector de un Colegio Salesiano en Chile, por su parte, dice sobre la vigencia del sistema preventivo:

El método preventivo de Don Bosco, al igual que el evangelio, está plenamente vigente en la acción educativa evangelizadora que llevamos adelante día a día en la escuela y en nuestra acción evangelizadora cotidiana.

El método preventivo se centra en la persona humana del joven que necesita ser escuchado, ser orientado, ayudado y educado. Por eso esta centralidad en la persona humana está en sintonía con las más modernas visiones educativas de la actualidad.

En segundo lugar el método preventivo procura desarrollar una propuesta que se adelanta a las diversas problemáticas que pudieran llevar a un joven por un camino equivocado. Por eso genera espacios de escucha, de participación, de libertad, de creatividad, de dialogo educativo con sus educadores y aún más, esto es lo novedoso y audaz puede colocar a otros jóvenes como educadores de sus iguales.

En tercer lugar el método preventivo se genera en un ambiente positivo de encuentro cotidiano que irradia optimismo ante la cruda realidad que se puede estar viviendo, un ambiente esperanzador y constructivo que hace que el contexto educativo se vuelva más cercano, sea percibido por los jóvenes como un espacio de familiaridad. Por eso decimos que una escuela salesiana es casa que acoge, escuela que prepara para la vida, patio para encontrarse con los amigos y una parroquia que evangeliza (Alvarado, 2021, p. 2).

Para poder aplicar adecuadamente, agrega:

Se pone en práctica con la manera de ser y con la forma de gestionar. Con la manera de ser pues es el primer contacto que tiene un directivo salesiano con sus colegas profesionales educadores, donde la amabilidad, el buen trato, la cordialidad son parte del primer puente salesiano que va construyendo familiaridad y comunidad educativa.

Luego viene un segundo paso, es la gestión educativa salesiana, que siempre parte de la realidad para transformarla en un contexto educativo cultural que une la vida, la fe y la cultura.

Algunas acciones características del sistema preventivo son: El trabajo en equipo, la presencia de los educadores en medio de los jóvenes, capacidad de delegar acciones educativas en los diferentes integrantes de la comunidad educativa, implementación de incentivos al alcance de la institución, reforzamiento positivo, corrección fraterna en privado, ambiente de participación constante, permanente evaluación de las acciones implementadas, espíritu de ayuda solidaria son algunos rasgos del sistema preventivo en acción (Alvarado, 2021, pp. 2-3).

En relación con la aplicación del sistema preventivo en la educación técnico-profesional específicamente, el P. Juan Pablo Moreno indica:

Al trabajar con estudiantes de alto riesgo y vulnerables vamos revitalizando el sistema que Don Bosco nos dejó. En el ambiente de nuestros colegios técnicos profesionales nos encontramos con una porción delicada de la sociedad humana, adolescentes y jóvenes que desean proyectarse en la vida. Y en la sociedad con una profesión (Moreno, 2021, p. 1).

La Directora del Colegio San José de Punta Arenas, Chile, valora en el ámbito educativo y espiritual el Sistema Preventivo:

Lo valoro enormemente, ya que este método es también toda una pedagogía y una espiritualidad al servicio de las juventudes y sus familias; entrega a los niños y jóvenes la oportunidad de que lleguen a ser hombres de bien, tener una vida digna, con valores y comportamientos sólidos que les permitan insertarse adecuadamente en la sociedad que les corresponda vivir prestando también un servicio activo eclesial. Es completamente viable porque así lo demuestran y dan testimonio de ello cientos de exalumnos que se desempeñan en diferentes campos laborales demostrando sus competencias y cualidades en pos del bien común.

La excoordinadora de los establecimientos salesianos del Noreste de Brasil y actual directora de un colegio en la provincia de María Auxiliadora Recife, Valéria Rodrigues, sobre la vigencia del sistema preventivo señala:

Es factible y actualizado, para la implementación del sistema de protección integral y especial para la niñez; se trabaja acogiendo a todos y ayudando a los jóvenes a construir su proyecto de vida considerando los valores cristianos para contribuir a la conservación y preservación de la dignidad humana. Es verdaderamente la promoción de una educación integral que evangeliza y educa al mismo tiempo formando buenos cristianos y ciudadanos honestos (Rodrigues, 2021, p. 1).

La misma educadora, respecto a cómo se aplica en las escuelas y colegios que ha coordinado, agrega:

Apropiación del Sistema Preventivo a través de múltiples lecturas, estudios y capacitaciones; colaborando para fortalecer un ambiente familiar con toda la Comunidad Educativa Pastoral; conocer a cada niño

y joven por su nombre; habilitando la experiencia de proyectos; llevar a la familia a la escuela como pareja; cultivar un ambiente familiar en toda la escuela; promover un encuentro con todos los educadores para fortalecer la formación en servicio; respetando y acogiendo a todos; compartir proyectos y actividades en colaboración con las Hermanas⁴⁶ y Sacerdotes Salesianos; tratar a todos por igual; asegurar el desarrollo y la participación de los estudiantes en las actividades escolares y ofreciendo escuelas de artes y juegos (Rodrigues, 2021, p. 1)

El coordinador de ciencias del colegio San José de Natal, Estado de Río Grande del Norte de Brasil, Wendell Costa, indica sobre el sistema preventivo:

El sistema preventivo de Dom Bosco, antiguo en su elaboración e implementación, continúa siendo el método más actualizado que he conocido. En nuestro colegio salesiano, no observamos mucho esa integración de la población más vulnerable, por tratarse de una escuela privada, pero siempre observamos que la escuela dentro de las posibilidades, otorgue becas para niños y jóvenes con una situación económica desfavorable, aportando una educación de mejor calidad (Costa, 2021, p. 1).

Una profesora de un colegio de María Auxiliadora de Natal afirma que el sistema preventivo está plenamente vigente y para aplicarlo adecuadamente es necesario:

Fomentar en todos los equipos involucrados en el proceso educativo el sentimiento de pertenencia, basado en los principios de cooperación, colaboración, inquietud, intrínsecos a los valores salesianos a través de una formación continua que busca promover el diálogo interreligioso e

⁴⁶ Ella ha coordinado tanto establecimientos de los sacerdotes como de las Hermanas de María Auxiliadora.

intercultural expuesto como uno de los pilares del sistema preventivo, caracterizado por un humanismo sólido que hace abierto este sistema, el cual permite al educador dialogar y comunicarse de manera que promueva la creación de un ambiente educativo propicio para el desarrollo de los jóvenes (Katieanne, 2021, p. 1).

En relación con aspectos cualitativos que revelan el éxito actual del sistema preventivo, es posible señalar:

Algunos signos cualitativos de éxito sin lugar a duda es la participación de la comunidad educativa en la propuesta educativa pastoral de cada obra salesiana, la mirada positiva de sus trabajadores de la labor que realiza la escuela, la participación de las comunidades pastorales en la vida del colegio y de la Iglesia local, participación de la escuela en la vida de la comuna y su entorno, participación de exalumnos y ex apoderados en la vida celebrativa del colegio y la buena recepción por parte de la comunidad local de la propuesta educativa que el colegio propone a las familias (Alvarado, 2021, p. 4).

Sobre lo mismo, el Monseñor Bastres indica:

Creo que el mayor éxito, era ver que cuando llegaba el último año, tanto los estudiantes como sus padres, comenzaban a extrañar el colegio. Y no lo extrañaban por las clases, sino por el ambiente, por las actividades, por sentirse en su segunda casa.

Luego al exalumno, al retornar después de algunos años, traían a sus hijos, para que estos tuvieran su misma experiencia educativa, pues valoraban lo vivido en el colegio (Bastres, 2021, p. 2).

Consideraciones muy similares indican las demás personas encuestadas, tanto de Chile como de Brasil.

Conclusiones

Al llegar al final de este trabajo, se ha podido constatar la preocupación inicial por traer la educación a América Latina por parte de la Iglesia Católica, puesto que venían sacerdotes con los propios conquistadores, quienes no solo entregaban educación a los aborígenes, sino que también hacían tomar conciencia a los españoles y portugueses de que los habitantes de estas tierras igualmente eran seres humanos, hijos de Dios. Ello prosiguió en los siglos siguientes. Se ha hecho un resumen de las principales congregaciones religiosas, especialmente dedicadas a la educación que han llegado o se han fundado en la América Morena.

Dentro de una de las principales congregaciones dedicadas a la educación que se ha analizado y estudiado es la fundada por San Juan Bosco con el nombre de Sociedad de San Francisco de Sales, en honor al santo que tuvo como modelo el fundador. Se han entregado algunos antecedentes sobre el origen, educación y formación religiosa que tuvo Don Bosco para entender por qué fundó la Congregación Salesiana y, además, las Hijas de María Auxiliadora. Sin embargo, el éxito de ambas instituciones en sus más de 150 años de existencia, se debe fundamentalmente al sistema preventivo que elaboró el sacerdote de Piamonte. La realidad de su época y del entorno de Turín llevaron a Don Bosco a elaborar este sistema que se fundamenta en la razón, la religión y el amor; lo construye con un profundo fundamento evangélico, basado en la relación dialógica educador-educando, la cual debe ser de mucha amabilidad, respeto y confianza recíproca, pero orientada por el amor a Dios y al prójimo, en este caso, los educandos. Plenamente vigente hoy, según los antecedentes recogidos y expuestos; esa es la causa del por qué está presente en tan diversos países y continentes, sirviendo a niños, niñas y jóvenes de menores recursos.

Referencias

- Aliaga, F. (1993). *Historia de la Congregación Hermanas de la Providencia en Chile*. Santiago de Chile: Sociedad Impresora La Unión Ltda.
- Alvarado, L. (2021). *Encuesta on line*. Miembro del Consejo Universitario de la Universidad Católica Blas Cañas y Rector del Colegio Patrocinio San José. Realizada por Jaime Caiceo Escudero el 22 de marzo de 2021.
- Arancibia, E., Sor; Caiceo, J. y Retamal, M. (2004). *Historia de los 150 Años de las Hijas de la Caridad y de la Congregación de la Misión en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Colegio Santa Familia de la Compañía Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl.
- Barrios, M. (1987). *La Iglesia en Chile*: Sinopsis histórica. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas; Librería Francesa.
- Bastres, B., Mons. (2021). *Encuesta on line*. Sacerdote salesiano y actual Obispo de Punta Arenas, Chile. Realizada por Jaime Caiceo Escudero el 8 de marzo de 2021.
- Caiceo, J. (1997). Los Orígenes del Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas. *Anuario de Historia de la Iglesia en Chile*, Vol. 15, Seminario Pontificio Mayor de Santiago, Santiago de Chile, pp. 133-143.
- Caiceo, J. (2010). Capítulo 11: Presencias de la Iglesia y el Estado Chileno Republicano en el Sistema Educativo, pp. 265/299 en Carlos Carvalho y Wenceslau Neto (Orgs.) *Estado, Igreja e Educação: O Mundo Ibero-americano nos Séculos XIX e XX*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Caiceo, J. (2018). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, N° 9: 393-418. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>.
- Carvalho, C. y Neto, W. (2010) (Orgs.). *Estado, Igreja e Educação: O Mundo Ibero-americano nos Séculos XIX e XX*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Chile (1981). Decreto Fuerza de Ley N° 24: Fija Normas sobre Centros de Formación Técnica. Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Publicado en el *Diario Oficial* del 16 de abril. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=4067>. Consultado el 25 de marzo de 2021.
- De la Taille, A. (2004). Ana du Rousier: Portadora de la Pedagogía del Sagrado Corazón por el mundo. *Pensamiento Educativo* Vol. 34: 355-376. Disponible en: <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26679/21411>. Consultado el 22 de marzo de 2021.
- Duggan, C. (2017). *Historia de Italia*. Madrid: Ediciones Akal.

Dussel, E. (1983). *Historia general de la Iglesia en América Latina. Tomo I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

El Proyecto de Vida de los Salesianos de Don Bosco. Guía de Lectura de las Constituciones Salesianas (1987). Madrid: Editorial CCS. Disponible en: http://archivo.sdb.org/images/documenti/Salesiani_DB/Progetto_vita_SDB/progetto_SDB_parte_1_es.pdf. Consultada el 25 de marzo de 2021.

Ferraris, G. (2008). Un sistema educativo original fundamentado sobre el amor. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 42: 149-158. Disponible en: <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25739/20659>. Consultada el 9 de marzo de 2021.

García, E. (2008). Las Congregaciones Religiosas en la Historia de la Educación Chilena. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 42: 43-56. Disponible en: <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25729/20649>. Consultada el 17 de marzo de 2021.

García, E. (2013). *Historia de los Hermanos de La Salle en Chile*. Santiago de Chile: La Salle.

Gil Sáenz, F. (2015). *El sistema preventivo de Don Bosco a la luz del enfoque histórico-cultural*. Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11007/1/El%20Sistema%20Preventivo%20de%20Don%20Bosco%20a%20la%20luz%20del%20enfoque%20historico%20cultural.pdf>. Consultada el 9 de marzo de 2021.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia*. 4ª Edición, Bogotá-Caracas: Ediciones Quirón.

Illanes, J. L. y Méndiz, A. (2012). *Conversaciones con Mons. Escrivá de Balaguer. Edición crítico-histórica*. Madrid: Rialp.

Katianne, A. (2021). *Encuesta on line*. Profesora del Colegio de María Auxiliadora en Natal, Estado del Noreste de Brasil. Realizada por Jaime Caiceo Escudero el 22 de marzo de 2021.

Legionarios de Cristo (s/f). *Nuestra Historia. Cronología*. Disponible en: <https://legionariosdecristo.org/historia-2/>. Consultada el 18 de marzo de 2021.

Lemoine, J.; Fierro, R. (1955). *Vida De San Juan Bosco, Fundador de la Sociedad Salesiana, del Instituto de las Hijas de María Auxiliadora y de los Cooperadores Salesianos*. Madrid: Sociedad Editora Ibérica. https://www.sdb.org/es/Don_Bosco/Biografiche/Documentos/Lemoine_Torres_Vida_Juan_Bosco

León, R. (2011). *Historia del Instituto Chacabuco de los Hermanos Maristas*. Los Andes: Colofón.

Lira, C. (2021). *Encuesta on line*. Sacerdote salesiano, Inspector de la Provincia chilena. Realizada por Jaime Caiceo Escudero el 7 de marzo de 2021.

- Lorenzelli, A., Mons. (2021). *Reflexión acerca de Humanizar la Educación*. Santiago de Chile: Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago.
- Moreno, J.P, P. (2021). *Encuesta on line*. Sacerdote salesiano, Superior en Copiapó, Chile. Realizada por Jaime Caiceo Escudero el 7 de marzo de 2021.
- Nácar, Eloíno y Colunga, Alberto (1965). *Sagrada Biblia*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Opus Dei (s/f). *Labores educativas*. Disponible en: <https://opusdei.org/es-mx/article/labores-educativas/>. Consultada el 21 de marzo de 2021.
- Pamplona, Ignacio de (1911). *Historia de las Misiones de los PP. Capuchinos en Chile y Argentina (1849-1911)*. Santiago de Chile: Imprenta Chile.
- Redentoristas (s/f). “Scala News”. Disponible en: <https://www.cssr.news/spanish/redentoristas/nuestra-historia/>. Consultada el 15 de marzo de 2021.
- Re, M. (2011). *La Italia actual. Evolución histórica y cultural de 1945 a nuestros días*. Madrid : Editorial Universitas.
- Ricard, R. (2014). *La conquista espiritual de México: Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rinaldi, P. (1978). *Man With A Dream: The Story Of St. John Bosco*. New Rochelle, Nueva York: Don Bosco Publications.
- Rodrigues, V. (2021). *Encuesta on line*. Coordinadora docente de la Red de Escuelas Salesianas en el Noreste de Brasil y actualmente directora de una escuela en la provincia de María Auxiliadora Recife. Realizada por Jaime Caiceo Escudero el 19 de marzo de 2021.
- Roux, Rodolfo de (2014). La romanización de la Iglesia católica en América Latina: una estrategia de larga duración. *Pro-Posições* 25(1): 31-54. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000100003>.
- Sanhueza, H. (1995). *Historia del Colegio de los Sagrados Corazones de Santiago*. Santiago de Chile: Impresora Madrid Ltda.
- Suárez, A.L.; Carranza, B.; Facciola, M. y Fernández, L. (Editoras) (2020). *Religiosas en América Latina: memorias y contextos*. 1ª ed., Buenos Aires: Universidad Católica Argentina-Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Villanueva, P. P. (2013). *Como Dom Bosco educador, ofereçamos aos jovens o Evangelho da alegria mediante a pedagogia da bondade*. Brasília, DF: Rede Salesiana de Escolas.

LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE ANTÓN MAKÁRENKO CONTRA LA MARGINACIÓN SOCIAL, EL CASO DE *BANDERAS EN LAS TORRES*

Gabriel González Nares

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México

¿Quiénes son estos cuerpos flacos en amplios harapos? ¿De dónde vienen estas sucias y salvajes miradas? ¿Qué futuro les espera? ¿Qué será de ellos? Hoy; niño de la calle, mañana; enemigo del trabajo ¡bandido! Durante el mundial derramamiento de sangre, sus padres perecieron en las fauces zaristas, los invasores torturaron a sus madres con un asedio de hambre. La primera infancia dejó en sus rostros las arrugas de la ansiedad. Vagaron por las ciudades como una manada de horribles y hambrientos lobos. ¿Qué les salvará? ¿La caridad?, ¿la educación moral? ¿Ellos se ríen de esto tanto como nosotros! Sabemos algo mejor: el ambiente crea al hombre. Una vez que ha surgido el poder del trabajo universal libre, la República de los soviets les dará un comienzo en la vida. Erigimos gigantes de la metalurgia en la despoblada taiga. Encontramos la palanca efectiva para el destino de la humanidad. Le enseñaremos a los niños de la calle a hacerse un camino en el mundo nuevo. Los refundiremos en trabajadores del mundo de la edificación (*El camino de la vida*, 1931, min 2:24).

Con estas palabras, recitadas por el actor Vasiliy Kachalov, comienza la película *Camino de la vida*, de 1931, que es una adaptación del *Poema pedagógico* de Antón Makárenko. Estas palabras de reflexión resumen

bellamente uno de los problemas centrales de la pedagogía soviética que Makárenko desarrolló: la transformación efectiva de los marginados sociales en ciudadanos ejemplares, rescatándolos de modo efectivo de las calles y la pobreza.

Parecería que volver a la pedagogía de Makarénko sería un retroceso en nuestra época, ya que vivimos luego de la caída del bloque comunista y del Telón de acero. Sin embargo, es posible decir que la pedagogía propuesta por A. Makárenko es clásica porque se refiere a las características perennes de la naturaleza humana. En este caso, se refiere a la condición de la pedagogía como herramienta para incorporar al marginado e indeseable social a la comunidad, devolviéndole su dignidad, respetando su humanidad individual y dotándolo de las herramientas materiales y económicas para que pueda lograr la independencia efectivamente.

De este modo, la propuesta educativa del ucraniano no es sólo materialista dialéctica en el sentido de su cultura política marxista, sino que es profundamente pragmática, humanista y efectiva, puesto que tiene en su centro el rescate de la dignidad humana y el desarrollo de los que viven en los márgenes sociales; interés que es perenne, tan actual en los tiempos soviéticos, como en los actuales.

Contexto personal y fundamentos filosóficos educativos de Antón S. Makárenko

Antón Semiónovich Makárenko nació el 13 de marzo de 1888 en Belopolye, Ucrania. Hijo de un pintor de estación ferroviaria y de un ama de casa. Antón mostró dotes tempranas para la geografía y la literatura. Desde 1905, luego de tomar un breve curso, empezó a ejercer la docencia en una escuela de la comunidad ferroviaria, donde trabajaba su padre. En 1911 asciende a

inspector y recibe la responsabilidad de otra escuela. No deja de consolidar sus estudios e ingresa en el recién formado Instituto pedagógico de Poltava en 1914, de donde egresa brillantemente en 1917, luego de haber sido declarado no apto para el servicio militar en la Primera Guerra Mundial a causa de su miopía. Justo en ese tiempo estalla la Revolución de octubre, pero Makárenko seguía ejerciendo como director de escuela.

A partir de 1920, su carrera docente empieza a despegar más a causa de los encargos que el victorioso Partido comunista le encomienda. Estos trabajos serán fundamentales para el desarrollo de la propuesta pedagógica de Makárenko, pues sus experiencias alimentaron sus dos grandes obras: *El poema pedagógico* (1920-1935) y *Banderas en las torres* (1938) Primeramente le es propuesta la dirección de la Colonia Gorki, en Poltava, en el centro-este de Ucrania. En ella, nuestro autor comienza a forjar su método pedagógico a base de la prueba y el error, y en función de tres principios que serán fundamentales en toda su propuesta: **colectividad, trabajo y autoridad carismática del educador** (Cfr. J. Trilla Bernet, 2015). De esta experiencia surge *El poema pedagógico*, diario novelado de la vida en la colonia, que el autor tarda varios años en publicar en tres partes. Luego de esta fundamental experiencia, en 1927 le es comendado a Makárenko la dirección de otra colonia de menores en desamparo en Kharkov, el este de Ucrania, la Comuna Dzherzhinski (Y. N, Medinsky, 1963, p. 31). En ella consolida su método, da grandes frutos técnicos y, sobre todo, humanos. De esta experiencia surge *Banderas en las torres*, novela en la que se narra el modo de vida y las vías del progreso de esta colonia. En 1935 Makárenko es destinado al Negociado de Comunas de trabajo de la República socialista soviética de Ucrania, pero no se aparta del todo de la Comuna Dzherzhinski. Sus últimos años los pasa en Moscú, trabajando en distintos textos, como el *Libro para los padres* (1937), y las *Conferencias sobre la educación infantil*

(1938). De manera sorpresiva, murió Makárenko en 1939 en un tren de Moscú, a causa de un ataque cardíaco. A. Makárenko estuvo casado con Galina Stajíevna desde 1927 (V. Kumarin, 1975, p. 27).

El contexto de la filosofía de la educación de Makárenko se mueve entre los márgenes establecidos por la pedagogía progresiva y por la propuesta marxista que engloba un pensamiento humanista original en el ámbito del materialismo. Makárenko asume las propuestas de la Escuela nueva o progresiva, que se basa en el libre cauce de la naturaleza humana, tal como lo había pensado J. J. Rousseau: la autogestión, el autocuidado, el descubrimiento empírico del mundo. Sin embargo, el ucraniano se deslinda del ginebrino en muchos puntos que no le parecen realistas, sino demasiado románticos acerca del autodesarrollo: “También es verdad que la de Makárenko es una especie de *rara avis* entre las pedagogías innovadoras de los últimos cien años. De entrada es una pedagogía sin concesiones al discurso naturalista y a menudo bucólico e ingenuo de la tradición rousseauiana” (J. Trilla Bernet, 2005). Sobre esto, el propio Makárenko apunta:

“Tratad a la infancia con veneración...” “Tened cuidado con poner trabas a la naturaleza...” El dogma principal de esta doctrina consistía en que, en esas condiciones de veneración y de obsequiosidad para con la naturaleza, del gas arriba mencionado tendría que salir, obligatoriamente, la personalidad comunista. Pero, en las condiciones de la naturaleza pura, surgía, realmente, sólo lo que podía brotar de una manera natural, es decir, las vulgares malezas del campo. Ahora bien, este hecho no turbaba a nadie: para los moradores de las nubes lo que tenía valor eran los principios y las ideas. Mis indicaciones acerca de la discordancia práctica entre la maleza obtenida y el proyecto que debía forjar la personalidad comunista eran tildadas de practicismo (...) (A. Makárenko, 2016, II, 10, s/p.).

Es por eso que el ucraniano piensa que la respuesta a esta naturaleza salvaje es la colectividad y, mejor dicho, el desarrollo del individuo dentro de ella junto con la capacidad de trabajo como transformación del mundo y optimizadora de la naturaleza humana.

Ahora bien, el humanismo de Makárenko no abreva del clásico greco-latino o del cristiano, sino del marxista. El materialismo dialéctico puede adquirir un matiz humanista en tanto pretende, desde la economía planeada y desde la revolución, reestablecer la dignidad del ser humano, proletario, que ha sido suplantada por el capital. De este modo Marx y Engels propusieron que la filosofía no sólo da una interpretación del mundo, sino que lo transforma en tanto que el mundo es el ambiente del hombre. Rodolfo Mondolfo, en *El humanismo de Marx*, lo expresa así:

El centro de toda teoría filosófica, el núcleo de toda la comprensión de la realidad, la explicación del mundo en el que vivimos y de la existencia del hombre y de la historia humana, no son buscados por Marx en un concepto abstracto, como el de la materia, a la que el materialismo atribuye justamente una existencia en sí y por sí, reduciendo al hombre a un puro producto de la acción de esta materia, a un producto pasivo de la acción del ambiente en el que vive. Para Marx, por el contrario, es precisamente la acción del hombre la que interviene continuamente, la que determina el conocimiento y la misma constitución espiritual propia, formándola y transformándola ininterrumpidamente (R. Mondolfo, 1964, p. 11).

Este es el ámbito humanista materialista en el Makárenko asienta su pedagogía. En él surgirá la propuesta del trabajo real, no instructivista e ingenuo, sino duro y pagado como el pilar que sustenta la autogestión de la comuna y del individuo. Es así que esta dimensión laboral tiene como centro la dignidad humana. Pero, ¿tiene Makárenko una propuesta antropológica que pueda ser la base de los elementos de su educación?

Habíamos mencionado que los tres principios en los que gira la filosofía educativa de Makárenko son colectividad, trabajo y autoridad carismática del educador (J. Trilla Bernet, 2015). Estos tres principios se articulan en función de la formación del hombre nuevo (Cfr. A. Makárenko, 2016, I, 1, s/p.). La construcción del Estado, de la justicia y del comunismo vienen después, una vez que está estable la dignidad de los individuos humanos concretos y más vulnerables, y garantizada por toda la infraestructura de producción: talleres, insumos, maquinaria, viviendas, etc. Es así que:

Podríamos decir que para Makárenko la colectividad se erige, a la vez, en un fin y en un medio fundamentales de la educación. Incluso prima –a veces, aparentemente hasta la exageración– a la colectividad sobre el individuo, pero quien lo lea atentamente descubrirá también en él un conocimiento primoroso y un respeto esencial a la personalidad de cada educando: “El principio fundamental en nuestra labor pedagógica, en la escuela y al margen de ella, así como en el trabajo preescolar, es el de tener el máximo respeto por la persona” (J. Trilla Bernet, 2005, p. 97).

De modo que colectividad, trabajo y autoridad pedagógica carismática se fundamentan en el respeto a la dignidad humana individual, y este respeto no se ocupa de revisar el pasado de los educandos, sino que a todos ellos los asume como capaces del cambio y de la rectificación. Muestra de ello es un bello pasaje de *Banderas en las torres*, en el que uno de los muchachos vagabundos llega a la colonia y dialoga con uno de los maestros encargados. El muchacho, Igor, había dejado la escuela, y era un buen alumno, esto podría parecer reprochable a ojos del guardia. Sin embargo, éste abandona la posibilidad del regaño y dice a Igor: “Escucha, amigo: aquí a nadie le interesan tus irregularidades pasadas, ¿te enteras? A nadie le interesan. Lo

que interesa es lo siguiente: ¿piensas escapar o quedarte?” (A. Makárenko, s/f, p. 17.) Lo que importa es lo que el individuo haga con su libertad en el presente para dar fruto en el futuro.

Los elementos pedagógicos concretos que emanan de estos tres principios que gravitan en torno a la dignidad humana se puede enumerar de la siguiente forma que propone T. Halvorsen: **1) los adultos como guías, 2) lo colectivo y lo individual, 3) el aprendizaje por modelo, 4) el cuidado, 5) Expectativas, normalidad y respeto, 6) politecnicismo, 7) psicología de arquitectura, 8) planes, 9) música, drama, literatura, deportes y viajes, 10) transición del objeto al sujeto, y 11) esfuerzos más allá de las ciencias aplicadas** (T. Halvorsen, 2014, pp. 65-68).

Una breve explicación de cada punto aclara la selección propuesta.¹ El hecho de que **1) los adultos sean guías de los jóvenes** implica que el simple desarrollo de la naturaleza humana, al estilo rousseauiano, no basta, sino que conviene que el adulto oriente desde su experiencia al joven en el ámbito de la naturaleza, de la sociedad y del uso de las herramientas y técnicas de producción. **2) lo colectivo y lo individual** están íntimamente unidos, pues el ámbito de la comunidad es el lugar en que florece el individuo, en el seno de un bien común:

De acuerdo con Makárenko, enfatizar la subordinación del individuo al bien común no implica ignorar su individualidad. El no ve un contraste aquí, sino que mira lo colectivo como el mejor lugar para el crecimiento individual. En un colectivo que funciona bien cada persona es vista y comprendida como un individuo, y las necesidades especiales son tomadas en cuenta (T. Halvorsen, 2014, p. 66).

Por otra parte, con **3) el aprendizaje por modelo**, el ucraniano se refiere a que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se da por pura imitación

o mimesis, sino que se da cuando el pedagogo es un ejemplo vivo para el alumno, y esto requiere una vida íntegra y consistente. Con el **4) cuidado**, hay una referencia a la vulnerabilidad de los educandos, por lo que requieren cuidado de su dignidad humana. Al respecto de las 5) expectativas y respeto, éstas pueden funcionar como una dirección a la que apunten el trabajo y la libertad individual. Si al educando se le muestra lo que se espera de él, se puede originar en él la idea de que es normal. Al contrario de esto, los niños que son tratados como delincuentes persisten en esta actitud simplemente porque no son asimilados a la normalidad de la sociedad. La herramienta para lograr esta pertenencia en la normalidad, dice Makárenko, pueden ser las normas sociales y el cumplimiento de deberes y tareas adecuados, además de que esto es una muestra de respeto a la dignidad humana del educando (T. Halvorsen, 2014, p. 67).

Por la **7) psicología de arquitectura** se entiende la rama de la psicología que estudia cómo los diversos ambientes cambian la mente de los seres humanos. En este sentido, Makárenko es pionero, pues dio cuenta de cómo el ambiente de las colonias favorecía o no el cambio de sus habitantes (T. Halvorsen, 2014, p. 67). Por **8) planes**, Makárenko se refiere principalmente a estructuras diarias: calendarios, horarios, y reglas. No directamente a la economía planificada por el Estado, sino a lineamientos concretos que faciliten y ordenen la vida de los educandos. Con esto se asegura que haya tiempo para todo; trabajo, descanso, recreación, y así se evita la monotonía (T. Halvorsen, 2014, p. 68).

La **9) música, drama, literatura, deportes y viajes** pretenden dar a los educandos dos cosas importantes: gozo e identidad. Estas actividades de recreación dan un contrapeso al trabajo duro y hablan claro sobre el desarrollo individual. Así se unen el aprendizaje y el disfrute (T. Halvorsen, 2014, p. 68). La **10) transición entre sujeto y objeto** implica una reflexión

más profunda. O bien los seres humanos somos determinados, y por tanto objetos que cumplen una función, o bien somos libres, y por tanto somos sujetos capaces de decisión y responsabilidad. El ucraniano dice que somos ambos, pues nacemos determinados en un lugar, sociedad y tiempo, pero también tenemos la capacidad de decidir nuestras acciones y tiempo, podemos criticar y también cambiar la realidad con nuestro trabajo. Es así que la autonomía, la autogestión, es una característica que nosotros mismos podemos forjar en este margen contextual (T. Halvorsen, 2014, p. 68).

Por último, con **11) los esfuerzos más allá de la ciencia aplicada**, Makárenko hace referencia a que la educación no es un proceso industrial como el de la producción de bienes de consumo. De modo que su propuesta educativa no es tecnocrática ni utilitarista, sino humanista en tanto que los seres humanos somos seres tanto naturales como culturales, pero podemos trascender la naturaleza cuando decidimos sobre problemas morales, sociales y filosóficos (T. Halvorsen, 2014, p. 68). Con la mención de estos once elementos pedagógicos queda claro que las finalidades de la educación serán la autonomía, la productividad y la preservación de la dignidad humana, sobre todo, la del que más lo necesita porque está abandonado, marginado de la sociedad y el Estado, desvalido.

El problema de la marginación frente a la pedagogía soviética

Durante 1920, Antón Semiónovich se enfrentó a dificultades más que a retos. La encomienda de la Colonia Gorki tuvo siempre la intención de “educar al hombre nuevo” (el significado de esto se verá más tarde) (A. Makárenko, 2016, I, 1, s/p.) Sin embargo, las condiciones materiales, sociales y administrativas fueron adversas durante varios años. Estas adversidades son de una doble naturaleza: **las materiales**, como la escasez de recursos, la

infraestructura desgastada, etc., y **las humanas**: el desdén de los administradores, pero sobre todo, el contacto con los muchachos marginados, que eran considerados por la población como delincuentes que no merecían ni atención ni oportunidad. Así lo dice el mismo ucraniano cuando relata los comienzos de su primera experiencia en la Colonia Gorki en Poltava:

Una semana más tarde, en febrero de 1921, traje en un carromato a quince muchachos auténticamente abandonados y harapientos. Nos vimos obligados a trabajar mucho para lavarles, vestirles de algún modo, curarles la sarna. En marzo teníamos en la colonia a unos treinta chicos. En su mayoría, estaban muy descuidados, en estado salvaje y absolutamente inadecuados para la realización del sueño de la educación socialista. De momento no había en ellos esa capacidad peculiar de creación, que según se dice, asemeja el modo de razonar de los niños al de los sabios (A. Makárenko, 2016, I, 3, p. 26).

El cuadro pintado aquí no es nada alentador. La población de la colonia de jóvenes infractores aumenta, y no con personas capacitadas y listas para trabajar, sino con personas que tienen problemas de salud, de nutrición y, lo más lacerante: son consideradas indeseables por la sociedad debido a su pasado delincuencial. Además de la carga material de la miseria, los colonos deben lidiar con la carga social de la culpa y el desdén. Incluso el nombre que la sociedad les daba: “defectuosos morales” es lacerante y **marginador**: “En la propia colonia no empleábamos términos como ese de “delincuentes”, y nuestra colonia nunca se llamó así. En aquel tiempo se nos llamaba defectuosos morales. Sin embargo, para el mundo exterior ese nombre era poco adecuado, ya que olía excesivamente a negociado de educación” (A. Makárenko, 2016, I, 3, p. 29). De cualquier manera, la colonia empieza a marchar en su funcionamiento poco a poco. La novedad que aporta

Makárenko es, sobre todo, el acercamiento humanista y utilitario basado en la empatía hacia los jóvenes abandonados.

Hasta el tiempo de la Guerra civil (1917-1919) el naciente Estado soviético no había tenido un acercamiento suave a los huérfanos abandonados que habían caído en la situación de calle. El funcionario encargado de los huérfanos antes de Makárenko fue **Feliks Dzerzhinsky (1877-1926)**, quien fue el primer director de la Cheka, la primera policía secreta de la Unión soviética. También llegó a ser ministro del interior. Además de ser un hombre inteligente y apasionado, dirigió los ámbitos económicos y de asistencia social soviéticos. Fue comisario del transporte y promovió la fundación de casas para los huérfanos de la guerra (O. Yegorov, 2017). La cuestión es que, dada su radicalidad comunista de corte violento, en su asistencia buscó en los huérfanos a posibles integrantes de su policía secreta. La propuesta y el manejo de Dzerzhinsky tuvo una contraparte en la de Makárenko, quien sin dejar de ser socialista y comunista, y cercano a la Cheka, tenía un enfoque menos radical y más empático:

The great humanitarian and educational work of Makarenko stands in stark contrast to this harsh reality. Remarkable things happened under Makarenko's management, contrary to expectations. Feliks Dzerzhinsky (AKA "the Butcher"), the leader of the Cheka - the secret Soviet police that perpetuated so much of the brutality- "was also given responsibility for the welfare and education of children made homeless in the Russian Revolution (1917) and the ensuing Civil War (1917-1920)" (...) This assignment was not to transform malleable orphans into secret agents, but to address the terrible problem of millions of orphans running wild, their parents killed in rounds of bloodshed. Dzerzhinsky was given this assignment because he had earned the Party leadership's trust. He actually held four responsible, nationwide offices between 1917 and 1926;

the Cheka role was only one (...) Dzerzhinsky died in 1926. But “The police...felt a strong sympathy for Makarenko” (...). This was fortunate for him, since Makarenko had just been severely censored by the Soviet education authorities for his new methods (Gehring, Bower, Wright, 2005, p. 330).

Frente a la personalidad de Dzerzhinsky, que era radical, aparece la de Makárenko, quien comparte con el primero su gran carisma, pero que posee mayor tacto pedagógico y mejor acercamiento porque no es un político y militar, sino que tiene la experiencia de un pedagogo profesional, y conoce la situación de los jóvenes alumnos soviéticos. El panorama era terrible. Luego de la Primera Guerra Mundial y de la Guerra Civil, muchos niños y niñas quedaron huérfanos, por lo que se convirtieron en delincuentes (Bowen, 1965, pp. 47-49). De hecho, algunos de ellos ni siquiera eran capaces de articular el lenguaje. La metodología que el Estado soviético adoptó para atajar el problema de la orfandad y del rescate y educación de los huérfanos tenía un corte policial y punitivo más que reconstructor de la de la dignidad humana de los huérfanos, y luego, de toda la comunidad soviética.

Lo que Makárenko hace, en vez de apostar por la fuerza y la penalización de la delincuencia, por parte del Estado, es proponer una educación basada en la autogestión y democracia comunitarias. Las colonias makarenkianas surgen como una oportunidad para desarrollar los ideales comunistas de formación social y política en un contexto de autorregulación, sin dejar de ser parte del Estado soviético, a través de las realidades concretas de la individualidad y del trabajo. De modo que: “Over the years he established three nearly self-supported institutions, emphasizing social/political education in a self-governing context. Vast estates, previously owned by the gentry and nationalized by the Revolution, became settings for these facilities. A

generation of similar institutions became known as ‘Makarenko colonies’” (Gehring, Bower, Wright, 2005, p. 334).

La de Makárenko es una propuesta reconstructivista de la sociedad. De hecho, la discusión soviética de aquel tiempo, encuadrada en el seno de la educación progresiva sobre la conveniencia de adoptar los métodos de reconstrucción social democrática americana de John Dewey (Bowen, 1965, p. 17). A Makárenko le pareció que esta propuesta era demasiado individualista, pues el “hombre nuevo” del que habló al principio del *Poema pedagógico* es el hombre que está desinteresado por su propio egoísmo: “romperá con el pasado individualista, embarcándose en una aventura colectiva, para liberar el potencial humano” (Gehring, Bower, Wright, 2005, p. 336).

Por su carácter y su eficacia, Makárenko tuvo relaciones cercanas y complejas con la Cheka, la policía secreta, y, por un tiempo, ganó su favor para mantener sus colonias. Incluso algunos de sus edificios fueron construidos por colaboradores de la policía secreta (Gehring, Bower, Wright, 2005, p. 336). Algunos bolcheviques apoyaron mejor la propuesta de educación social de Dewey, aunque al final ganó la propuesta de Makárenko, lo que le trajo sospechas de parte del gobierno. A pesar de su compleja relación con el gobierno bolchevique, el trabajo de Makárenko lo llevó a la fama mundial. Incluso John Dewey, en uno de sus viajes a la URSS, da fe de los avances de sus propuestas educativas en las colonias:

...in Peterhof -up the Neva ... The place marks the nearest approach of the White Armies to Leningrad [during the Civil War]; the buildings were more or less ruined in the warfare ... not yet wholly restored, since the teachers and children must do the work; there is still need in some quarters for hot water and whitewash. Two-thirds of the children are former ‘wild children/ orphans, refugees, etc., taken from the streets ...

I have never seen ... such a large proportion of intelligently occupied children. They were not lined up for inspection. We ... found them engaged in their various summer occupations, gardening bee-keeping repairing buildings, growing flowers in a conservatory (built and now managed by a group of particularly tough boys who began by destroying everything in sight), making simple tools and agricultural implements, etc. ... their manner and attitude is ... what stays with me - I cannot convey it; I lack the necessary literary skill. But the net impression will always remain. If the children had come from the most advantageously situated families, the scene would have been a remarkable one, unprecedented ... When their almost unimaginable earlier history and background were taken into account, the effect was to leave me with ... admiration for the capacities of the people from which they sprang ... an unshakable belief in what they can accomplish (Dewey, 1929, pp. 27-29).

Estos testimonios hablan del contexto en el que Makárenko ejerció una pedagogía de los marginados. Ahora se puede entender mejor por qué la experiencia en las colonias se basa en una conjunción de humanismo y de técnica, pero sin la romantización de la situación en las mismas, que podría parecer fruto más de una propaganda que de un anecdotario.

La experiencia y propuesta pedagógica de A. Makárenko frente a la marginación en *Banderas en las torres*: humanismo vs. utilitarismo y lo criticable

Makárenko publicó sus primeras experiencias en la Colonia Gorki en el *Poema pedagógico*. Las experiencias de su segunda colonia las publicó en *Banderas en las torres*, primero en 1938 por partes, en la revista *Krasnaya nova* y, luego, en una segunda edición en 1939 en la editorial soviética

Khudozhestvennaya Literatura, encargada de publicar literatura novelada, pues esta obra es una novela basada en experiencias reales. El nombre de la novela es así, *Banderas en las torres* (Флаги на башнях, *Flagi na bashnyakh*), porque uno de los protagonistas, Igor, se asombra de que existan banderas o pendones relucientes al viento en las murallas o torres de la “Colonia primero de mayo”, a la que llega como un muchacho en situación de calle a recibir una nueva educación, una nueva vida:

Cubrieron el camino rápidamente. El miliciano estaba contento de terminar su comisión de servicio; Igor, de entrar en la “nueva vida”. Al final del camino — que no tardó en salir a un campo, un auténtico centenal saturado de las fragancias de la tierra, con flores en las lindes— se divisaban unos tejados. Más allá, hasta el propio horizonte, se extendía un bosque en cuyo lindero estaba recogida la colonia. En uno de los edificios, en dos elevadas astas, ondeaban dos banderas estrechas y largas. Igor, que sólo había visto banderas parecidas en los palacios de las láminas de los cuentos que leyera mucho tiempo atrás, preguntó: —¿Ahí viven? La pregunta extrañó al miliciano:—Pues claro. ¿Dónde van a vivir? —¿Qué banderas tienen!... ¡Es curioso! —Sí, lo de las banderas es verdad. Aquí todo es... raro. Pero la gente es buena y vive bien. Igor se encogió de hombros y hundió las manos en los bolsillos. No podía apartar la vista de las dos estrechas banderas agitadas por el viento. Las astas se alzaban en dos torres que coronaban la casa. — Y tienen torres, como en una fortaleza. — Simplemente, el edificio es así, pero no puede compararse en nada con una fortaleza —replicó el miliciano. Igor no quiso discutir. De todos modos, las dos torres recordaban una fortaleza y eso, aun siendo atrayente, inspiraba recelo: en todo caso, Igor no pensaba vivir en una fortaleza. Pero, cuando se aproximaron, vio que, efectivamente, no había fortaleza alguna, sino un vasto edificio gris de dos pisos y bellos contornos (...) (A. Makáreno, s/f, [basado en ed. 1976], p. 14).

Toda la novela gira alrededor de las historias de Igor, Vania, Wanda, y otros personajes que van contando sus experiencias cotidianas y sus cambios del mundo de las calles y las pandillas al mundo de las colonias y de la educación socialista con miras al comunismo. Durante este cambio de las calles a la colonia y de la vagancia al trabajo, los protagonistas sopesan los dos estilos de vida, pero se adaptan a la educación para el hombre nuevo, incluso con las dificultades que ello supone. En la novela, Makárenko manifiesta las dificultades de ambos mundos, el de la calle y el de la colonia, pero insiste en presentar las de ésta última como una vía para la madurez y la autonomía. Así, la historia transcurre entre estos dos mundos, sin embargo, el que tiene verdadera esperanza plausible para progresar es el de la colonia por dos condiciones principales: 1) porque la colonia devuelve a los muchachos la dignidad humana y el sentido de la vida activa, y 2) porque el de la colonia es el mundo civilizado, político, en el que el trabajo no es sólo modo de subsistencia, sino que es medio de socialización y plenificación humana.

Educación en los márgenes no sólo se dice en un sentido económico y social, sino en un sentido existencial. Hacer esta tarea implica que educar sea sacar de los márgenes existenciales, o sea, salir de los bordes del despojo y del abandono para volver a entrar en el seno de una dignidad que se creía perdida. De modo que educar es salvar lo humano o llevarlo a plenitud. Esta propuesta es profundamente humanista, e incluso ideal. Parecería que no es la base excelente para una educación utilitaria o técnica. Sin embargo, Makárenko logra hacer una síntesis de humanismo y utilitarismo en su propuesta educativa. Por eso se puede decir que la solución a la marginación de los jóvenes en situación de calle está basada en un profundo humanismo, de corte marxista, que reconoce la dignidad que hay que devolver a los marginados, y que logra devolverla a través de las herramientas utilitaristas de la técnica, el trabajo y la socialización.

El ejemplo de esta doble educación, humanista y técnica, se ve en el cambio de los personajes. Sin embargo, uno de ellos, Vania, muestra una actitud de recelo social ante el trato que recibe de las personas cuando aún es vagabundo. El muchacho piensa que hay que llegar a ser muy malo, estar muy abandonado, para poder merecer la atención del Estado y llegar a la colonia para tener un nuevo comienzo de vida. Esto lo piensa a causa de la desinformación y recelo oídos de otros jóvenes en situación de calle:

—¡Yo quiero ir a la colonia Primero de Mayo! — ¿Y no quieres nada más? —dijo irónico el hombre—. Allí no admiten a gente como tú. —¿Pues a quién admiten? —A los delincuentes, ¿me entiendes? —¿A qué delincuentes? —A peces más gordos que tú. ¡No van a admitir allí a la morralla por el mero hecho de que quiera ir a la colonia! ¡No faltaría más! —¿Y si no tengo dónde vivir? —¿Qué no tienes dónde vivir? Eso no tiene gran importancia. (...) (A. Makárenko, s/f. [basado en ed. 1976], p. 22).

La pregunta es esta: ¿qué tan malo se necesita ser para llegar a la colonia a recibir una nueva oportunidad? El joven se siente descartado ya por el simple hecho de vivir en las calles. Su pobreza es la causa de su rechazo social y esto le genera más desconfianza, de modo que el problema es un ciclo vicioso. El cual ha de ser roto por la educación a través del rescate de los márgenes, porque si no hay tal rescate, no habrá educación. No habrá plenitud humana posible.

La educación de los marginados requiere, ante todo, de la virtud de la empatía, que puede enunciarse en dos modos: **1) primero, del reconocimiento de la dignidad humana del que vive social y económicamente descartado, y 2) segundo: de poner los medios concretos reales adecuados para que el marginado deje de serlo y llegue a la autonomía.** De otro modo, sin reconocimiento de la dignidad humana y personal, la educación

sólo es capacitación técnica; y sin medios concretos, la educación sólo es lucro estatal y propagandístico del abandonado sin mejorar su vida concreta. Makárenko logra ofrecer una educación que esté basada en sólidos fundamentos humanistas, y que tenga los medios concretos técnicos adecuados para ayudar a salir de la marginación a los jóvenes desamparados.

Esta doble propuesta acoge a los jóvenes desamparados en la colonia Primero de mayo en *Banderas en las torres*. La institución, como brazo del Estado, otorga a los jóvenes trabajo, cama, alimentación, pero sobre todo, les da contexto, dignidad y sentido de vida. Un pasaje interesante que habla de esto muestra el encuentro entre Igor y el profesor Nikolai. En todo momento el maestro trata bien a Igor y confía en sus aptitudes humanas que están algo desatendidas.

El maestro aquel agradó a Igor. (...) Lo que más le cautivó fue la cortesía del lenguaje. El maestro dijo: —¿Es usted Igor Cherniavin? Lo estaba esperando. Tenga la bondad de sentarse. Rozó con la mano el respaldo de un sillón. Cuando Igor hubo tomado asiento, el maestro se acomodó a su lado en el diván y dijo, inclinándose un poco adelante: —Me llamo Nikolái Ivánovich. Tengo que aclarar con usted algunos puntos. Alexéi Stepánovich me ha dicho que usted ha terminado siete grados, pero supongo que hará mucho tiempo de eso, pues determinadas circunstancias, por así decirlo, le impidieron continuar. (...) bien y otras mal. —Con toda seguridad que no era por falta de aptitudes, sino por causas ajenas, ¿no es cierto? —Sí, aptitudes tenía... —Permítame pedirle que escriba algo. Es de suma importancia saber cómo anda de ortografía. Tenga la bondad: Aquí tiene papel, tintero y pluma. ¿Qué podría usted escribir? Mire, si no le parece mal, describa brevemente, muy en breve, lo que más le guste de Leningrado. Usted es de allí, ¿sí? Describa las calles, los puentes, tal vez los parques. ¿Puede hacerlo? —Probaré (A. Makárenko, s/f, [basado en ed. 1976], p. 27).

El profesor Nikolai confía en las aptitudes que Igor tiene. Sin embargo, algo inseguro, el muchacho le dice que la colonia podría no gustarle, a lo que el profesor responde que: “No se ha dado un solo caso de que se haya ido alguien. De aquí sólo puede irse un sujeto muy estúpido o completamente echado a perder” (A. Makárenko, s/f, p.27). La apuesta por la aptitud es la apuesta por la dignidad, que está presente, incluso en el abandono social. Nikolai muestra una firme esperanza en que Igor es valioso, y que es sujeto de mejoría, de ser educable. Cuando este diálogo acaba, Igor es enviado a trabajar, lo cual da el aspecto técnico de la formación de la colonia.

Ahora bien, el hecho de que esta educación esté presentada de esta manera, algo idealizada, no significa que estuviera garantizado el derecho a disentir desde una perspectiva liberal. Makárenko presenta al Estado dentro de la naturaleza social con demasiado peso. Es el Estado el que libera de la marginación, más que la sociedad, o que los individuos compasivos. Makárenko no necesita criticar al Estado como lo haría un liberal, sino que propone que el Estado es la entidad donde se plenifica la vida social, pues los esfuerzos individuales, por más compasivos que sean, no alcanzan a traer el progreso técnico y el fin de la marginación. Esto podría parecer bastante monolítico, pues no hay otro punto de comparación interno y nacional más que el estatal. Se podría decir que un riesgo de esta propuesta educativa es la falta de perspectivas y crítica al sistema. Parece, también, que hay confusión entre Estado y sociedad, los límites no están claros. A veces podría parecer que la presentación de los resultados de las colonias es utópica, sin embargo, el experimento educativo fue reinventándose poco a poco en función de la prueba y del error.

Makárenko como heredero del “alma rusa”, la transmisión novelística como herramienta didáctica

Makárenko no es sólo un pedagogo sino un verdadero literato. Hombre de poesía y letras, y dado un poco a la vida bohemia en su juventud, fue amante de la poesía y de la literatura rusa. En sus lecturas de Máximo Gorki y otros, Makárenko es un heredero del “alma rusa”, la identidad eslava forjada desde el siglo XIX, y con raíces más profundas. Pero lo es a su propio estilo, conjuntando las identidades rusa y comunista de una manera atractiva.

El alma rusa (русская душа, russkiya dusha) se consolida como concepto literario e identitario de la ruseidad. Esta alma rusa implica una visión misteriosa, y a veces irracional, de la existencia y del sufrimiento, así como de la grandeza humana que se mueve entre la libertad, la adversidad y la miseria. El alma rusa es una actitud ante la vida, entre sus misterios y dificultades; pero también ante sus oportunidades y sorpresas.

Durante todo el siglo XIX esta identidad se va forjando, primero en las obras románticas de Aleksandr Pushkin, Vissarion Belinskii y Nikolai Gogol, en las que el concepto del “alma rusa” adquiere un tono de increpación ante la racionalidad occidental y de asombro ante la amplitud y misterio de la existencia humana. Durante la segunda mitad del siglo XIX el concepto se profundiza en las obras realistas y psicológicas de León Tolstoi y Fédor Dostoyevski. Quizás este último autor es quien mejor consolida el concepto como identidad nacional. De ello, el crítico literario Joseph Fitzpatrick apunta lo siguiente:

The Russian soul was a fundamentally non-European, and typically described as non-rational or irrational, inextricably connected with the Russian peasant. (...) Primitivism, then, was an integral part of the Russian soul. Williams points out that even before Dostoevsky, Rousseau's figure

of the “noble savage” influences the Russian intellectuals’ writings about their own people, and another historian of the Russian soul describes the Russian national character as opposed to the West in its emphasis of “strong feelings, the inexpressable, the unlimited, the hyperbolic, the spontaneous, the unpredictable, the immeasurable, and the unmannred.” What Dostoevsky adds was the messianic narrative in which the Russian soul would redeem the soulless West (Joseph Fitzpatrick, 2007, s/p.).

Makárenko estuvo en contacto con la literatura rusa clásica en su juventud, leyendo textos como *Pedro I*, Alexei Nikoláyevich Tolstoi, o *El don apacible* de Mijaíl Shólojov, ambos comunistas y contemporáneos suyos (Cfr. A. Padilla, V. Taylor, 2015, p. 163). Con estos autores realistas, Makárenko se hace parte del linaje de autores que toman el tema del “alma rusa”. El pedagogo ucraniano sigue temas del “alma rusa” en sus novelas como el caso de *Banderas en las torres*, cuando se refiere a la amplitud de la vida humana en muchas posibilidades cuando los jóvenes protagonistas se encuentran con una vida nueva, inesperada, en las colonias; o también, el misterio de la vida humana entre miserias y grandezas está aquí, cuando los protagonistas comparan sus vidas pasadas con las nuevas que están construyendo. La diferencia es que Makárenko integra esta tradición a la cosmovisión socialista gracias a su contacto con pensadores de esa índole como Gorki o el mismo Shólojov. Makárenko encuentra una línea que seguir, pero también encuentra una literatura que reformar:

Para el pedagogo ruso, uno de los distintivos más importantes y grandiosos de la literatura soviética era su “constante e inagotable latir humanista” y desde esta perspectiva afirmaba que la literatura tenía una función primordial en la lucha por el “hombre nuevo” porque aportaba herramientas y nuevos principios éticos y estéticos. Insistía en que el

escritor debería trabajar para comprender y solucionar los problemas de la conducta comunista. Para Makarenko, los escritores rusos tenían que revalorar, conservar y desarrollar las tradiciones del clasicismo en relación con la activa participación del escritor en la lucha social de su tiempo (A. Padilla, V. Taylor, 2015, p. 162).

De modo que es posible decir que Makárenko encuentra en la literatura una manera de difundir la apuesta por la educación socialista. Pero también usa las novelas para presentar su proyecto de educación al modo de las *Bildungsroman*, las novelas de formación, del siglo XIX, que pretendían dejar una lección práctica o moraleja en el lector. Por supuesto, las novelas makarenkianas tienen bastante de propagandísticas, pues si finalidad no es sólo difundir los éxitos de la educación socialista, sino romantizar esta formación como un empuje popular de las ideas marxistas de una manera simplificada. Un ejemplo de esto se encuentra en el *Poema pedagógico*, en el que presenta una breve y brillante crítica del capitalismo puesto en la concreción de un pescado frito:

Un día (Taraniets) trajo a mi habitación un plato de pescado frito. —Este pescado es para usted. —No lo acepto. —¿Por qué? —Porque no está bien lo que hacéis. Hay que dar el pescado a todos los colonos. —¿A santo de qué? —enrojeció de rabia Taraniets—. ¿A santo de qué? Yo he conseguido las redes, yo soy quien pesca, quien se moja en el río, ¿y encima tengo que dar a todos? Pues, entonces, llévate tu pescado: yo no he conseguido nada ni me he mojado. —Pero si es un regalo que le hacemos. —No, no estoy de acuerdo. A mí esto no me gusta. Y, además, no es justo. —¿En qué está aquí la injusticia? —Pues en que tú no has comprado las redes. Te las han regalado, ¿no es verdad? —Sí, me las han regalado. —¿A quién? ¿A ti o a toda la colonia? —¿Por qué a toda la colonia? A mí. —Sin embargo, yo pienso que también a mí y a toda la

colonia. ¿Y las sartenes de quiénes son? ¿Tuyas? No. Son de todos. Y el aceite que habéis pedido a la cocinera, ¿de quién es? De todos. ¿Y la leña, y el horno, y los cubos? ¿Qué puedes decir? Y si yo te quito las redes, se habrá concluido todo. Pero lo más importante es que eso que hacéis no es de camaradas. No importa que las redes sean tuyas. Tú hazlo por los camaradas. Todos pueden pescar. —Está bien —accedió Taraniets—, que sea así. Pero, de todas maneras, tome usted el pescado. Tomé el pescado. A partir de entonces, la pesca pasó a ser un trabajo que se hacía por turno, y el producto se entregaba a la cocina (A. Makárenko, 2016, I, 3, pp. 31-32).

De modo que, en sus experiencias noveladas, Makárenko no sólo pretende pregonar los éxitos de la educación socialista y su capacidad para cambiar a las personas, sino también para promover las ideas más básicas del socialismo. Así, la originalidad pedagógica de Makárenko no se queda encerrada en los muros de las colonias, sino que llega al gran público y lo educa para formar en él a los ciudadanos capaces de hacer una sociedad que abrace y asimile al marginado como un ser humano digno y funcional.

Referencias

- Bowen, J. (1965). *Soviet education: Anton Makarenko and the years of experiment*. University of Wisconsin, Madison.
- Dewey, J. (1929). *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world*. New Republic Inc, New York.
- Ekk, N. (1931). *El camino de la vida*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=h7w1ghRUI38&t=383s>, recuperado el 16 de diciembre de 2020, 17:52.
- Fitzpatrick, J. (2007). *Russia Englished: Theorizing translation in the 20th century*, Duke University (tesis doctoral).

- Gehring; Thom, Bowers; Fredalene B. and Wright: Randall, (December 2005). “Anton Makarenko: The “John Dewey of the U.S.S.R.””, *Journal of Correctional Education*, Correctional Education Association, Vol. 56, No. 4, pp. 327-345.
- Halvorsen, T. (July 2014). “Key Pedagogic Thinkers Anton Makarenko”, *Journal or pedagogic development*, University of Bedfordshire, Volume 4, Issue 2.
- Makárenko, A. (s/f). *Banderas en las torres*, Editorial Progreso, Moscú, (basado en la edición de 1976).
- Makárenko, A. (2016). *Poema pedagógico*, Editorial Progreso, Moscú.
- Mondolfo, R. (1964). *El humanismo de Marx*, FCE, México.
- Padilla, A., Taylor, V. (2015). “La literatura como recurso pedagógico en A. Makárenko” en Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Vol. 2. Sección 3, Universitat de Vic-Universitat central de Barcelona.
- Trilla Bernet, J. (2005). “A. S. Makárenko: la fuerza de la colectividad” en *Cuadernos de pedagogía*, especial 25 años, capítulo 7.
- Kumarin, Kudriashova, et al. (1975). *Antón Makárenko: su vida y labor pedagógica*, Editorial Progreso, Moscú.
- Y. N. Medinsky, et al. (1963). *Makárenko, his life and works*, Foreign languages publishing house, Moscú.
- Yegorov, O. (29 de noviembre de 2017). “Love and hate for ‘Iron Felix’: Why do Russians still debate the Soviet security services’ founder?” en *Russia beyond*, en <https://www.rbth.com/history/326867-love-and-hate-for-felix-dzerzhinsky>, recuperado el 6 de diciembre de 2020 a las 22:34.

EDUCACIÓN RURAL: ANÁLISIS DE DOS PROPUESTAS EN CHIHUAHUA, LA RARÁMURI Y LA MENONITA

María del Carmen Yáñez López
Universidad Internacional de la Rioja

La presencia de diferentes grupos en un mismo contexto tiene como resultado el ajuste o adaptación de cada uno de ellos al entorno dominante. Esta realidad, sin embargo, no tendría que significar pérdidas importantes en cada forma singular de vivir, estudiar o hablar. Este fenómeno de dominación cultural que de hecho se vive en varias regiones de nuestro país, debe alertarnos acerca de la diversidad que existe y que abona a la identidad cultural de todos.

La presente investigación analiza la manera de abordar el sistema educativo mexicano a partir de los *usos y costumbres* de dos grupos minoritarios que habitan el estado de Chihuahua: los menonitas y los rarámuri (ralámuli). Ambos grupos se encuentran inmersos en un territorio que les ofrece los beneficios de ser mexicanos con pleno derecho a la educación, tal como establece el compromiso del Estado a partir del artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, que proclama la educación obligatoria para todas y todos.

No se debería de hablar de educación para las minorías pues, al ser todos mexicanos y considerarse a todos en todos los aspectos de la vida social, cultural y educativa, sale sobrando el hacer referencias a diferentes tipos de educación. El Estado mexicano ha de brindar un currículo que beneficie a todos los ciudadanos sin que afecte la diversidad en objetivos que pueda

existir. Sin embargo, en general, se han tomado los contenidos que interesan a la cultura dominante como aquellos dignos de ofrecerse a todos y se ha dejado de lado cualquier tema que vaya en sentido opuesto, siendo que las enseñanzas que los grupos minoritarios pueden aportar al conocimiento nacional cuando se abandona la falsa premisa que implica que estos grupos no aportan conocimientos.

Si no fuera por esta falsa idea, que tiene su origen en el hecho de que quienes los han marginado no se han preocupado por conocer y luego difundir los conocimientos que han pasado de generación en generación y que resultan ser parte del patrimonio cultural de todo el país, hoy todo mexicano estaría mejor “equipado” culturalmente, con las tradiciones y costumbres de todos los grupos minoritarios que habitan el país.

Es así que este desconocimiento de los saberes tradicionales, por una parte, empobrece a la sociedad mexicana y, por otra, favorece la gestación de un sentimiento de inferioridad que experimentan, no solo estos, sino todos los grupos minoritarios en México.

Hoy, tristemente, se puede constatar que los indígenas se avergüenzan de su lengua materna al grado de que estos idiomas se están perdiendo y con ellos partes importantes de una cultura ancestral que incluye vocablos, relatos, ritos, dichos muy ciertos de los agricultores, la antigua herbolaria autóctona, olores y sabores propios de una nación tan rica en recursos gastronómicos que siguen esta misma tendencia al desvanecimiento histórico.

La sociedad mexicana está conformada por un mosaico cultural muy variado que pertenece a todos. El conocimiento de las diferentes etnias, su forma de vida, religión y abordaje del tema educativo se convierte en asunto digno de ser analizado. Sin embargo, es tal la cantidad de diferentes etnias, con enorme riqueza cultural, presentes en México, que en esta ocasión preferimos elegir solamente una zona específica del mapa para ir

describiendo los fenómenos particulares que ahí se presentan. La elección responde a la interesante interacción de diferentes culturas en un mismo espacio territorial.

Chihuahua es un estado famoso por la convivencia de diferentes culturas. En particular Ciudad Cuauhtémoc, conocida como la ciudad de las tres culturas, es un muy buen ejemplo de esta convivencia entre diferentes grupos. Ahí habitan los llamados mestizos, los menonitas y los rarámuri. A continuación se muestran rasgos importantes de su historia, organización como grupo, religión, objetivo educativo y manera de abordar la escolaridad para con ello comprender de mejor manera la razón por la que la educación nacional permea de manera muy distinta en cada uno de los grupos objeto de este estudio.

Educación de las minorías en México

En México parece que impera una cultura del silencio selectivo, pues hay ciertos grupos de los que no se habla. No se sabe de otros mexicanos con quienes se comparte un territorio, un Estado, e incluso un origen. Esto se explica, en parte, porque actualmente el conocimiento del mundo procede, en gran medida, de la palabra escrita y existe poco material escrito sobre algunas etnias mexicanas y casi no se alfabetiza en lenguas originarias en nuestro país. El universo vocabular es el conjunto de palabras con las que los sujetos interpretan el mundo y contiene los temas significativos para los educandos. Hay un universo de lenguas autóctonas que, al silenciarse, se pierden junto con todo su acervo cultural. La manera de hablar y pensar el mundo de la mayoría, son un reflejo del pensamiento de la sociedad dominante, pero no abarcan la totalidad de experiencias de lo real.

Cada uno de los grupos que habitan la región tiene sus propias peculiaridades, tradiciones, lenguaje y cultura, lo cual, dentro de las escuelas, se traduce en interesantes y creativas adaptaciones que los docentes frente a grupo hacen a los programas de estudio, pues solo la convivencia diaria exige involucrar el objetivo que cada uno tiene de la educación.

En el caso de los menonitas, el objetivo educativo tradicional es ser funcionales para la producción y el comercio de sus productos. En el caso de aquellos que son más progresistas, el objetivo se ha modificado y fijan sus metas en el desarrollo de habilidades que les permitan manejar de manera más segura y eficiente sus negocios y lograr mejorar los productos que elaboran.

Hoy en día el corredor industrial de Ciudad Cuauhtémoc es uno de los más importantes por la variedad de productos que elaboran los menonitas y que muestra su interés por estar a la vanguardia en la fabricación de diferentes productos industriales y su compromiso con la calidad. Esta importante zona comercial y de servicios de la colonia menonita corre de Ciudad Cuauhtémoc a Álvaro Obregón y en él hay restaurantes, tiendas de abarrotes, farmacias, zapaterías, tiendas de ropa, hoteles, gasolineras, bancos, queserías, fábricas de tractores y tráileres, tiendas de fertilizantes, pesticidas y suplementos alimenticios para el ganado (Ruíz, 2014).

En el caso de los rarámuri o tarahumaras como se les llama en castellano, el objetivo es básicamente lograr comerciar sus productos entre los *mestizos* y turistas que llegan a las Barrancas donde ellos habitan. Se puede decir que el objetivo educativo es parecido en ambos grupos en el sentido de buscar la interacción con la sociedad dominante, sin embargo, el enfoque que cada uno da a la educación es diametralmente distinto. Los rarámuri viven en las barrancas pues su experiencia de la conquista dejó en ellos una huella imborrable. Es así que solo quieren conservar su forma de vida tradicional,

su vestimenta, lengua, juegos, costumbres y forma de organización para subsistir de una manera autosuficiente, sin aspirar a acumular grandes riquezas ni conocimientos de otras culturas.

Para lograr comprender el fenómeno educativo de estos dos grupos se divide el presente estudio en unidades de análisis, lo cual permitirá contrastar a estos dos grupos y con ello comprender la complejidad de un sistema educativo pensado para un país completo en el que las diferencias entre grupos sociales son amplias y profundas.

Es importante comprender lo compleja que puede llegar a ser la aplicación de planes y programas estandarizados en diferentes poblaciones. México es un país de contrastes en el que las brechas económicas, sociales y culturales son una constante que hay que tener en cuenta siempre y para todo. El alto grado de sofisticación de las sociedades urbanas borra la preocupación que debe existir en todo momento por preservar las costumbres y tradiciones de los grupos minoritarios en pro de enriquecer la cultura de un país cuyo valor máspreciado es la diversidad de sus habitantes y pueblos.

Sociedad autogestiva

Los dos grupos objeto de este estudio buscan vivir en una sociedad “autogestiva”, lo que implica que es el mismo grupo social el que administra las reglas en una forma respetuosa hacia sí mismos. Implica hacerse responsables del logro de todo aquello que como grupo se proponen partiendo de su propio potencial. Parte de ese objetivo es lograr la producción de bienes y servicios de forma autónoma, es decir de manera que se satisfagan las necesidades endémicas con suficiencia.

Los menonitas tradicionalmente han migrado para no perder la capacidad de administrar sus propias reglas. No como una actitud de rebeldía, sino como un comportamiento de respeto hacia sí mismos. Así, hacen ellos

mismos lo que se proponen, partiendo de su propio potencial y con ello logran la producción de bienes o servicios de forma autónoma para satisfacer sus necesidades e intereses propios.

Los rarámuri huyeron a las barrancas al verse amenazados por los conquistadores o *chabocho*, como los llaman ellos. Hoy, siguen huyendo de los mestizos pues los consideran falsos. Su producción es para autoconsumo y, según los habitantes de Chihuahua que tienen contacto con ellos, son muy desapegados, se mueven sin ninguna dificultad en cuanto se sienten amenazados.

Menonitas

Origen e historia

La historia de los menonitas es antigua y narra desplazamientos largos de personas que buscan conservar sus tradiciones, religión y cultura a través de varios siglos. Según el documento del Programa Sectorial Chihuahua “Vive con los Menonitas”, todo comenzó en Lyon, Francia en 1117 donde vivían algunos seguidores de Petrus Waldnus, un Reformista quien impartía estudios sobre el Nuevo Testamento. A través de sus enseñanzas, este religioso provocó que se les considerara “una secta disidente del Catolicismo” por lo que el Papa los expulsó.

La primera división del grupo se dio en el siglo XV cuando, a raíz de lo ocurrido por la propagación de las ideas de Waldnus, se formaron las “comunidades silenciosas” o “de la cruz”, quienes en aquél entonces habitaban varios países de Europa. Esto coincide con el momento (entre 1517 y 1535) en el que el teólogo alemán Martín Lutero y el suizo Ulrich Zwingli, expusieron las 95 tesis reformistas entre las que aparecían ideas que contradecían algunos

ritos religiosos, lo cual resultó escandaloso y desencadenó un importante conflicto armado en 1531 en el cual murió Swingli (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2014).

En 1525 formaron su primer grupo en Suiza y en 1535 Menon Simmons (1496-1561), un sacerdote holandés, quien al estudiar el evangelio abandonó el catolicismo, comenzó su propio movimiento particular en el cual se daba especial importancia al bautizo de adultos. Este sacerdote ordenado apenas once años antes, conoció a una comunidad de “anabaptistas”, al norte de Alemania, en las islas Friesianas. Ellos le solicitaron fuera su director espiritual. Así, Simmons comenzó a liderar y dictar el dogma y los principios del rito y culto con el que nacieron los menonitas (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2014).

Los menonitas son una comunidad que se caracteriza por ser pacifista y muy amigable. Pareciera que estas cualidades les serían útiles para establecerse permanentemente en algún lugar, sin embargo, es justamente esto lo que ha ocasionado que tengan que emigrar en varias ocasiones a lo largo de su historia como grupo, pues han huido de las disposiciones de los gobiernos de hacer servicio militar o inclusive por oponerse a tomar las armas.

En Prusia, durante 1786, les pidieron defender las fronteras orientales, lo que ocasionó que emigraran a Rusia. Ahí ocurrió algo muy parecido pues les solicitaron cumplir con su servicio militar y adoptar medidas reformistas en lo educativo. Ellos se negaron y, nuevamente, emigraron.

Más adelante, el gobierno británico les ofreció tierras en Canadá con la convicción de que en ese país podrían mantener su propia organización social y religiosa. Esto no fue así pasados algunos años y el gobierno canadiense comenzó a exigirles el uso del idioma inglés en las escuelas, esto no convenció a este grupo tradicionalista pues una de sus características es que buscan preservar su idioma donde quiera que van.

Así comenzó la generación de diversas conversaciones, acuerdos e intercambios entre líderes menonitas, entre los que destacan Klass Heidi, Cornelius Rempel, el Reverendo Julis Lowen y Arturo J. Braniff, un representante del gobierno mexicano. En estas negociaciones se acordó que el gobierno de México respetaría tanto sus costumbres como su idioma y religión, así como su negativa a prestar servicio militar. Entonces, se les vendió, a \$8.25 dólares el acre, un terreno de más de 100 000 hectáreas de lo que conformaba la Hacienda Bustillos en San Antonio de los Arenales en el municipio de Cusihuiachi, que pertenecía a la familia Zuloaga (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2014; Ruíz, 2014).

De esta forma salieron 9,263 personas el primero de marzo de 1922, procedentes de Manitoba, en seis trenes rentados por ellos mismos y llegaron 8 días después a lo que hoy es Ciudad Cuauhtémoc, donde permanecieron 8,025 de ellos, 511 se establecieron en Namiquipa y 727 en Riva Palacio. Oficialmente se ha aceptado esa fecha como la “llegada” de los menonitas a Chihuahua, sin embargo, según el Archivo General de la Nación, Fondo Álvaro Obregón, caja 125, exp. 4, existe una telegrama que envió Álvaro Obregón al ingeniero Alberto J. Pani, Secretario de Relaciones el 29 de julio de 1921 sobre las gestiones realizadas por el Cónsul, Licenciado Montes de Oca y por el entonces Secretario de Relaciones, Ingeniero Alberto J. Pani que datan de julio de 1921 cuando, por instrucciones del Presidente Álvaro Obregón, los menonitas recibieron pasajes libres, se les cobró sólo la mitad del importe de sus fletes, les concedieron exención en los derechos de pago al Consulado y la Aduana y no los obligaron a cumplir con los requisitos de inmigración (Ruíz, 2014).

Así, los menonitas llegaron a Chihuahua cargando todas sus pertenencias, muebles, carros, animales, entre los que había caballos de tiro, vacas, pollos, gansos y cerdos. Además, cargaron con sus herramientas para trabajar en

el campo e incluso semillas. Llegaron con madera y todo lo necesario para levantar sus casas en el nuevo terreno donde fundaron dos colonias muy bien organizadas. En una de ellas, llamada Manitoba, hay 42 campos. En otra colonia, llamada *Swift Current*, hay 17 campos (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2011).

Los menonitas más tradicionales todavía utilizan caballos y *buggy*, todos hablan *Plautdietsch*, no participan en política ni en otros considerados “pecados del mundo” como el uso de energía eléctrica o la tecnología. Todo ello describe una realidad ardua. El hecho es que este grupo, con su trabajo, transforma los terrenos más difíciles en tierra fértil. Hoy en día, cuando hay necesidad de estudiar un terreno, hacen uso de ingenieros canadienses quienes, utilizando tecnología muy avanzada, les indican dónde hay agua en el área y, ellos mismos, compran la maquinaria adecuada, la manejan y perforan para obtener agua.

Hay 350 000 menonitas en el mundo que son autosuficientes. La colonia Manitoba de Ciudad Cuauhtémoc es la comunidad menonita más grande del mundo. Está conformada por 64000 hectáreas cuadradas y tiene una población aproximada de 13 860 habitantes. El 80% de ellos son conservadores o *Altkolonier* (de la antigua colonia) quienes visten de manera tradicional y 20% son progresistas que ya visten ropa convencional.

En esta colonia existen 15 templos de la iglesia *Altkolonier* y 56 escuelas, una por campo. De la iglesia moderada o *Klengenmeinde* hay tres templos y dos escuelas. De la iglesia *Conference* que es más liberal hay un templo y una escuela. Hay una iglesia ultra-liberal o *Leibenwasser* y no hay escuela aún. Existen otras iglesias como *Sommerfelder*, *Reinlander* y *Kleina Herde* en esta misma colonia, cada una con matices diferentes de la misma ideología. Existe una colonia llamada El Sabinal que es ultra-conservadora (Ruíz, 2014).

Este grupo tan tradicional ha progresado en varios aspectos en los últimos cuarenta años cuando entró la energía eléctrica en 1980 y se volvieron más progresistas. Por muchos años llamó la atención la manera tradicional en la que vivían, hoy en día además de los campos hay un corredor industrial de proporciones impresionantes.

Son una comunidad muy austera, el arreglo de sus casas es muy sencillo, todos los muebles se encuentran pegados a las paredes y las “menonas” (mujeres menonitas) mantienen su hogar muy limpio, ellas conceden el permiso para entrar a las personas. A las casas se entra por la entrada principal que se encuentra en la cocina ubicada en el centro para que el calor se distribuya tanto al establo como a la casa (Sancen, 2020). Antiguamente, sus casas eran negras para que absorbieran el calor del sol. Los menonitas actuales siguen sus tradiciones como entonces, siguen hablando alemán Bajo o *Plautdietsch*, que es una mezcla de lenguas germánicas, siguen leyendo el Nuevo Testamento en letra gótica y aprenden el oficio que se hereda del padre.

Todos comen entre las 11 y las 12 del día en la cocina o en la escuela. Cuando llegan a comer, los hombres ocupan una banca corrida para evitar ensuciar la casa y las mujeres utilizan sillas que se colocan enfrente de la banca. Los menonitas actuales han comenzado a modernizarse poco a poco e incluso ya hay un grupo musical *country* menonita que se llama *Second Chance*. Un dato curioso sobre ellos es que ahora, cuando se mudan a un nuevo lugar, venden todo para comenzar de cero en un nuevo lugar y fundar una nueva colonia (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2014).

Cosmogonía y religión

Como se explica en líneas anteriores, los menonitas practican una religión derivada del catolicismo que sigue una denominación cristiana cuyas raíces históricas se remontan a los anabaptistas del siglo XVI. Ser anabaptista

significa ser rebautizados. Su historia marca que en 1525 unos anabaptistas se reunían en una casa cuando uno de ellos le pidió a otro que lo bautizara como símbolo de su elección libre de seguir a Jesús. Este grupo fue perseguido en Zurich y pertenecer a él era un delito castigado con la muerte.

Los menonitas tienen como una prioridad el vivir para el servicio, la paz y el cuidado de la creación de Dios. Hoy, cualquier persona, independientemente de su nacionalidad o identidad étnica que se identifique con esa herencia religiosa es un menonita. El anabaptismo es una rama del protestantismo que predica un bautismo voluntario y consciente a una edad en la que la persona está en condiciones de comprender el compromiso que toma. Es un grupo etno-religioso que, aunque su inicio es religioso, fue creando una cultura alrededor de ella.

Los domingos son para Dios y asisten a la iglesia alrededor de doce horas, ahí comen y tienen las actividades del día. Ya en la tarde los jóvenes se reúnen con sus amigos y conviven (Sancen, 2020). Los menonitas suelen tener muchos hijos, pues esta idea les acerca a Dios. Desde su origen, esta etnia de Holanda, Suiza y Alemania ha estado conformada por protestantes, seguidores del predicador holandés, quien les dictó que debían ser muy austeros y disciplinados. Su educación incluye la instrucción en valores como la puntualidad, la honradez, la laboriosidad y el respeto a todas las personas, en especial a los mayores.

Geografía y localización

Los menonitas son un grupo étnico no nacionalista que no posee una identidad geográfica dado que son una cultura nómada que ha ido buscando espacios en el mundo donde les permitan trabajar la tierra y conservar sus ideas pacifistas, su religión y su lengua. Salieron de Holanda y Suiza llevando su fe y su idioma. Se fueron a Polonia, Rusia, Paraguay, Canadá, Estados

Unidos, Belice, Little Belice y México. Fue hasta mediados del siglo XX que comenzaron a aprender las lenguas de los países que los acogían por motivos de evangelización. Se sabe que ha habido trabajo misionero menonita en muchos lugares del mundo como en Asia y África (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2014).

Forma de vida

Los niños trabajan desde pequeños. Ayudan en el trabajo o “labor” afuera y las niñas permanecen en la casa. Tradicionalmente aprenden el oficio de su padre y son buenos carpinteros. Los menonitas compran en tiendas de su propia comunidad en las que venden todo lo que necesitan, incluyendo las telas que utilizan para vestirse. Todas las hijas se visten igual, los vestidos son muy discretos y con muy pocos detalles. El plisado es el único adorno del vestido. La ropa se hace en casa y tanto la ropa como su forma de vida es muy austero. En la parte de enfrente del vestido hay una pequeña bolsa donde llevan la llamada “maisteja” que son semillas de girasol que comen durante todo el día. Las telas claras son las que utilizan las mujeres jóvenes y las oscuras, las casadas. Las mujeres no utilizan maquillaje ni joyería. Los hombres deben vestir camisas a cuadros y sombreros claros.

Los menonitas más conservadores utilizan su vestimenta tradicional pero algunos más liberales visten ropa que la sociedad actual calificaría de convencional. Ya aceptan la tecnología, usan tractores modernos y electricidad. Entre los menonitas tradicionales todavía se utilizan tractores con llantas de acero, son agricultores muy dedicados pues sus ideas incluyen el que se deba de trabajar arduamente para ganarse su lugar en el cielo.

Las técnicas de explotación de recursos naturales que emplean en la agricultura son: la excavación de pozos profundos, el uso de sistemas de riego de alta tecnología, la importación de semillas mejoradas principalmente de

maíz, frijol, trigo, sorgo y avena; emplean fertilizantes y pesticidas de última generación, además de que importan y producen maquinaria agrícola y tienen programas de prevención de desastres naturales. Es una sociedad que no practica deportes, no escucha música, no ve la televisión y come en silencio. No utilizan distractores, pero escuchan el radio durante sus horas de trabajo en los vehículos.

Los menonitas son famosos por el pan que elaboran en las casas diariamente pues todas las comidas las acompañan con pan, la comida menonita contiene mucha masa, inclusive han tropicalizado panes mexicanos y hacen su propia versión menonita de panes como las “conchas”.

Otros grupos de menonitas, más vanguardistas, tienen escuelas incorporadas a la SEP, asisten a las universidades y alientan a los jóvenes para que estudien una carrera. Ellos ya no visten su ropa tradicional. Inclusive hay pastoras menonitas en las iglesias, hay iglesias menonitas que aceptan la homosexualidad y existen matrimonios entre homosexuales. Como cualquier sociedad tienen momentos de desahogo como los domingos después de los servicios religiosos, los jóvenes se reúnen e ingieren bebidas alcohólicas como cerveza y tequila en cantidades importantes, sobre todo las chicas, quienes ahora beben más que los varones. Ciudad Cuauhtémoc es el municipio que tiene más expendios de vinos y licores del mundo, según los habitantes de Cuauhtémoc (Sancen, 2020).

Hay diferentes denominaciones menonitas que se pueden dar por su origen cultural o por la religión. Se puede decir que existen “tantas denominaciones menonitas como cadenas de comida rápida” (Enns, 2020). Algunos grupos son más evangélicos que otros, se centran en la Biblia y la oración, otros conservan las tradiciones pero asisten a otras iglesias.

Son una comunidad muy confiable y los préstamos se otorgan sin garantías, su unión de crédito tiene el primer lugar en recuperación de crédito en

los últimos veinte años y no tiene departamento jurídico. La palabra es su única garantía. Para los menonitas la puntualidad, la limpieza y la honradez son valores importantes que se aprenden en la escuela.

Tienen sociedades de producción, lo que significa que se juntan varios agricultores y forman un grupo (pool), contratan a un “boker” o gestor que va a Chicago a una institución equivalente de la bolsa de valores pero de agricultura llamado “Chicago Mercantile Exchange CME Commodities” donde contratan seguros de producción y con ello aseguran su producción a futuro (Sancen, 2020). Con esto se entiende que no es una comunidad marginada, al contrario, su organización permite que su producción se venda a grandes empresas.

Aquello en lo que más gastan los menonitas actuales es en automóviles de lujo que generalmente cambian cada año y que únicamente utilizan para ir a la iglesia. Cabe mencionar que las iglesias se encuentran muy cerca de sus hogares. Otro aspecto en el que no escatiman es en los servicios de salud pues se atienden en los mejores hospitales (Sancen, 2020).

Educación antes y ahora

Llegaron hace 200 años y desde entonces, en las escuelas tradicionales, las niñas se sientan de un lado del salón y los niños del otro. Viven aislados y su instrucción está basada en las enseñanzas que giran alrededor de la Biblia. Hablan alemán antiguo o bajo alemán. Las escuelas son operadas por la iglesia. Estudian la Biblia y aprenden lo básico: matemáticas básicas, lectura y escritura.

El Médico Veterinario Zootecnista Carlos Sancen, quien ha vivido en Ciudad Cuauhtémoc desde 1979 comenta que los menonitas son muy amigables con los *mestizos*, ellos únicamente estudian durante períodos de transición entre las labores del campo en los que cubren alrededor de seis

meses de instrucción y seis de labor. Entre mayo y junio comienzan a sembrar y terminan en octubre o noviembre, luego llega la Navidad y retoman la escuela en enero y asisten regularmente hasta mayo, cuando el ciclo se repite.

El horario escolar es de siete a catorce horas y toda la tarde se dedican a la “labor”, que es el trabajo en el campo, con sus padres. “La labor”, como ellos llaman a estas actividades productivas, se desempeña en el campo que se encuentra en la parte trasera de sus casas, representa una parte importante de la instrucción que reciben de su familia pues lleva todo un mensaje de laboriosidad y destreza para mantener sus parcelas produciendo y consumir aquello que ellos mismos cultivan.

Según el Doctor Sancen, los maestros menonitas, entre los más tradicionales, generalmente son personas que no poseen tierras para trabajar o que no tienen otro medio de subsistencia, pero no se requiere instrucción especial para ser educador de sus escuelas. Los niños asisten a la escuela durante poco tiempo, únicamente de cuatro a seis años. Todos los alumnos se reúnen en un mismo salón, se les instruye en lecto-escritura y matemáticas básicas (sumas, restas, multiplicaciones y porcentajes). La instrucción es muy básica, pero la enseñanza de valores y religión es importante y le dedican mucho tiempo de la jornada escolar.

La profesora chihuahuense Olivia Trevizo, doctora en Educación por la Universidad de Durango, en su libro *La educación menonita en una micro-sociedad autogestiva*, explica el proceso de interculturalidad que se gesta dentro de las escuelas menonitas incorporadas la Sistema Educativo Nacional, pues es así como esta sociedad se enfrenta al mundo moderno y lucha por adaptarse a las nuevas necesidades sociales ya que por varias generaciones han luchado por conservar la esencia ideológica de su grupo (Trevizo, 2013).

La profesora menciona que existen tres escuelas menonitas incorporadas a la SEP. En el fraccionamiento Blumeau o Valle de Flores de la colonia Manitoba que fue fundado en 1980, se encuentra la escuela Álvaro Obregón que fue la primera escuela menonita que se incorporó al Sistema Educativo Nacional. Este fraccionamiento es muy moderno, sus calles están pavimentadas y cada una tiene nombre en lugar de solo un número. Las casas son tipo americano y cuentan con extensiones grandes de terreno y, a diferencia de otros campos, los pobladores no tienen tierras de siembra, corrales y animales, sino que se dedican al comercio y son menos tradicionales.

La institución cuenta con una matrícula de 269 alumnos en nivel básico y 51 en nivel medio superior. El personal docente lo conforman 30 profesores y tres administrativos en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior. Esta escuela cuenta con once instituciones anexas y recibe apoyo del Departamento de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua para la instrucción de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional en donde reciben atención especial. La Doctora Trevizo comenta que esta institución es la que ha realizado el mayor número de gestiones en educación para conservar a los maestros con más años de servicio en la comunidad menonita (Trevizo, 2013).

En el campo 101 se encuentra la escuela Esperanza ubicada a 50 km de Ciudad Cuauhtémoc. Es una institución que cuenta con dos edificios, canchas deportivas y amplios patios e instalaciones muy adecuadas para atender a niños de los niveles básicos. Fue fundada por misioneros canadienses quienes detectaron la necesidad de elevar el nivel académico y la calidad educativa de la colonia. Lograron la incorporación de la primaria en 1975 y de la secundaria en 1995. Uno de sus problemas es que la SEP exigía la atención de educadoras y la etnia no contaba con ellas. A esta escuela asisten hijos de matrimonios mixtos, pero no hay *mestizos*. Un objetivo

importante de esta institución es lograr el dominio del español a partir de segundo de primaria. La matrícula es de 250 alumnos aproximadamente (Trevizo, 2013).

El Centro Trilingüe “El Ancla”, ubicada en el campo 106, es una de las más grandes tanto en infraestructura como en matrícula. A ella asisten los alumnos los lunes, miércoles y viernes. Atiende a 220 alumnos en niveles primaria y secundaria, con una planta docente de diecinueve profesores de los cuales una era *mestiza* en 2013 (quien enseñaba español) y los demás son profesores menonitas. La mayoría de los cursos que se imparten para capacitar a los docentes no tienen validez oficial y se imparten por instructores canadienses, durante el verano, en el Instituto Manatíal, abarcando temas más bien religiosos mezclados con los programas oficiales de la SEP. Esta institución ha ido incorporando maestros *mestizos* con grados profesionales superiores, algunos de ellos han egresado de la Universidad Pedagógica Nacional y ha brindado la oportunidad de estudiar la licenciatura en educación Plan 94 a los docentes menonitas (Trevizo, 2013).

El dominio que tienen de las lenguas es impresionante. Hablan *Plautdietsch* o Dutch como lengua materna, que es la lengua de la región de Danzing, predomina el sajón bajo, más precisamente el prusiano bajo con una herencia holandesa y elementos del frisiano, adopciones del polaco, ruso, particularmente ucraniano y, desde luego utilizan también palabras en español, lo que hace de su lengua algo muy propio (Trevizo, 2013). Luego aprenden inglés pues es una lengua que consideran útil para hacer tratos y comunicarse en cualquier lugar del mundo. Como resultado de su experiencia en casa y escuela, hablan *Plautietsch*, alemán, inglés y español en especial los que viven en Cd. Juárez. El español suele ser su segunda lengua *Kjoakj*. Las escuelas incorporadas a la SEP ofrecen una educación trilingüe pues están tratando de revivir el *Plautietsch* y se pueden encontrar Biblias, cantos y una

versión del himno nacional en esta lengua. El *Plautietsch* que se habla en Alemania es muy diferente porque el que hablan los menonitas ha cambiado conforme han migrado y se transmite de generación en generación dentro del grupo. Antiguamente el *Plautietsch* era considerado un dialecto, hoy ya se considera un idioma.

Los mayores leen el Nuevo Testamento en letra gótica. En las escuelas tradicionales no aprenden historia, geografía ni otras lenguas. Toda la instrucción se basa en la Biblia. Los niños comienzan a los seis años la escuela y termina entre los trece y los catorce años. Generalmente no asisten a la secundaria ni a la preparatoria o universidad, aunque hay algunos progresistas que envían a sus hijos al Tecnológico de Monterrey en Chihuahua. El camión parte con veinte estudiantes todas las mañanas a las cinco rumbo a la universidad.

El Instituto Chihuahuense para la Educación de los Adultos (ICHEA) en Ciudad Cuauhtémoc, atiende a la población menonita a partir de dos programas: el primero es para la población mayor de quince años y el segundo atiende a los niños de entre diez y catorce años de edad. Ambos programas tienen como objetivo la certificación de aquellas personas quienes no pueden o no tienen el interés de asistir a la escuela incorporada al Sistema Educativo Nacional.

Ciudad Cuauhtémoc tiene un 52% de rezago en cuanto a analfabetas funcionales, lo que significa que saben leer, escribir y realizar operaciones básicas, pero no cuentan con ningún documento que certifique su educación. También hay analfabetas que no tienen conocimientos de lecto-escritura o matemáticas. El ICHEA trabaja a partir de una coordinadora de andragogía (instrucción para los adultos) y logra certificar alrededor de mil personas al año, de los cuales un 10% son menonitas.

Es un hecho que los menonitas han evolucionado favorablemente y que cada vez son más los que buscan una instrucción formal. La población progresista es todavía minoría entre ellos, pero se puede constatar que son gente que se esfuerza por hacer las cosas bien a través del trabajo constante y de calidad, por lo que se puede afirmar que este grupo con un nivel más alto de instrucción, tendría un potencial de crecimiento importante en todos los ámbitos. Por el momento se asesoran con gente altamente calificada y con ello logran cosas muy importantes. Cabe mencionar que son una población muy apreciada en Chihuahua.

Tarahumaras

El nombre original de esta etnia es rarámuri (ralámuli), la castellanización de ésta es tarahumara. Según Luis Alberto González Rodríguez, historiador mexicano, rarámuri significa “planta corredora” o en un sentido más amplio “pie corredor” o “gente de pies ligeros” (González L., 2013). Se les conoce por caminar largas distancias en sandalias, que originalmente tenían suela de piel, pero hoy son fabricadas a partir de neumáticos usados. La cosmovisión rarámuri o tarahumara está fundamentada en su interés por el entorno colectivo propio, lo que suceda a la comunidad, a su sociedad, a su hogar, a su liderazgo social y los conocimientos que se heredan de una generación a la siguiente. Los rarámuri se organizan en comunidades. En la sierra hay más de 60 000 habitantes. Entre ellos el hombre se considera adulto a los 14 años “imberbe” (González, 2013).

Origen e historia

El historiador mexicano Luis Alberto González Rodríguez (1924-1998), historiador, etnólogo, catedrático, investigador y misionero jesuita, especialista en investigaciones y estudios de la antropología e historia del pueblo

rarámuri relata que a la llegada de grupos europeos a la Sierra Tarahumara hacia finales del siglo XV había varios grupos. Hoy únicamente hay cuatro: los tepehuanes, los tarahumaras, los pimes y los guajurios. Se dice que sus ancestros provenían de Mongolia y que llegaron a América por el Estrecho de Bering hace 30 000 años. Los primeros grupos eran más bien belicosos y politeístas. Creían que había vida después de la muerte, en las fuerzas espirituales, en el bien y el mal. Su economía se basaba en la agricultura (González, 1982).

En 1606 llegaron misioneros jesuitas a evangelizarlos, comenzaron con el grupo de los chinipas quienes sostenían una relación cercana con los tarahumaras. Hacia 1632 los misioneros se instalaron en sus tierras y formaron grupos. Este hecho ocasionó un levantamiento entre los pueblos indígenas quienes no querían ser evangelizados. Fueron reprimidos por el gobierno de la Nueva España y ante esta situación, los indígenas huyeron y se internaron en la Sierra. En 1601, 1611 y 1652 hubo rebeliones por el sometimiento al que estaban sujetos. La insurrección duró 300 años (González, 1982).

Los rarámuri son indígenas que acostumbran vestir con blusas de colores brillantes, las mujeres utilizan faldas dobles y los hombres un calzón llamado “táborá”. A este atuendo lo acompaña un ceñidor y cinturón que utilizan tanto hombres como mujeres. Estas fajas son tejidas con diseños característicos de alto contenido simbólico. Sus sandalias tienen una suela ligera y correas hasta el tobillo, actualmente utilizan llantas usadas para su fabricación.

La “collera” es una cinta que se coloca en la cabeza y sirve para detener el cabello. Este accesorio es muy distintivo de este pueblo, lo usan tanto los hombres como las mujeres, el largo de las puntas de la “collera” indica el nivel económico de quien lo porta. Así, la corta distingue a los más pobres. Esta prenda resulta también un signo espiritual. Con la lana de sus ovejas fabrican cobijas que sirven para taparse del frío y las utilizan también como cama (González, 1982).

Cosmogonía y religión

Según González, las misiones actualmente permanecen vacías y solo las usan para llevar a cabo sus ritos. La Sierra es su templo. Llaman al hombre occidental “chabochi” porque vive preocupado, porque no sabe vivir. Lo rehúyen porque engaña, roba, invade sus tierras y es injusto. Ellos han decidido vivir lejos de la cultura occidental y se alimentan de maíz, frijol y los productos de su propio ganado. El maíz es el elemento más importante, pues a partir de él elaboran tortillas, pinole, atole y “tesgüino”, una bebida ancestral, ceremonial y curativa que es también alimento para el alma, la elaboran a base de maíz fermentado y es la que utilizan los corredores rarámuri como bebida energética para poder correr trayectos largos sin detenerse.

El “owiruame” es el preservador de los ritos sagrados, protector espiritual. Ellos antiguamente pensaban que podía convertirse en ave para viajar de un lugar a otro, y que, al llegar a su destino, recuperaba su forma humana e inclusive podía viajar con toda su familia. Es el hechicero o sanador bueno y conoce el poder curativo de la pitahaya contra el cáncer de la “huana” (cáncer oral), del “tecomate” o jícara para las enfermedades bronquiales, el tamarindo como tónico estomacal y del llamado “guayacal” contra el reuma.

El “owirúame” es el médico y guía espiritual. Otra figura importante para el grupo es el chamán, quien es el cuidador de las costumbres sociales del pueblo y el defensor del orden tradicional. Tiene la función de mantener el equilibrio entre el cuerpo y el cosmos. Ellos utilizan “jícuri” (peyote) o “bacánowa” o “bakanori”, que es un cactus en forma de bola pequeña, crece en las zonas cálidas de las barrancas y lo utilizan también en las montañas cercanas. A su raíz se le atribuye un poder aún mayor que el del peyote (Acuña, 2009).

La *bacánowa* la emplean exclusivamente los chamanes que no utilizan peyote, pero su uso se restringe a períodos de máximo tres años después de su recolección, pues si se utiliza después, se puede enloquecer. Esta raíz se

mezcla con agua hirviendo y sirve para curar varias enfermedades según como sea aplicada, cuando la aplican sobre la espalda, por ejemplo, se dice puede curar las enfermedades pulmonares. Los chamanes forman un emplasto masticándola y lo colocan sobre las partes afectadas. Es común su uso en las tradicionales carreras de bola (*rarajípari*) y juegos de “ariweta” (*rowera*) rarámuri (Acuña, 2009).

Los chamanes son hombres muy callados y reflexivos, profesan su religión pero no tienen templos. Se organizan junto a los rezadores, cantores y “mainales” que conducen las ceremonias al ritmo de sonajas hechas con bules. Sus cantos narran la vida de los animales del monte (Acuña, 2009).

Geografía y localización

El investigador misionero señala que los rarámuri se encuentran asentados en la cuarta parte del territorio suroeste del estado de Chihuahua en 65 000 kilómetros cuadrados en la Sierra Madre Occidental o Sierra Tarahumara que está entre los 1500 y 2400 metros sobre el nivel del mar. Principalmente en los municipios de Urique, Guachochi, Guadalupe y Calvo, Batopilas, Balleza y Nonoava.

En 2015 había 73 856 personas de esta etnia. De los cuales el 90.9% son bilingües. El 43% de esta población es analfabeta. Según datos de la página gob.mx del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de la población de entre seis y 14 años 76.3% asisten a la escuela, a preescolar 13.2% a primaria 65.1% y a secundaria 7.3%. En cuanto a la instrucción de la población de quince años o más, 57.4% asisten a nivel básico; 5.6% a media superior y 5.4% a educación superior. Se sabe que las distancias son muy grandes, lo cual dificulta la asistencia cotidiana a la escuela (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2015).

Actualmente 2 de cada 3 viviendas de los rarámuri de Chihuahua carecen de drenaje y 4 de cada 10 no cuenta con servicio eléctrico. Las viviendas se encuentran lejos de las zonas urbanas. Urique y Batopilas son los municipios con mayor número de indígenas.

Se ubican al suroeste de Chihuahua. Viven en las Barrancas del Cobre a una profundidad de entre 1000 y 1800 metros (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2015).

Forma de vida

Para un rarámuri promedio es difícil contar con tres comidas al día, esta circunstancia convierte a los internados en una opción viable para proveer de instrucción a las niñas, además de que es una opción para mantenerlas seguras ya que, a nivel nacional, el estado de Chihuahua muestra los índices más altos de embarazos en adolescentes (González y González, 2019).

Luis Alberto González comenta en su libro *La Sierra y el Hombre* que el sistema social de los rarámuri es muy democrático. La suprema autoridad está representada por la comunidad y la asamblea. Su gobierno está conformado por un gobernador, un jefe del grupo llamado “siríame”; un mayor que es una figura equivalente a un juez civil y algunos llamados policías, que en realidad son los encargados de hacer cumplir las órdenes del gobernador (González, 1982).

Los tarahumaras generalmente solucionan sus problemas en los concilios que llevan a cabo los domingos y casi nunca recurren a autoridades estatales o federales. El gobernador o “siríame” es el miembro del grupo más viejo y que cuenta con una mayor experiencia. Este es un puesto vitalicio que se obtiene a partir de una votación en voz alta y que debe de ser unánime. Su labor consiste en ofrecer a la comunidad que se congrega los domingos un “mehuatsen” o sermón. En esta reunión también se despachan los problemas que hayan surgido dentro del grupo (González, 2013).

El “siríame” es quien preside estas reuniones, parte de sus responsabilidades incluye la conducción de las ceremonias religiosas, la concertación de los partidos deportivos y también es quien juzga los delitos. Este personaje lleva consigo un bastón o “visora” que clava en el suelo o la recarga en una cruz cuando debe ser obedecido sin protestar por todos. Hasta ahora ningún “siríame” controla a toda la población tarahumara. Cada pueblo tiene a su gobernador y su influencia se limita únicamente a su comunidad.

La sociedad está conformada por familias pequeñas, pues sus parcelas no soportan más de cinco integrantes. Los corredores de “pies ligeros” tienen una alimentación sencilla que consiste básicamente en pinole de maíz. Las niñas acostumbran ayudar a su madre en los quehaceres de la casa. Las mujeres siembran, cocinan y elaboran artesanías para luego recorrer largos trayectos y vendérselas a los turistas. Los varones ayudan a su padre en las labores del campo. Los hombres deben conseguir el agua y la leña para cocinar, siembran y consiguen el alimento. Su economía es prácticamente de autoconsumo y autosuficiencia.

El “tesgüino” es una bebida que toman durante las fiestas, a propósito del ciclo agrícola o cuando comparten el trabajo. Para ellos esta bebida es un alimento fundamental regalo de los dioses. Antes de beberlo se le ofrece al Sol, a la Luna y a los cuatro rumbos del universo, a las milpas y a los innumerables espíritus del cosmos. En las fiestas o “tesgüinadas” convive toda la comunidad (González, 1982).

Las tierras de pastoreo son comunitarias, los corrales son familiares y cada familia cuenta con un “cahuí” o rancho, una parcela o terreno de labor. La leña para cocinar la consiguen en el bosque, así como la madera para construir, hacer tambores y violines. Cada familia elabora sus utensilios, calzado, vestido, etc., con los productos que obtienen de la naturaleza.

Vida actual del grupo

Los rarámuri actualmente son víctimas de despojo de sus tierras por parte del crimen organizado, lo cual es una verdadera lástima pues son una población muy vulnerable.

Para ellos la familia es una institución de mucho valor, los jóvenes de esta etnia contraen matrimonio antes de los 16 años. En la ceremonia, el “siríame” consagra el matrimonio y toda la comunidad ayuda a la nueva pareja a construir un hogar dentro de su territorio. Son monógamos. Las mujeres embarazadas trabajan hasta el último momento y cuando llega el momento de dar a luz, se van a la montaña, se construyen un lecho con hierba junto a algún árbol y, apoyadas en él paren, a continuación lavan al bebé, queman y entierran el cordón umbilical (González, 2018).

Crean que de acuerdo a su conducta se obtiene un lugar donde quiera que vayan y que la cultura de un pueblo se mide por el respeto a los más indefensos. Piensan que no es más rico el que más tiene, sino el que menos necesita. Los rarámuri no maltratan a sus niños, prefieren invitarlos a reflexionar y decidir por ellos mismos, desde muy pequeños se les hace responsables de los animales en terrenos de difícil acceso (González, 2013).

Este grupo rodea sus casas con cruces para mantenerlas protegidas y siempre debe haber una fogata central. Las viviendas deben de construirse con materiales naturales para que la consagre el “siríame”. Las personas mayores viven en casas separadas y los hijos llevan comida y ropa como regalo de manera habitual, cuando mueren los incineran en una cueva o en un cementerio y entonces celebran ceremonias que resultan complicadas pero que tienen como objetivo que el alma viaje sin pena a través de tres o cuatro fiestas. Una vez transcurridos los rituales desarmen la casa del fallecido (González, 2013).

Se trata de personas muy resistentes al clima, al hambre y al cansancio físico. Los famosos corredores se forman como tales desde una muy tierna edad a través de juegos ancestrales como la carrera de bola o “rajípar” que es el juego masculino de la cultura rarámuri por excelencia. El juego consiste en patear una pelota hecha de madera del tamaño de una pelota de tenis siguiendo un circuito de 20 a 40 kilómetros hasta completar una distancia que va de los 100 a los 200 kilómetros. El equipo ganador es aquel que termina las vueltas establecidas al circuito con la pelota (González, 1982). Por su parte la “ariweta” o “rowera” es el juego exclusivo de las mujeres, es muy parecido al de los hombres pero en este van lanzando un aro con un palo. El recorrido es de 100 kilómetros, gana la mujer que llegue primero a la meta lanzando el aro.

Hoy los tarahumaras cohabitan con tepehuanos u ódamis, guarijíos o makurawes e indígenas pima u óoba. Son indígenas a quienes les cuesta mucho trabajo aprender español.

Educación antes y ahora

Los reporteros Paula y Santiago González, del periódico *El País*, en su artículo del 27 de mayo de 2019 titulado “México: la hazaña de ser niña indígena y estudiar en la Tarahumara”, mencionan que Chihuahua ocupa el segundo lugar en rezago educativo nacional, pues es de más del 50%. Los rarámuri piensan que “la educación que se imparte a las poblaciones indígenas debe basarse en cuatro ejes transversales: interculturalidad, derechos humanos, igualdad de género y transparencia y rendición de cuentas”. Como no ven que esto suceda en el mundo de los mestizos, prefieren vivir aislados. En un ambiente de pobreza y narcotráfico, su vida ofrece la opción de asistir a la escuela que se encuentra alejada, no asistir a ella o vivir en la escuela. Un aparente atractivo de la escuela es que en ella alimentan a los niños (González, 2018).

El 50% de los profesores de las escuelas indígenas no cuentan con una licenciatura, lógicamente derivado de que únicamente 22 escuelas Normales del país cuentan con programas de licenciatura en Educación Primaria Intercultural bilingüe y que no exista ni siquiera una oferta similar para la formación de profesores de preescolar.

Entre las características de la educación se encuentran datos como que los niños sufren un retraso en el aprendizaje de la lectura (8 años) pues el proceso de alfabetización se lleva a cabo en primero y segundo de primaria. El analfabetismo entre la población indígena es de 13.5% y del 2.4% entre la población no hablante de la lengua indígena. Sin embargo, a causa del bilingüismo, la gran mayoría (99%) presentan rezago con respecto a los alumnos que no son indígenas por falta de dominio de la lengua. Todo ello parece tener su causa en la situación de los alumnos, pero lo cierto es que tampoco ayuda, al proceso de enseñanza-aprendizaje, que los profesores no dominan la lengua tarahumara y la comunicación entre profesores y alumnos es muy difícil. La castellanización es un tema que debería abordarse con mayor seriedad para lograr descifrar los intereses, expectativas y metas de los alumnos.

Existen diferencias en todos los aspectos como el hecho de que según la Unicef la población infantil y adolescente que carece de energía eléctrica es de 2.1% pero en el caso de la misma población pero indígena es del 66%. No se puede asumir que los objetivos educativos sean los mismos que aquellos de los estudiantes que habitan zonas urbanas con accesibilidad digital. “Una educación igual para grupos tan diferentes significa una muestra de racismo y discriminación” (Velasco, 2016).

Todo parece indicar que los niños rarámuri tienen muy buena memoria y no buscan la lectura como un recurso indispensable para la instrucción, sino que prefieren aprender viendo, escuchando y practicando pero en un patrón

más parecido al autoaprendizaje en el que los mismos alumnos manejen la gestión del tiempo, la manera de vivir la experiencia y los contenidos. La instrucción debería estar estructurada a partir de un modelo diseñado con estas características en mente con el fin de que resultara pertinente y significativo para ellos. Asimismo, sería necesario proveer únicamente la asesoría requerida y no un modelo de enseñanza pensado para personas con otras características y objetivos educativos.

Existen varias escuelas tipo internado en la zona como el internado que se ubica en Cerocahui “Tehucado” “tehueque” que significa niñas y “Tehucado” significa casa de las niñas. Hay una institución educativa de este tipo para niñas en el Municipio de Urique, que es un lugar violento pues hay presencia de narcotráfico y violencia intrafamiliar. Las niñas que asisten son hijas de analfabetas que, en general, no hablan español por lo que la instrucción se vuelve complicada al no haber interés por aprender contenidos en una lengua que no entienden. Este hecho ocasiona que resulte muy difícil incentivar el aprendizaje. Hasta ahora solo se sabe de una profesora rarámuri pero en la escuela las niñas del “Tehucado” se mezclan con niños *mestizos*.

Al padecer de inseguridad alimentaria, los indígenas rarámuri asisten a la escuela porque ahí les dan de comer y tienen donde dormir. La escuela de las niñas o “Tehucado” está a cargo de religiosas. Ahí, las alumnas visten sus trajes tradicionales y en general, aunque son niñas que parecen algo tristes y muestran señales de abandono, se nota en ellas un gran interés por aprender.

A pesar de la labor que ofrece, el “Tehucado” no recibe ayuda gubernamental pues se considera una institución privada y como cualquier institución particular únicamente recibe de la SEP los libros de texto gratuitos y del INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas) algunos alimentos y artículos para el aseo (González, 2019).

Al “Tehuacado” de Cerocahui en Urique asisten 96 alumnas, aunque el INPI únicamente permite que asistan 74. Este hecho ocasiona que los alimentos sean insuficientes. Para ser admitidas en esta institución los padres deben cubrir una cuota de \$100.00 mensuales. Según los reporteros del diario *El País*, muchos padres no logran completar su cuota por lo que llevan cestos o “guares” para vender en la pequeña tienda que hay en la institución, o en su defecto consiguen fruta para que coman las niñas. Dentro del “Tehuacado” hay cuatro habitaciones con camas y literas que las niñas tienen que compartir pues resultan insuficientes para el número de niñas que se alojan ahí.

Una “ruta académica” que pudiera pensarse para aquellas niñas que quieren y logran continuar con sus estudios incluye asistir a la secundaria en la ciudad de Chihuahua o en la población de Creel, donde existen “tehuacados” similares, lo que hace posible que quienes así lo deseen, cursen hasta la licenciatura en educación primaria. La directora del “Tehuacado” de Cerocahui señala que de cada diez niñas, siete egresadas cursan la secundaria y solo dos o tres de ellas llegan a cursar el bachillerato por la lejanía con las zonas urbanas y la escases de programas gubernamentales para apoyarlas (González, 2019).

Los investigadores Raquel Escudero, Jesús Trujillo y Guillermo Hernández del Instituto de Ciencias Biomédicas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, división Cuauhtémoc, señalan que el sistema educativo mexicano resulta adecuado solamente para la población mestiza y/o urbana, que el éxito de un proceso de calidad que sea realmente incluyente requiere de una planeación muy detallada que tome en consideración a la población rarámuri, con todas sus costumbres y, sobre todo, su lengua. Asimismo es indispensable que se aborde el tema de su forma de vida y exista literatura sobre su cultura para con ello informar, tanto a los docentes frente a grupo, como a los propios estudiantes, sobre su identidad, sus costumbres, sus tradiciones, su cultura y su lengua (González, 2018).

Los estudiosos mencionan que el conocimiento sobre este grupo debe de servir a todo el país no solo para conocer, sino para comprender a estos mexicanos que, aunque son minoría, merecen una educación de calidad que sea intercultural y que los respete, valore y a la vez fomente la equidad educativa, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en un verdadero vehículo de movilidad social que aporte a esta población oportunidades de progresar según sus propios deseos y no necesariamente permanecer en su mismo nivel cultural, social y económico, al no haber oportunidades de crecimiento dentro o fuera de su comunidad.

El mencionado artículo del 7 de diciembre de 2018 publicado en el diario *El País*, señala una barrera que se levanta en el contexto escolar, social y cultural que evita la atención a las necesidades de estos grupos pertenecientes a culturas minoritarias. Tener en cuenta la cosmovisión e identidad de los rarámuri favorece a la generación de conocimiento no solo sobre ellos, sino que incentiva el de otras etnias minoritarias (González, 2018).

Conclusión

Es un hecho que en un país como México, en el que existen tantos grupos indígenas con distintas características, no es posible impartir una educación generalizada, pues los resultados difieren de manera significativa según la forma de vida y cosmovisión de las diferentes culturas. Si la misión es realmente educar y dar oportunidades de progreso a todos los mexicanos por igual, sean indígenas o de otros grupos minoritarios, se deben de realizar adecuaciones curriculares que tomen en cuenta las diferencias culturales y las diversas formas de vida. Asimismo, es necesario considerar el desarrollo bio-psico-social de los alumnos tomando en cuenta su contexto personal: su lengua, sus costumbres, tradiciones, creencias religiosas, etcétera.

La reforma educativa de 1993, que ha sido reafirmada por la actual reforma para brindar atención a la diversidad y evitar la exclusión, sugiere un currículo en el que se hable de su cultura, sus creencias y costumbres con el fin de que la cultura y el aprendizaje encuentren coincidencias que ayuden a conseguir una praxis más eficiente en la que la comunicación sea más asertiva y los aprendizajes resulten significativos para los educandos y sus comunidades.

Es un hecho que las agencias educativas: escuela, familia, iglesia y sociedad, en conjunto, son las que conforman el conglomerado de conocimientos de las personas, por lo que esperar que la instrucción escolar estandarice el nivel educativo nacional es una idea utópica. Todos los involucrados en el tema educativo deben de tener en cuenta que la historia, el modo de vida, las creencias y la instrucción escolar conforman el acervo cognitivo de las personas por lo que dejar de lado aspectos tan importantes como las lenguas, tradiciones, costumbres y rituales indígenas nunca va a hacer de ellos mejores personas, ni más instruidas. Al contrario, omitir esto empobrece a todos: a los indígenas, los grupos minoritarios y tiene un efecto igual en la sociedad mexicana completa.

La solución a las diferencias educativas de los grupos minoritarios parece sencilla, pero requiere de un trabajo docente responsable y comprometido con el crecimiento y fortalecimiento de los conocimientos de los estudiantes; una formación docente sólida y más completa, que se interese por ayudar a cada uno de los estudiantes a lograr sus metas personales, orquestada a través de políticas públicas eficaces y bien diseñadas. Incluso, si las metas personales de los educandos resultan ser muy ambiciosas respecto a los recursos con los que se cuenta, es necesario impulsarlos para llegar lo más lejos posible en su trayectoria educativa o lo más cerca posible de su objetivo. Y si el objetivo educativo se resume en lograr los conocimientos básicos para

subsistir en una sociedad dada, pues que lo logren de manera digna y con potencial para adquirir conocimientos que puedan cimentarse sobre unos saberes previos que fundamenten a los conocimientos nuevos de manera sólida y consistente para lograr ser competentes en el mundo real.

Referencias

- Acuña Delgado, Á. (enero-abril de 2009). Jicuri y Bacánowa: rituales de vida y muerte en la sierra Tarahumara. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(1), 54-83.
- Enns, M. (enero de 2020). Menonita mexicana. *El día que fui menonita*. Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua, México: Youtube.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2011). *Chihuahua vive con los Menonitas*. Recuperado el noviembre de 2020, de http://www.chihuahua.gob.mx/atach/sf/uploads/indtfisc/progSER2010-2016/ProgSec_Chihuahua,s.f.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2014). *Programa Sectorial Chihuahua Vive con los Menonitas*. Recuperado el octubre de 2020, de Chihuahua.gob.mx: http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/sf/uploads/indtfisc/progSER2010-2016/ProgSec_ChihuahuaViveMenonitas.pdf
- González Rodríguez, L. A. (1982). *La Sierra y el Hombre* (Vol. 8). (S. 80, Ed.) México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- González Rodríguez, L. A. (2013). *Tlacaélel*. Obtenido de Tlacaélel- Rarámuri- Tarahumaras: <https://m.facebook.com/Tlacaeleloficial/photos/a.432937200111963/432937220111961/?type=3>
- González, E. T. (7 de diciembre de 2018). *Barrera tangible en le desarrollo educativo Rarámuri. Una mirada a la historia de los Jesuitas XVII-XVIII*. Recuperado el diciembre de 2020, de bol. redipe: <https://revisata.redipe.org/index.php/1/article/vicus/662>
- González, P. (27 de mayo de 2019). La hazaña de ser niña indígena y estudiar en la tarahumara. *El País*.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2015). *gob.mx*. (INALI, Productor) Recuperado en diciembre de 2020, de site.inali.gob.mx: https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2015/pdf/agrupaciones/tarahumara.pdf

- Ruíz Quiñones, O. (2014). *Religiosidad y Desarrollo Rural en tre los Menonitas. Estudio de caso: Los Agricultores Tradicionales de la Colonia de Manitoba, Cuauhtémoc, Chihuahua (2011-2013)*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Ixtapalapa, CDMX: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sancen, M. C. (4 de diciembre de 2020). Médico veterinario cercano a la comunidad menonita de Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua (Y. M. Carmen, Entrevistador).
- Trevizo, O. (2013). *La Educación Menonita en una Micro-Sociedad Autogestiva*. Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua, México: HEME.
- Velasco Cruz, S. (enero-abril de 2016). Racismo y Educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226).

OBLIGACIONES FEMINISTAS Y EPISTÉMICAS: LA NECESIDAD DE EDUCAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO JURÍDICO

Grecia Elizabeth Macías Llanas

Red en Defensa de los Derechos Digitales

You have to act as if it were possible
to radically transform the world.
And you have to do it all the time.

ANGELA Y. DAVIS

La perspectiva de género fue incorporada como obligación a las y los juzgadores mexicanos por la Suprema Corte de Justicia de la Nación desde 2013 (*Amparo directo en revisión: 2655/2013*). Ocho años antes de que escribiera las líneas que hoy presento a los lectores.

Si bien hace ocho años que se instauró la obligación de actuar con perspectiva de género en nuestro máximo tribunal, irónicamente, los lugares donde menos se han implementado estos cambios son las facultades de derecho y los despachos donde todos los días se comparten saberes. Como veremos más adelante, la enseñanza del derecho sigue ejerciendo violencia testimonial y epistémica sobre las estudiantes, al mismo tiempo que prevalece la creencia en la existencia de un sujeto de derecho masculinizado o de menos neutralizado. Los espacios de estudio de esta disciplina no suelen señalar la masculinización del sujeto de derecho y por lo tanto es transmitida a las y los estudiantes y tiene impactos importantes en la educación y, en consecuencia, también en la práctica jurídica.

Existe una multiplicidad de artículos argumentando la importancia de esta metodología para erradicar la violencia de género. Incluso, la Corte Interamericana obligó al Estado mexicano en la sentencia Campo Algodonero¹ a eliminar los estereotipos de género que propician las violencias hacia las mujeres² (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2009, p. 495). El Estado mexicano sigue, hasta la fecha, sin cumplir con dicha obligación a cabalidad.

Distintas propuestas se han hecho para combatir la violencia de género, en especial, últimamente el Poder Legislativo ha decidido que el brazo punitivo es la opción. No obstante, no hemos notado cambios sustanciales en la discriminación y violencia de género en el país.

Uno de los principales obstáculos para este desarrollo se encuentra en la negación de reconocer el derecho como una herramienta construida con saberes patriarcales que excluye los conocimientos de las mujeres y otras personas cruzadas por el género. Una de las teorías que pueden explicar este mecanismo de exclusión en la construcción de saberes es la injusticia epistémica, en especial en cuanto se refiere a la injusticia testimonial.

¹ En las medidas de satisfacción y garantías de repetición, la Corte IDH señala que el Estado mexicano deberá realizar políticas integrales para superar la situación de violencia contra la mujer, discriminación e impunidad con las siguientes características:

“i) cuestionen y estén en capacidad de modificar, a través de medidas especiales el status quo que causa y mantiene la violencia contra la mujer y los homicidios por razones de género;

ii) hayan constituido claramente un avance en la superación de las desigualdades jurídicas, políticas y sociales, formales o de facto, que sean injustificadas por causar, fomentar o reproducir los factores de discriminación por razón de género, y

iii) sensibilicen a los funcionarios públicos y la sociedad sobre el impacto de los factores de discriminación contra las mujeres en los ámbitos público y privado”. Véase: “Caso González y otras (‘Campo Algodonero’) vs. México” (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2009).

² Para efecto de este artículo, se usará la palabra mujer para referirnos a las personas que tengan mujer como identidad de género. Por lo cual, énfasis que cuando se mencione la palabra *mujer* nos referimos tanto a mujeres cisgénero como mujeres transgénero. Ninguna mujer o personas no binarias deben ser excluidas de la perspectiva de género.

En este artículo pretendo esbozar desde el marco de la injusticia testimonial la manera en la que los estereotipos, prejuicios y estigmas que están insertados en el imaginario colectivo causan injusticias epistémicas que resultan ser uno de los principales obstáculos para avanzar en la lucha contra de la discriminación de género en todos los ámbitos, incluido el educativo.

Primeramente, hago un breve recuento sobre el marco teórico de las injusticias epistémicas. En segundo lugar, establezco las diferencias entre estereotipo, prejuicio y estigma para poder analizar su contribución a las injusticias epistémicas. En tercer lugar, hago un breve análisis sobre conceptos básicos de sexo y género para después enfatizar la importancia de ver el género, reconocer y educar sobre su existencia. Por lo cual, hago un recuento de distintos estereotipos que parten de esta clasificación binaria que oprimen a las mujeres cisgénero y transgénero, generando estos prejuicios identitarios e injusticias testimoniales.

Finalmente, señalo las principales razones por las que ha sido complicado eliminar dichos prejuicios y estigmas del imaginario colectivo e insisto en que la educación jurídica debe de promover la perspectiva de género, desde el diseño de sus planes de estudio, la práctica docente y la revisión de sus objetivos, para poder arrancar los estigmas incrustados en el imaginario colectivo que perpetúan la discriminación y violencia en razón de género.

Injusticia epistémica

La injusticia epistémica se manifiesta de diversas maneras. Si bien en primera instancia pudiera parecer que nos referimos a la distribución inequitativa de los insumos y herramientas de conocimiento, Miranda Fricker explora los conceptos de justicia testimonial y justicia hermenéutica basándose principalmente en el daño que se le hace a la capacidad de conocimiento que tiene una persona (Fricker, 2007, pp. 1-4).

La injusticia testimonial ocurre cuando el prejuicio ocasiona que el receptor del mensaje disminuya el nivel de credibilidad de la persona emisora del mensaje. La injusticia hermenéutica ocurre en una etapa anterior a la injusticia testimonial, pues sucede cuando una brecha en los recursos colectivos de interpretación pone a alguien en una desventaja injusta al momento de entender sus propias experiencias sociales (Fricker, 2007, p. 1). Lo anterior ocurre sin lugar a duda en las aulas en las que se enseña derecho y en las prácticas cotidianas de los despachos.

Para efectos del presente artículo, nos centraremos en la justicia testimonial principalmente. No obstante, cabe mencionar que la injusticia hermenéutica viene como un segundo paso natural a la injusticia testimonial, pues el principal daño de la injusticia testimonial supone que los receptores del conocimiento excluyen a los emisores de aportar al conjunto de conocimiento social debido a prejuicios identitarios, mientras que la justicia hermenéutica concierne la exclusión de grupos vulnerables a acceder a los conocimientos que les daría las herramientas para poder entender y explicar de mejor manera sus saberes y vivencias (Fricker, 2007, pp. 147-162).

Para entender mejor la importancia de erradicar la injusticia epistémica, Fricker usa estos conceptos a la luz de una forma de poder social, misma que define como “una capacidad práctica y socialmente situada para poder controlar las acciones de otros, donde esta capacidad puede ser ejercida, de manera activa o pasiva, por un grupo de agentes sociales particulares o, alternativamente, puede también operar de manera puramente estructural” (Fricker, 2007, p. 13).

La conceptualización que hace es vital porque reconoce las dimensiones individuales y estructurales del poder, así como la necesidad de la coordinación social para que el poder pueda ser ejercido. En este sentido, la discusión de la injusticia epistémica se enmarca en un tipo de poder social que no

necesita solamente la coordinación social práctica, sino que la coordinación se haga también desde un punto imaginativo, a esto Fricker nombra como “poder de identidad” (*identity power*). El poder de identidad se refiere a la operación de poder social que depende en un nivel significativo de las concepciones imaginativas de la identidad social (Fricker, 2007, p. 14).

Fricker utiliza el ejemplo del poder identitario del género, por ejemplo, en el caso en el que un hombre usa su identidad como hombre en un sistema patriarcal para influenciar las acciones de la mujer. Un esposo y esposa pueden estar discutiendo pero el hombre al hartarse de los argumentos de la mujer le dice que por ser mujer no está “analizando la situación racionalmente”. Fricker describe que en estos casos es el hombre quien está invocando del imaginario colectivo el prejuicio de las mujeres como seres irracionales y así, aunque no haya realizado ninguna acción física hacia la mujer, está usando su poder identitario del género para callar a su esposa (Fricker, 2007, p. 15).

Lo peligroso de que este tipo de conceptos se encuentre en el imaginario colectivo es que no necesitas aceptarlo, puede controlar nuestras acciones sin importar que nuestros principios personales lo contradigan, se vuelve un sesgo cognitivo implícito. Esto pues el poder identitario opera en el plano inmaterial de las concepciones comunes de lo que una identidad significa para el grupo y consecuentemente terminan reproduciéndose en el plano material.

Fricker señala que este tipo de poder identitario es una parte integral en la injusticia testimonial. Esto pues en el mecanismo de intercambio de testimonios porque “los receptores del mensaje tienen la necesidad de usar los estereotipos sociales como heurística al analizar espontáneamente la credibilidad de su interlocutor” (Fricker, 2007, p. 17).

Por lo cual, si el estereotipo que está usando el receptor del mensaje incorpora un prejuicio en contra del emisor, el receptor pierde la oportunidad

de recibir el conocimiento por parte del emisor y al mismo tiempo afecta la dignidad de la persona emisora al socavar su capacidad como persona con conocimiento, por lo tanto, su dignidad humana.

Si bien la disfunción prejuiciosa en la práctica testimonial se puede manifestar tanto como en el exceso de credibilidad³ como en la deficiencia de la misma, Fricker señala que la caracterización primaria de esta injusticia es cuando existe un déficit de credibilidad. Esto pues la credibilidad no es un bien finito que pueda asemejarse a los criterios de justicia distributiva, sino más bien refiere a una parte esencial de reconocer la dignidad de la otra persona emisora del mensaje y la capacidad que tiene de ser emisor de conocimiento como cualquier otra (Fricker, 2007, pp. 17-21).

La principal causa de este déficit de credibilidad es el prejuicio que se genera hacia quien emite el conocimiento. Dentro de los prejuicios, el más lacerante es el perjuicio que se relaciona con la identidad social o prejuicio de identidad y provoca injusticia testimonial sistemática.

La injusticia testimonial sistemática es el punto principal de estudio de la teoría de Miranda Fricker, pues atiende a caracterizar estas injusticias que son provocadas por prejuicios que se adhieren a un sujeto a través de distintas dimensiones de la actividad social, como lo son las actividades económicas, educacionales, profesionales, legales, etc. (Fricker, 2007, pp. 22-27). Por lo cual, una persona sufre una injusticia testimonial cuando se le resta credibilidad por el prejuicio identitario de sus receptores. Dicha injusticia se vuelve sistemática cuando no solamente se realiza de manera persistente, sino que los prejuicios identitarios permanecen por largo tiempo en el imaginario colectivo.

³ El ejemplo claro es el de un doctor novato que se le atribuye mayor credibilidad como si fuese un doctor más avanzado por el simple hecho de ser un hombre blanco.

Esta caracterización es importante pues nos centra desde un punto de vista mucho más estructural y pone el dedo sobre el renglón hacia grupos que han sido históricamente desacreditados. Por lo cual, es importante entender el rol que juegan los estereotipos y los prejuicios dentro de este tipo de injusticia.

Conceptos básicos sobre estereotipo, prejuicio o estigma

Muchas veces se usan las palabras como estereotipo, prejuicio o estigma como sinónimos. Si bien estos conceptos son distintos, es cierto que se encuentran estrechamente entrelazados.

Las personas normalmente caracterizamos y clasificamos la información, es una medida eficiente que realizamos con el fin de procesar grandes cantidades de información que estamos recibiendo de manera constante de manera eficaz (Miller, 1982).

No obstante, a veces esas caracterizaciones se vuelven estereotipos. Los estereotipos son asociaciones de un atributo a un grupo social. No significa que sean fidedignos, pueden tener un valor positivo o negativo (aunque muchas veces son negativos). Dichos estereotipos pueden ser generalizaciones extremas o un poco más moderadas, por ejemplo, el rango puede ser desde “las mujeres son más sentimentales que racionales” o “muchas mujeres son más sentimentales que racionales” (Fricker, 2007, p. 30).

En muchas ocasiones, dichos estereotipos incorporan estos prejuicios identitarios que se terminan relacionando a la poca credibilidad de grupos en situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, cuando se dice que las personas de la clase trabajadora no son de fiar, se está realizando una asociación falsa generando un estereotipo que supone que las personas de clase trabajadora no son un grupo valioso epistémicamente (Fricker, 2007, p. 32).

El paso siguiente del estereotipo es el prejuicio. Fricker define a los prejuicios como juicios que pueden tener una valencia negativa y que tienen una resistencia a la contra evidencia debido a una inversión afectiva en el sujeto que los recibe.

Los prejuicios identitarios negativos son usados en contra de personas que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad. Estos son los que se encuentran en operación cuando existe la injusticia testimonial.

Estos prejuicios suceden cuando tanto el emisor como el receptor se encuentran en una situación social e inevitablemente intercambian percepciones sociales de cada uno. El receptor percibe al emisor como confiable en cierto grado respecto a lo que le dice. La persona receptora percibe a la persona emisora a la luz de las presunciones que ella tiene sobre las personas como él en relación con personas como ella. Aquí entra el prejuicio identitario en acción.

El estigma ocurre de la mano con el prejuicio. Se describe como la condición que engendra prejuicio y discriminación. Y las personas estigmatizadas normalmente son sobre quienes recae el prejuicio. Si bien el objetivo de la tesis de Fricker es el prejuicio estructural, no podemos obviar que también el estigma reside en la estructura y en las relaciones sociales concretas. En palabras de Iyiola Solanke: “el prejuicio se refiere a una actitud negativa generalizada hacia los grupos de una mayoría o minoría social por alguna razón que parece razonable en la mente de la persona perjudiciada” (Solanke, 2017).

Solanke distingue el prejuicio del estigma en que si bien el prejuicio puede quedarse a nivel individual o trasladarse a nivel social, el prejuicio necesariamente es parte integral del estigma pues supone una marca que difunde un mensaje negativo sobre el grupo y se traslada al imaginario social (Solanke, 2017).

La principal problemática de la injusticia testimonial

Como se ha mencionado anteriormente, la principal forma en la que la injusticia testimonial daña a una persona es que minimiza su capacidad como persona que tiene y puede compartir conocimiento. Sucede, por ejemplo, cuando una estudiante no recibe la misma atención por parte del docente que su compañero varón o cuando no se le otorga reconocimiento por una propuesta o comentario y a él, sí.

Este daño no debe de mirarse únicamente como una molestia en aspectos académicos, sino desde una perspectiva trascendental a todas las áreas de la vida de la persona. Por ejemplo, las mujeres son más propensas a ser mal diagnosticadas respecto a salud mental por el estereotipo de que las “mujeres son más sensibles y emocionales” (Fenton, 2016, julio 27).

También está documentado como a las mujeres se les receta sedantes antes que analgésicos porque se piensa que las mujeres son “más resistentes al dolor”, en especial si son mujeres racializadas; incluso es más probable que a las mujeres se les dé de alta en medio de un ataque de pánico porque la mayoría de los estudios que revelan los síntomas comunes se centran únicamente en la anatomía del hombre (Kiesel, 2017).

Fricker señala que al minimizar tu capacidad de emitir y compartir conocimientos se está atentando directamente a tu dignidad humana. Esto pues una de las principales características del ser humano es su capacidad de racionalidad, por lo cual al hacerte un “semi portador de conocimiento” se te está considerando como una “semi-persona” o una persona de segunda categoría. Este daño se agrava cuando este daño epistémico agrega un significado social, que el mismo se inserta en el imaginario colectivo, de que esta persona es menos que humana.

Aparte de este daño principal, también existen desventajas epistémicas y prácticas que sufren las personas por la injusticia testimonial. Las injusticias prácticas se ejemplifican por ejemplo en mujeres que han tenido que lidiar con el prejuicio identitario relativo a los roles de género, como veremos en la siguiente sección, y se le impide subir en la escalera profesional porque se tiene el prejuicio de que las mujeres no son aptas para cargos directivos porque “son muy emocionales y no tienen cualidades de liderazgo” (Fricker, 2007, pp. 43-46).

Muchas mujeres hemos sufrido este tipo de injusticias, en el ámbito académico y laboral, donde nuestras ideas o proyectos no son tomados en cuenta a menos que sea un hombre quien haga nuestras propuestas. Esto también resulta en un daño sistémico.

Fricker explica que cuando una persona recibe este tipo de injusticias constantemente, poco a poco va a perder confianza en sus conocimientos y termina obstruyendo su propio desarrollo intelectual. Así, se trata de prácticas que además de afectar el valor epistémico que tiene la persona sobre la que recaen este tipo de injusticias, hacen que pierda conocimiento tanto el sujeto sobre el que recaen estas conductas como, a la larga, también todas las personas que pierden la oportunidad de conocer estos saberes (Fricker, 2007, pp. 45-50).

Por lo cual, Miranda Fricker insiste en que es responsabilidad de todas las personas volvernos personas que escuchan éticamente o receptores virtuosos. Para esto, es vital que los receptores del mensaje seamos conscientes de este tipo de injusticias y corregir activamente los prejuicios.

Roles, estereotipos y perspectivas de género

El derecho es un instrumento de articulación del sistema patriarcal. Esto es así pues el derecho implica una regulación de conductas de las personas hacia un modelo de convivencia en específico, el patriarcal. El derecho,

como otras instituciones, sistematiza y moldea las identidades de género en un binario, a quien cada lado del binario le asigna funciones en específico (Facio & Frias, 1999, pp. 20-35).

Es vital considerar la educación jurídica en estas décadas a partir de esta premisa si queremos combatir los prejuicios y estigmas que discriminan y generan injusticia epistémica.

Por lo cual, en el presente apartado hablaremos sobre los conceptos básicos de género, estereotipos de género y la perspectiva de género para comprender cuáles son los principales obstáculos que impiden que se de la credibilidad y el reconocimiento que las personas cruzadas por el género se merecen.

El género tiene una conceptualización variada tanto por distintas culturas, países, académicos o materias. No obstante, es importante entender a grandes rasgos este concepto y las diferencias entre sexo y género, así como el impacto que tienen estas categorías, que también consiste en un “ideal regulatorio” (Foucault *et al.*, 2016), en la vida de las personas.

El sexo a grandes rasgos se ha definido como la parte “biológica”.⁴ Esta categoría se refiere a cuatro criterios fisiológicos para su determinación: (i) cromosómico, regido por el sistema XX (mujer) y XY (hombre); (ii) gonadal, relativo a la presencia de ovarios o testículos; (iii) genital, concerniente a los órganos sexuales internos y externos; y (iv) hormonal, referente a la mayor concentración de progesterona y estrógenos en el caso de las mujeres, y de andrógenos en el caso de los hombres ([Dirección General de Derechos Humanos, 2020, p. 20], citando a Lamas, 2012, p. 8; James, Alcott y Ruíz, 2015, p. 565; De la Fuente, 2016, p. 412).

⁴ La razón de disputa de algunas académicas feministas es que consideran que esta categorización también implica una normatividad que regula los cuerpos que clasifica. Para abundar más en esta idea, véase: *Cuerpos que importan...* (Butler & Bixio, 2015).

Marcela Lagarde señala que “el sexo es el conjunto de características genotípicas y fenotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos de los cuerpos humanos, con base en él, se clasifica a las personas por su papel potencial en la reproducción sexual. No hay homogeneidad cultural en la definición de los componentes sexuales ni genéricos. Para la antropología es claro que las características sexuales no implican características genéricas” (Lagarde, 2005, p. 182).

Por lo cual, es impreciso afirmar que solo se clasifica si una persona pertenece al sexo femenino o masculino por la única razón de mirar sus genitales. En especial, debido a que existen personas intersexuales o con procesos biológicos distintos que no caben únicamente en esta clasificación genital.

Asimismo, Lagarde señala que el género es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. Se trata de características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales (Lagarde, 1996).

El género describe un sentido de identidad, por lo cual se va construyendo con las características de los individuos, los significados de las diferencias sexuales arraigadas en los cuerpos, mentes e identidades (Cook y Cusack, 2010, p. 24).

Perspectivas de género

Las perspectivas género sensitivas son aquellas que visibilizan los distintos efectos de la construcción social de los géneros (Facio & Frias, 1999, p. 20). Ponen al descubierto cómo el hombre y lo masculino son el referente de la mayoría de las explicaciones de la realidad en detrimento de las mujeres y de los valores asociados con lo femenino, y sugieren nuevas formas de construir los géneros que no estén basadas en la discriminación.

Marcela Lagarde define la perspectiva de género como un punto de vista que recoge “las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen” (Lagarde, 1997, p. 2).

Tamar Pitch explica que para “ver” el género debe de ocurrir un cambio social o cultural, o una fractura en el tejido cultural, de la que resulta que al menos alguna de las características obvias, naturales, no son tales.

Como lo menciona Pitch, esto ha ocurrido varias veces en la historia, originado muchas veces por mujeres jóvenes que ven el “género” y son sometidas a los roles que la sociedad les dicta. Estas mujeres “no piden paridad con los hombres en el mundo dado, sino un mundo distinto” (Pitch, 2010, p. 439).

La perspectiva de género es un pilar esencial en la impartición de la educación jurídica ya que puede corregir estereotipos dañinos y dismantelar la estigmatización de las diversas manifestaciones del género que históricamente han sido oprimidas, invisibilizadas las violencias y en especial ignorado sus conocimientos.

Es así que la sensibilidad a la diferencia de género en los ámbitos en los que se imparte educación jurídica es capaz de impactar socialmente de manera importante. Lo mismo que no ver el género en una educación jurídica tiene resultados dañinos tanto para las y los estudiantes como para la sociedad, pues nos condena a seguir perpetuando los mismos prejuicios y estigmas que generan tanto injusticia testimonial, así como derivan en discriminación y violencia de género.

Resalta el imperativo de esta educación cuando el derecho sí hace una mención específica a la categoría mujer u hombre y se encarga de reproducir estereotipos que ahora no solamente son obligatorios socialmente sino también legalmente.

Estereotipos de género e injusticias epistémicas

Los estereotipos de género son construcciones sociales y culturales de los hombres, mujeres y personas no binarias en razón de sus diferentes funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales o como menciona Robert Post: “convenciones que sostienen la práctica social del género” (Post & Appiah, 2001).

Rebecca Cook y Simone Cusack señalan que el proceso de asignar estereotipos de género ocurre al usar el conocimiento estereotípico sobre el género al momento de formarse una impresión sobre un hombre o una mujer en particular (Cook y Cusack, 2010, p. 23).

Así, la estereotipación de género es dañina cuando opera para ignorar las características, habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales, de forma que se le niegan a las personas sus derechos y libertades fundamentales y se crean jerarquías de género.

Rebeca Cook y Simone Cusack señalan las siguientes características de los estereotipos de género:

- **Dominantes:** Son aquellos estereotipos que se articulan a través de los sectores sociales y las culturas.
- **Persistentes:** son aquellos estereotipos que se articulan a través del tiempo.
- **Prescriptivos:** los estereotipos definen los destinos o roles de las mujeres o personas no binarias. Por ejemplo, los estereotipos que señalan que una mujer debe mantenerse en labores domésticas, cuidadoras y madres.

En esta lógica, Cook también enfatiza que la atribución de estos estereotipos puede ser de manera hostil o *benevolente* y afectan especialmente a mujeres trabajadoras.

Esto pues tanto la asignación hostil supone las represalias hacia las mujeres que no desempeñan las normas tradicionales del hogar o la maternidad, como la asignación benevolente de presunciones sobre “capacidades especiales” para ciertas tareas, por ejemplo “es que las mujeres son mejores para lidiar con temas de limpieza”, suponen un estereotipo que encasilla a estas personas en un marco rígido y determinista en cuanto a sus proyectos de vida.

Por lo cual, si bien es cierto que existen estereotipos y prejuicios de género que no necesariamente implican una atribución de rechazo o crítica de las mujeres, sino también estereotipos *sutiles* que ocasionan un perjuicio identitario respecto al género.

Como bien sabemos, para poder combatir un fenómeno dañino hay que poder identificarlo y nombrarlo. Por lo cual, rescatamos la clasificación que hace Rebeca Cook de las distintas clases de estereotipos: de sexo, sexuales, sobre roles sexuales y compuestos. Asimismo, iremos ejemplificando en casos mexicanos, latinoamericanos y de legislación comparada como el derecho.

- Estereotipos de sexo: la concepción generalizada que concierne a las características de naturaleza física o biológica que poseen los hombres y las mujeres.

Estos estereotipos se reflejan a través de los deportes e incluso han sido materia de resoluciones en la Corte Suprema de Estados Unidos, como en el caso de *United States vs. Virginia*, en el que se impugnó el requisito de admisión que únicamente permitía a hombres a uno de los programas más prestigiosos de la Universidad Militar de Virginia.

Si bien la escuela sí tenía un programa académico exclusivo para mujeres, el mismo era considerablemente distinto en prestigio y nivel. La escuela argumentó en contra de la integración de un programa mixto porque consideraban que el nivel de educación física tendría que ser alterado para atender las necesidades de las mujeres.

Esta impugnación llega a la corte de los Estados Unidos, misma que decidió que la exclusión categórica a las mismas oportunidades educativas en dicha institución supone una violación al derecho al trato igualitario hacia las mujeres (*United States vs. Virginia et al.* [94-1941], 518 U.S. 515 [1996]).

- Estereotipos sexuales: son aquellos que dotan a los hombres y a las mujeres de características o cualidades sexuales específicas que juegan un papel en la atracción y el deseo sexual, la iniciación sexual, las relaciones sexuales, la intimidad, posesión y violencias sexuales, el sexo como transacción y la explotación sexual.

Dentro de este tipo de estereotipo se entiende a la sexualidad como algo que solo pueden usar las mujeres con fines reproductivos y no por placer. La sexualidad por placer únicamente pueden ejercerla hombres heterosexuales, así como se entiende que es “natural” el deseo sexual de los hombres y también como un medio de poder sobre los cuerpos de las mujeres.

Asimismo, se considera que la sexualidad de las mujeres supone un objeto de consumo exclusivo para los esposos o bajo el control de los padres, por lo que cualquier tipo de agresión a la vida sexual de una mujer supone una falta a la “honra” de estos hombres.

Estas ideas que se vuelven incluso situaciones estigmatizadoras sobre los cuerpos de las mujeres se replican de manera constante en la regulación penal. Lucía Núñez, una académica abogada feminista y asidua crítica del género en la ley penal, se ha referido a cómo el derecho penal crea un papel que deben cumplir las mujeres que van a enfrentarse al sistema.

Núñez se refiere a que el derecho requiere que la víctima sea perfecta o “inocente de cualquier mal” para poder acceder a la justicia (Núñez, 2019, p. 33). Esto lo ejemplifica de manera literal con el delito de estupro en el código penal de 1931. Dicho delito señala que la víctima de estupro debía

ser menor de 18 años, casta y honesta, así como que el consentimiento se hubiera obtenido a través de la “seducción” o el “engaño”.

Por lo cual, “el victimario podría realizar el estupro siempre que la víctima no fuera casta y honesta, pues el bien tutelado no era la libertad de la persona, sino su castidad y honestidad” (Núñez, 2018, p. 117). Esto condiciona que las víctimas que hubiesen sido conceptualizadas por la sociedad como “promiscuas” no podían acceder a la justicia para este tipo de delitos.

Aquí se puede ver claramente cómo el testimonio de una mujer se ve afectado por un prejuicio identitario, pues al no ser una mujer “casta y pura” cualquier testimonio suyo se interpreta como inválido.

Una forma de ejemplificar cómo este tipo de estereotipos también afectan a los hombres en cuanto a violencia sexual e injusticia testimonial, pues si bien el tipo penal en muchas redacciones ya eliminó el requisito de género y las condiciones de castidad y honestidad, sí es necesario que exista el engaño.

Lucía Núñez señala que “aunque se ha eliminado de la ley el sexo del sujeto pasivo, sabemos que en su gran mayoría las estupradas son mujeres. Así se construye una representación de las mujeres como víctimas natas a quienes los hombres engañan para copular” (Núñez, 2019, p. 33). Este prejuicio también juega en contra de los hombres pues los excluye de poder ser víctimas de este tipo de narrativas, como quien engaña y no puede ser engañado. Si bien la mayoría de las víctimas de estas violencias son mujeres, también existe el estupro de mujeres hacia hombres u hombres hacia hombres.

No obstante, el imaginario colectivo centrado en la heteronorma cristaliza a la víctima únicamente como una mujer de reputación intachable engañada por otro hombre, lo cual genera un prejuicio en contra de los testimonios de mujeres y hombres que no encajen en dicho papel.

- Estereotipos sobre los roles sexuales: se entiende como aquel que describe una noción normativa o estadística sobre los roles o comportamientos apropiados de hombres y mujeres (Cook y Cusack, 2010, p. 32).

En otras palabras, se retoman los estereotipos de sexo para determinar cuáles son roles de género apropiados de hombres y de mujer. Estos roles sociales se centran en la división sexual del trabajo donde las mujeres son relegadas a labores del hogar y cuidado, mientras que los hombres son los proveedores fuera del hogar.

La Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación se ha pronunciado sobre esto en cuanto a la discriminación por embarazo (*Amparo directo en revisión 5139/2018*, Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018, noviembre 14). El caso de una trabajadora a quien se le dio licencia de maternidad y luego se le despidió bajo el estereotipo de “que no iba a poder cumplir con sus obligaciones en el hogar y en el trabajo”, supone un prejuicio identitario que excluía la colaboración de más mujeres en esa oficina, un prejuicio que culminó en discriminación por parte de su empleador que al final la Corte decidió que era inconstitucional en este caso, pero se sigue replicando en casos menos sonados alrededor del país.

- Estereotipos compuestos: Cook y Cusack los definen como los estereotipos que se generan cuando el género se intersecta con otros rasgos de la identidad y crean estereotipos compuestos que obstaculizan la materialización de la igualdad sustantiva para las mujeres (Cook y Cusack, 2010, p. 34).

En 1989, la académica Kimberlé Crenshaw acuñó el término de interseccionalidad para referirse a las distintas formas en las que el género y la raza interactúan para formar las múltiples dimensiones de las experiencias de las mujeres afroamericanas.

En especial, en el campo de trabajo, las mujeres afroamericanas se encontraban en una particular situación de vulnerabilidad al estar en la intersección de la “carretera” del género y la “carretera” de la raza.

La autora explica este concepto con la analogía de la discriminación como una carretera con tráfico interseccionada: una carretera puede ir de una dirección y el otro camino que le intersecciona en una dirección distinta. Si un accidente pasa en la intersección de esos dos caminos pudo ser causado por alguno de los coches que fuera en cualquier dirección (Crenshaw, 1989, p. 149).

Crenshaw señala que las mujeres racializadas, al estar al centro de la intersección de la discriminación son lastimadas tanto por la discriminación racial como por la discriminación en razón de género. Por lo cual, para aliviar el daño no necesita solo una ambulancia que vea reparaciones en materia de género u otra que solo vea reparaciones en temas de raza, necesita una ambulancia que atienda ambas situaciones (Crenshaw, 1989, p. 149).

La herramienta de interseccionalidad pone al descubierto cómo pueden existir distintas manifestaciones de la injusticia testimonial. No solo ocurre por el género sino en su intersección con la raza, como también aplica en intersecciones con otras clases protegidas como lo son la clase o la discapacidad.

¿Por qué los estereotipos y prejuicios identitarios subsisten a través del tiempo?

Como se mencionó anteriormente, muchos de estos estereotipos y prejuicios tienen características prescriptivas que los hacen permanecer por el tiempo. Esto no implica que no haya habido victorias o cambios sustanciales generados por distintos movimientos sociales, esto significa que todavía existe mucho trabajo que realizar y para ello la labor educativa es clave.

Los estereotipos tienen implicaciones de dimensiones político-económicas, culturales e ideológicas. Retomando la estructura de la división fundamental de trabajo podemos analizar cómo existe un trabajo productivo asignado a cuerpos masculinos y un trabajo reproductivo relegado a cuerpos femeninos. Estos roles sociales llevan enraizados en nuestro sistema económico desde hace tiempo por lo que por simple cuestión de representación los hombres cisgénero llevan estadísticamente dominando los trabajos productivos con altos salarios y a las mujeres se les obstaculiza el avance en su carrera relegándolos los trabajos de cuello “rosa” (Cook y Cusack, 2010, pp. 27-28).

Este ejemplo de la asignación sexual de trabajos sirve para demostrar cómo también los estereotipos y prejuicios se originan por su contexto. Por lo que, retomando la tesis de Fricker, es preciso generar una sensibilización para poder evitar tanto replicar estos prejuicios identitarios y en especial, evitar que el derecho los haga institución.

Cook y Cusack señalan factores en los que los estereotipos contribuyen a la estratificación social y subordinación al generar factores individuales, consideraciones cognitivas y de comportamiento, factores situacionales, condiciones predisuestas a la que se encuentran distintos sectores como lo son el empleo, salud y familia; así como factores más generales como los que se encuentran en instituciones de tipo cultural, religioso, económico y, en especial, el legal.

El objetivo es ser sensibles a estos factores, nombrarlos y educarlos para empezar a cuestionar el origen de nuestros prejuicios propios y estereotipos que nos encontramos día a día. Educar, especialmente, a estudiantes de derecho respecto a este tipo de conductas evita la normalización e institucionalización de estos estereotipos y contribuye a derribar el estigma que persigue a varios grupos vulnerables, ya sea desde sus versiones más directas

hasta las más sutiles. Desde 1984, existe evidencia de que los procesos cognitivos y las presiones sociales para adecuarse al comportamiento normativo que dictan, son las principales barreras para cambiar los estereotipos de género (Ruble *et al.*, 1984).

Este tipo de etiquetamiento llega a agravarse cuando como mencionan Cook y Cusack: “El Estado al aplicar o perpetuar un estereotipo de género en sus leyes, políticas públicas o prácticas, se institucionaliza, dándole la fuerza y la autoridad del derecho y la costumbre” (Cook y Cusack, 2010, p. 42).

Si bien existe una obligación por parte del Estado de erradicar este tipo de prácticas discriminatorias, también es cierto que existe una obligación colectiva para contribuir a la desestigmatización del género. Dentro de estas obligaciones colectivas, y antes de siquiera entrar a temas de litigios o promover nuevas legislaciones, se encuentra la sensibilización ante las injusticias testimoniales a las que grupos como las mujeres son sujetas día con día. Reconocerlas como portadoras de un conocimiento valioso tanto a las mujeres como a las personas no binarias supone un gran primer paso para poder derribar estos conceptos del imaginario colectivo.

Conclusión

¿Cómo puede atender una abogada o abogado a una sobreviviente de agresión sexual si no le da la validez suficiente a su testimonio y no entiende la concepción de vulnerabilidad en que la pone la categoría de género? Día con día, la violencia de género se manifiesta de maneras diversas, tanto de manera concreta o abstracta.

Con las nuevas tecnologías de la información van surgiendo nuevas formas de comunicación e interacción, así como también existen nuevas formas de replicar y promover estos estereotipos, prejuicios y estigmas. Tenemos la obligación colectiva, tanto como estudiantes, educadores o

profesionistas del derecho, de ponernos las gafas violeta para poder evitar más perpetuación de este tipo de injusticias epistémicas que terminan en discriminación en razón de género, trascendiendo el ámbito educativo.

Identificar, nombrar y reconocer las violencias son pasos esenciales no solo para poder combatir estas violencias, sino también para dismantelar la estigmatización y la creación de prejuicios identitarios que nos obstaculizan escuchar a las mujeres y demás grupos en situación de vulnerabilidad. Escuchar y darle el trato digno a estos grupos supondrá una mejor concientización sobre las personas que escuchan, se podrán crear mejores conocimientos y conceptos que poco a poco terminan con los estigmas estancados del imaginario colectivo. La escucha virtuosa a la que nos invita Miranda Fricker debe estar especialmente presente en las aulas de las cátedras de derecho y expandirse a toda la práctica jurídica, en todos sus ámbitos.

Es nuestro deber dar una educación que incluya de manera crítica esta visión y ayude a dismantelar los estereotipos que la sociedad usa para oprimir a muchos grupos de personas. El primer paso es rechazar la “otredad” para escuchar, educar y creer constantemente que es posible transformar radicalmente el mundo.

Referencias

- Butler, J., & Bixio, A. (2015). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Cook, R. J., y Cusack, S. (2010). *Estereotipos de Género. Perspectivas Legales Transnacionales* (A. De la Parra, Trad.). Profamilia.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2009). “Caso González y otras (‘Campo Algodonero’) vs. México”. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_esp.pdf
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 31.

- Dirección General de Derechos Humanos (2020). *Protocolo para juzgar con perspectiva de género* (p. 306). Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Facio, A., & Frias, L. (1999). Género y Derecho. En *Feminismos, género y patriarcado*. La Morada. Disponible en: <http://fundacionjyg.org/wp-content/uploads/2018/05/Genero-y-Derecho.pdf>
- Fenton, Siobhan (2016, julio 27). How sexist stereotypes mean doctors ignore women's pain. *The Independent*. Disponible en: <https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/health-news/how-sexist-stereotypes-mean-doctors-ignore-women-s-pain-a7157931.html>
- Foucault, M. et al. (2016). *Historia de la sexualidad. I. Siglo XXI*.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing* (Repr). Oxford University Press.
- Kiesel, L. (2017, octubre 9). *Women and pain: Disparities in experience and treatment*. Harvard Health. Disponible en: <https://www.health.harvard.edu/blog/women-and-pain-disparities-in-experience-and-treatment-2017100912562>
- Lagarde, M. (1996). "La perspectiva de género". En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, (p. 15). Horas.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*.
- Miller, A. G. (ed.) (1982). *In the eye of the beholder: Contemporary issues in stereotyping*. Praeger.
- Núñez, L. (2018). *El género en la ley penal: Crítica feminista de la ilusión punitiva* (primera edición). Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Núñez, L. (2019). ¿Es la criminalización un instrumento de libertad femenina? 2019, 10.
- Pitch, T. (2010). *Sexo y género de y en el derecho: el feminismo jurídico*. 44, 26.
- Post, R., & Appiah, A. (2001). *Prejudicial appearances: The logic of American antidiscrimination law*. Duke University Press.
- Ruble, T. L., Cohen, R., & Ruble, D. N. (1984). Sex Stereotypes: Occupational Barriers for Women. *American Behavioral Scientist*, 27(3), 339-356. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/000276484027003006>
- Solanke, I. (2017). *Discrimination as stigma: A theory of anti-discrimination law*. Hart Publishing.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2013, noviembre 6). *Amparo directo en revisión: 2655/2013*.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2018, noviembre 14). *Amparo directo en revisión 5139/2018*.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN COMUNITARIA: HACIA EL FINAL DE LAS CASAS DEL NIÑO INDÍGENA

Sandra Anchondo Pavón
*Instituto de Humanidades,
Universidad Panamericana, Campus México*

Educación indígena ¿sin rumbo fijo?

Las comunidades indígenas perdieron su estatus jurídico con la Constitución de 1857 y, desde entonces, tanto las personas como las comunidades, dejaron de ser consideradas en su diferencia cultural. Fue con la reforma del 28 de enero de 1992 cuando, al menos en un nivel teórico, se retomó la consideración de la pluriculturalidad nacional como tema central, aunque con poca idea sobre cómo “gestionar” de hecho la diversidad cultural en las distintas regiones del país y ninguna idea de cómo reajustar el subsistema educativo indígena que venía dando tumbos desde hacía mucho tiempo (Barriga, 2018).

El sistema educativo mexicano había servido hasta entonces como vehículo para la educación en la lengua y cultura dominantes. En prácticamente todas sus etapas, había sido claramente monocultural y, frontal o indirectamente, segregacionista, pues incluso en sus etapas bilingüe y bilingüe bicultural recurrió al uso de las lenguas originarias exclusivamente como puente para la castellanización y la aculturación, dejando de lado la transmisión de los distintos legados culturales originarios del contexto nacional (esto de alguna manera lo prueba la disminución en el uso de las lenguas indígenas en las

escuelas y el creciente envejecimiento de sus hablantes). Situación que pervive a pesar de las resistencias y de los esfuerzos comunitarios de revitalización cultural, pues la fuerza de la institución escolar a nivel nacional ha sido, y sigue siendo, muy fuerte. Y, aunque las políticas educativas han sufrido modificaciones a lo largo de los años, en el fondo toda la historia de la educación indígena institucionalizada ha estado permeada por la imposición de una sola cultura. Cuando se ha optado por la lengua indígena se ha hecho sin pertinencia cultural, simplemente sirviendo como medio de instrucción, sin generar espacios de inclusión epistémica y sin que se haya trascendido la creencia de que una traducción de código lingüístico es criterio suficiente para hablar ya de educación bicultural.

Además de los tan estudiados retos de la educación indígena formal, como la falta de pertinencia curricular, el rezago educativo, la alta demanda de maestros que hablen bien las distintas lenguas originarias, la insuficiencia de los programas de capacitación para los mismos, la falta de consenso sobre la escrituración de las lenguas ágrafas, la escasez de materiales educativos adecuados y un largo etcétera, al caso concreto de los internados se le suman la separación familiar y el menosprecio frontal de las realidades comunitarias.

Todos los ambientes del subsistema son, de una manera o de otra, segregacionistas y a esto también abona, por supuesto, el hecho de que no existe hasta el momento un planteamiento serio para hacer posible la interculturalidad de manera bidireccional, pues las escuelas *no indígenas* permanecen ajenas a la pluralidad cultural del país. Excepto por el estudio de los indígenas de nuestro pasado histórico y algunas “curiosidades” (generalmente descontextualizadas), el currículo no se enriquece con el aprendizaje de otras lenguas y culturas nacionales. De ahí que el menosprecio, o al menos la invisibilización, de las lenguas y culturas originarias sea tan común en todos los espacios nacionales.

Por todo lo anterior, la educación de niñas y niños indígenas sigue participando del proceso de aculturación y colonización cultural “cuya finalidad última parece ser la producción de egresados funcionales que se adapten al entramado social mayoritario y progresista y que se integren a la cultura dominante, aun si esto implica una desvinculación de la cultura propia y la adquisición de conocimientos poco significativos, o hasta poco útiles para ellos” (Anchondo, 2020, p. 327).

La aspiración a gozar de una educación culturalmente adecuada pasa por evitar que la proveniencia y la situación de las niñas y niños indígenas sea un condicionante negativo en su proceso educativo y constituye la vía a través de la cual, al mismo tiempo que recuperan los conocimientos y saberes propios, integran los conocimientos que valora la cultura hegemónica garantizando el respeto y reconocimiento de los derechos culturales indígenas al menos en situación de simetría respecto a la cultura dominante (Ortega Soriano, 2021, p. 308).

Sin embargo, la realidad es que la asimetría es notoria. E incluso tras la firma de los acuerdos de San Andrés en 1996 y después de las llamadas reformas indígenas, se ha incumplido y se sigue incumpliendo con el compromiso constitucional de garantizar el derecho de todas y todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia y cultura de los pueblos originarios. Lo cual incluye el respeto y promoción de las propias culturas originarias, sin menoscabos ni filtros hermenéuticos, tanto como la inclusión en el sistema no-indígena de elementos básicos de alguna lengua indígena de la región y otros elementos culturales importantes.

Las reformas constitucionales de 2001 y de 2011 introdujeron el derecho a la igualdad de trato y no discriminación de todos los mexicanos, así como la obligación constitucional de materializar y hacer justiciables los derechos sociales y culturales de niñas y niños indígenas. De manera que,

como trataremos de mostrar en las siguientes páginas, después de la reforma de 2011, la escuela monocultural, la educación bilingüe para la aculturación y los albergues para niñas y niños indígenas pueden ser considerados como espacios de menosprecio, humillación y clara discriminación. La reflexión que se ha venido dando, a partir de las reformas, respecto a la importancia de la interdependencia de los derechos humanos y el compromiso de progresividad, facilitan cada vez más la comprensión de la educación en la propia lengua, con pertinencia cultural, de conformidad con el principio *pro personae* y en armonía con el derecho a vivir en familia. Invitan a una mayor apertura por parte de los responsables de los proyectos de apoyo a la niñez indígena para impulsar una educación inclusiva y culturalmente pertinente que no se enfrente con otros derechos de las niñas y niños indígenas que son igualmente relevantes.

Sin embargo, hace apenas unos pocos años, la Suprema Corte mexicana afirmaba todavía, en relación con el derecho de las niñas y los niños indígenas a una educación intercultural bilingüe que “el Estado debe, por una parte, basarse en el reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística de la Nación [...] por otra, también en el reconocimiento de la importancia de la unidad nacional”. Lo que supone favorecer la integración de los miembros de dichos pueblos y comunidades a la vida productiva y democrática del país, sin distinción alguna basada en la lengua o cultura. Demostrando una concepción muy pobre sobre el alcance de los derechos de las comunidades indígenas al tratar como algo accesorio, o incluso como un lujo, el carácter plurilingüe y pluricultural de la educación (Ortega Soriano, 2021, p. 308-316).

En el mismo sentido, la Suprema Corte parece asumir que la pluralidad cultural puede ser causa de riesgos para la unidad del país. Mientras tanto, las niñas y niños indígenas, que viven tanto en sus comunidades como en los albergues o en los contextos no-indígenas, continúan siendo discriminados

directa o indirectamente. Tienen profesores que han sido educados bajo un paradigma cultural ajeno a ellos y sus familias y los educan bajo esa visión. A decir de Alicia Castellanos, en relación con la discriminación de niños indígenas en el contexto escolar, las niñas y niños son segregados e incluso violentados física y simbólicamente a causa de su limitado dominio del castellano. Son agredidos por los maestros y se les imponen modelos de intolerancia a la diferencia en etapas tempranas de socialización que dejan huella en la formación de sus personalidades (Castellanos, 2004).

También insiste Rebeca Barriga en que las niñas y niños indígenas en contextos urbanos no comprenden los contenidos y sufren “parálisis ante una enseñanza poco significativa que conduce irremisiblemente a la deserción, el analfabetismo funcional y al rencor social” (Barriga, 2018, pp. 124-125).

El desarrollo de los niños que asisten a la escuela bilingüe cerca de sus comunidades o están internados en las casas del niño indígena no es mucho mejor que lo que estas autoras acaban de describir, pues también viven en un contexto diglósico asimétrico, de violencia epistémica y son conscientes de su propia segregación.

Las casas del niño indígena. Todo menos un hogar

El Instituto Nacional Indigenista (INI) fue creado en 1948 con el propósito de coadyuvar al mejoramiento de la vida de las personas indígenas en territorio mexicano. Lo hizo desde una visión monocultural y cerrada, emprendiendo sus esfuerzos a través de los lentes que le imponían el ideal del mestizaje y la castellanización imperantes en ese momento de la historia del país. Por otro lado, la vía privilegiada para conseguir que los indígenas se integraran a la vida nacional fue precisamente la educación (Cruz Parceró, 2015, p. 214), apostando por logros específicos a largo plazo. A pesar de las resistencias, tanto pasivas como activas, de las comunidades, el INI coordinó acciones

estatales en las zonas de mayor densidad indígena y puso especial énfasis en la educación. Por su parte, los llamados centros coordinadores indigenistas promovieron activamente la aculturación a favor de una única identidad nacional (Jablonska, 2021, p. 69).

Ante las dificultades que enfrentaba la educación rural e indígena durante los años sesenta y setenta, no solamente por la condición de precariedad y la falta de recursos de los padres para enviar a sus hijos a la escuela, sino especialmente debido a la falta de reconocimiento de las culturas originarias por parte de un sistema centralizado que había soslayado la diferencia cultural enfocándose en la precariedad material, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso y puso en marcha una política de educación bilingüe y bicultural. Sin embargo, en la práctica se promovió la imposición de una sola cultura y un bilingüismo sustractivo funcional: a través de un sistema educativo paralelo al sistema general, plagado de “prácticas corruptas” (Vargas, 1994, p. 188-189) sin métodos adecuados, materiales propios o maestros capacitados para ello. Otro de los problemas residió en la fijación de contenidos desde “arriba” y no a partir de los intereses y los planes comunitarios. En ese entonces el INI apoyaba el proyecto educativo nacional llevando a las niñas y niños a internarse en las escuelas.

Desde su creación en 1978, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fue un área especializada de la SEP orientada a atender de manera específica las necesidades de los niños indígenas, pero a decir de los estudiosos “en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación” (Zolla & Zolla Márquez, 2004, p. 245). Por su parte, el INI apoyaba el proyecto supuestamente bicultural a través de la construcción y el mantenimiento de albergues en los que las niñas y los niños indígenas podían vivir cuando las escuelas se encontraban muy alejadas de sus hogares.

“Los niños indígenas de México, integrantes de los sectores más desfavorecidos y miserables del país, comparten con sus mayores no solo los territorios de difícil acceso y malas comunicaciones, sino también una cultura ancestral y vida rayana en la supervivencia” narra una voz en *over* en *Días de albergue*, un filme producido en 1990, desde el INI, por Alfonso Muñoz, para explicar las ventajas de este tipo de instituciones. Sin que haya mediado ningún análisis o problematización al respecto “como por ejemplo, por qué no se construyen las escuelas en las inmediaciones de sus hogares o si la educación primaria universal es la mejor alternativa” (Jablonska, 2021, p. 74) para la educación, que no la mera castellanización, condicionamiento comportamental o instrucción, de las niñas y niños indígenas.

Después de décadas de incidir en las vidas concretas de niñas y niños indígenas, de sus padres y de sus comunidades, causando tanto rechazo y confusión como problemas intracomunitarios relacionados con las acciones educativas desarrolladas, después del probado fracaso del intento nacional de homologación y de los cambios constitucionales empujados por la presión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y del movimiento internacional de los derechos humanos, el papel de los albergues o casas del niño indígena no ha sido cuestionado a fondo. Hasta ahora se siguen revisando sus reglas de operación tal y como si se tratara de la mejor solución posible para los retos educativos de la niñez indígena más marginada y sólo hubiera que eficientar sus resultados.

Bajo la lógica de que las comunidades indígenas se encuentran alejadas de la escuela y las niñas y niños deben desplazarse muchos kilómetros para llegar a ellas, el programa de apoyo a la educación indígena, hoy a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), mantiene estos albergues llamados “casas del niño indígena” con la finalidad de que las niñas y niños no tengan que regresar a sus casas cada día y se les facilite recibir educación.

En vez de volver diariamente, viven ahí de lunes a viernes y regresan a sus hogares el fin de semana. Como si fuera un imposible que las escuelas pudieran ubicarse en los lugares en donde se encuentran los niños, como si fuera posible la educación pertinente, significativa y culturalmente adecuada al separarles de sus comunidades. Pero así es como se explica este fenómeno, bajo la misma lógica que impulsa la migración de las personas indígenas en búsqueda “de futuro”, la misma que los lleva a los procesos de aculturación o las orilla a adaptarse a los mandatos del derecho hegemónico.

La necesidad de depender de las lógicas del Estado, a falta de autonomía educativa, tiene relación directa con la falta de armonización legislativa entre el artículo 2. constitucional que reconoce los derechos de autodeterminación de los pueblos indígenas y sin embargo no advierte que el artículo 115 deja varias ambigüedades sin resolver para que las comunidades logren autogestionarse efectivamente. Específicamente pasa por alto la necesidad de reconocer un cuarto nivel de gobierno. De tal manera que, a pesar de los relativos avances de la reforma de 2001, la pluriculturalidad sea aceptada siempre y cuando se ajuste a los designios de la hegemonía monocultural. Incumpliendo los acuerdos de San Andrés, los acuerdos internacionales de derechos humanos y, en general, las demandas de las comunidades originarias.

Sin los instrumentos requeridos para gestionar sus propios recursos y promover su noción de vida buena mediante sus propias prácticas culturales y educativas, las comunidades indígenas suelen subordinarse a otras instancias para cubrir sus necesidades más elementales y se ven obligados a realizar un gran esfuerzo de resistencia para conservar lo propio. También pasan dificultades para demandar con suficiencia recursos que les permitan revitalizar su vida cultural, diseñar sus propios contenidos educativos y perseguir sus propios intereses de acuerdo a su propia noción de bienestar y desarrollo.

Como puede intuirse, el tránsito hasta el día de hoy ha sido doloroso. La incompreensión, la falta de sensibilidad ante la pluralidad cultural y la violencia de las políticas educativas del pasado, tienen eco todavía en el día a día de las personas indígenas que vivieron hace años la castellанизación forzada y el menosprecio de la propia cultura. Y actualmente, ni los compromisos constitucionales ni el enfoque previsto en el acuerdo 592 (que implica el reconocimiento y la inclusión de los saberes de las comunidades y concibe marcos curriculares abiertos a la comunidad y el enfoque plurilingüe, es decir considerando la lengua materna, el español y el inglés) han transformado la realidad de la niñez indígena en los distintos entornos del país (Barriga, 2018).

La falta de éxito de la educación bilingüe y bilingüe bicultural puede constatarse por la escasez de personas bi-alfabetizadas (o alfabetizadas en alguna lengua originaria) que existen, además de la realidad que de hecho viven las personas indígenas en nuestro país, en clara desventaja académica respecto al resto de la población mexicana de no ser por los sobreesfuerzos compensatorios personales. Lo cual pudiera ser una consecuencia obvia de haber tenido que ajustarse a otro paradigma cultural o haber pasado por un proceso sustractivo de la lengua materna. En ciertas ocasiones, además, la escolarización viene acompañada por el sufrimiento de la separación familiar y del continuo menosprecio hacia su comunidad, su cultura y su lengua, por parte de los educadores. Los escritores Rubí Huerta, Jorge Miguel Cocom Pech, Natalio Hernández y Yásnaya Aguilar han narrado la manera en que su pasada escolarización los marcó y han sugerido la vinculación del hogar, la comunidad y la escuela para consolidar afectiva y cognitivamente las capacidades de los niños de ahora en adelante.

Cuenta Yásnaya Aguilar en una entrevista para el programa de radio *Encuentros*:

A mí me dieron varazos por hablar en mi lengua materna y por supuesto no solamente yo, muchas otras personas sufrieron castigos bajo el sol o tenían que lavar los baños por hablar en su lengua (...) yo aprendí a leer en español antes que en mi lengua porque mis tíos estaban preocupados de que yo no fuera a hablar con acento, me querían proteger del menosprecio que sufrieron ellos.

Hace algunos años, el Estado mexicano pudo reconocer públicamente el fracasado intento de homologación nacional y ha manifestado ya su deseo de proteger a las culturas indígenas. Desde el 28 de enero de 1992 se publicó la reforma constitucional al artículo cuarto, elevando a rango constitucional el derecho a la educación pluricultural (Anchondo, 2021, pp. 349-351). Sin embargo, éste y otros cambios constitucionales relevantes en esta materia no han permeado la realidad de las comunidades indígenas, pues siguen enfrentándose a la subasignación de recursos (Köster, 2016, p. 40), a la falta de maestros bilingües competentes, a la falta de materiales educativos, al privilegio fáctico de la cultura hegemónica sobre la propia y a la falta de diálogo con los padres de familia y las autoridades comunitarias para definir los contenidos y las perspectivas educativas.

La reciente reforma educativa apenas y considera la situación del subsistema indígena en general (Barriga, 2018), mucho menos analiza las condiciones de los albergues y, aunque constitucionalmente está prevista la consulta libre e informada para las cuestiones que competen a las comunidades indígenas en cualquier materia, rara vez se realiza en temas educativos. De tal manera que en el diseño curricular no participan ni los padres de familia ni la propia comunidad. Sus intereses, tradiciones y oficios son prácticamente ignorados (Anchondo, 2021, p. 338) y solamente contribuyen en gestiones simples como conseguir material extra para sus hijos y algunas actividades de limpieza de las instalaciones.

La participación de los padres en las escuelas es fundamentalmente extraeducativa e instrumental. Es decir, sirven a los intereses que son expuestos por el centro escolar y no cuentan como sujetos activos y propositivos en torno al mismo proceso educativo. Tampoco sus conocimientos y prácticas se consideran fuentes de conocimiento para poder articularse con los contenidos establecidos en los planes y programas, con algunas excepciones. Algunas de las formas de participación más frecuentes son: la recaudación de fondos económicos para construir aulas nuevas o comprar materiales, actividades de limpieza, colaboración para la organización de eventos y programas escolares, gestión de recursos con las autoridades municipales, asistencia a reuniones de información sobre el desempeño escolar de sus hijos, funciones de *vigilancia*, y frecuentemente como *informantes* para las tareas escolares de sus hijos (Jiménez Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016, p. 67).

Esta situación generalizada de limitada participación parental y comunitaria se radicaliza en el caso de la internación de los niños en albergues, lejos de sus comunidades.

Según ha dicho Sebastián Lipina, el entorno familiar proporciona, especialmente durante los primeros años y, de manera principal, la seguridad y el afecto necesarios para el desarrollo psicoafectivo y cognitivo de los niños (Lipina, 2016). Se puede inferir fácilmente y sin temor a equivocarnos que la vulnerabilidad sociofamiliar, lo mismo que el estrés de no saber de los padres o de la propia familia durante largos períodos de tiempo, impactan el desarrollo cognitivo de las y los niños, quienes son especialmente sensibles al estrés crónico, la falta de contacto físico o de cuidados afectivos consistentes.

Al no sentirse plenamente aceptados, sino condicionados por su proveniencia indígena, las niñas y niños tienen dificultades en su desarrollo emocional e intelectual y si además son privados del apoyo cotidiano de sus

padres, abuelos y/o familiares cercanos en sus primeros años, disminuyen su rendimiento académico y su autoestima (actualmente el INPI contempla el ingreso a las casas del niño indígena a partir de los cinco años de edad).

Asimismo, en cuanto a la falta de contexto comunitario, sobra decir que la reducción de los ámbitos de interacción del niño, aunado a la pérdida de los vínculos familiares y comunitarios, le dificultan el aprendizaje significativo, de la misma manera que la falta de un hogar complica el desarrollo de las capacidades básicas para la vida social, el ejercicio de la memoria y el desarrollo cognitivo en general (Barudy y Dantagnan, 2005).

El espacio escolar se puede convertir entonces en una instancia de menosprecio para quienes, a causa del internamiento, extrañan a su familia y se sienten identificados con la comunidad y con la cultura cuyo contacto ha sido disminuido fácticamente, dificultando la formación de la identidad de los niños y sus relaciones con ellos mismos. La lesión en su autocomprensión trastorna la autorreferencia práctica de la persona. “Esto es, la autoconfianza, el autorrespeto o la autoestima, de tal manera que le es arrebatado el conocimiento de sus pretensiones de identidad” (Pereira, 2011, p. 203). Por el contrario, los contextos de convivencia que promueven el autorrespeto y erradican las políticas de menosprecio son fundamentales para el desarrollo de niñas y niños (Honneth, 1997; Pereira, 2007 y 2011).

Recientes investigaciones invitan a reflexionar sobre las prácticas de crianza, la manera en que orientan e impulsan el desarrollo del niño y la importancia que tiene la transmisión del conjunto de creencias, normas y valores que les ayudarán a incorporarse a la comunidad (Cuerno Martínez, 2010). No es fácil que las niñas y niños desarrollen sentido de pertenencia y se reinserten en la comunidad si les ha faltado interacción, mediada por la crianza familiar (Jiménez & Muñoz, 2005). Ni las escuelas, ni las familias existen como unidades independientes, sino que normalmente se encuentran

interrelacionadas con otras esferas comunitarias (Bronfenbrenner, 1986; Martínez Luna, 2010), fungiendo todas ellas, en su complejo vínculo, como agentes educativos para las niñas y niños.

La ausencia de vida familiar y comunitaria por largos períodos de tiempo dificulta la cohesión de la comunidad y la vivencia de la comunalidad como algo propio, pero también repercute psicológicamente en la vida personal de los niños, quienes son concebidos como objetos de las políticas públicas, como receptores pasivos de servicios (Hart, 1993) decididos por burocracias centralizadas, sin que medie su participación para ser tomada en cuenta ni se construya ninguna otra alternativa pensando en ellos. Si no es a través de la participación comunitaria y de los propios niños, parece imposible cumplir con el enfoque que promueve el acuerdo 592 desde el 2011.

Vayamos por partes. En primer lugar, la educación en la propia lengua resulta fundamental para la salud psicoafectiva de los niños indígenas, pero ese es solamente el piso mínimo para la educación culturalmente adecuada, pues se requiere también de transmitirles la herencia cultural tanto como los conocimientos que se valoran en la comunidad y promover la cohesión social y el sentido de pertenencia.

Hablando sobre su estudio en niños ikoots al participar en los procesos de aprendizaje implícitos en su comunidad, María Luisa Matus Pineda nos da un buen ejemplo en este sentido. Ella insiste en que ellos adquieren ciertos conocimientos relacionados con la actividad pesquera de su comunidad por medio de la interacción social. La autora entiende, siguiendo a Vygotsky, que el desarrollo de niñas y niños depende también de la interacción con actores con más experiencia en las prácticas comunitarias, pues “los niños poseen un cúmulo de conocimientos que no fueron adquiridos por medio de la enseñanza directa de sus padres, sino por medio de la observación y de su interacción con el contexto comunitario (...)” (Matus Pineda, 2019, p. 306).

Normalmente, las niñas y niños aprenden en su cultura, desde su cultura y teniendo en cuenta su cultura como horizonte, pues el proceso de aprendizaje depende en gran medida del interés y del contexto cultural (Núñez, Molinari & Alba 2016, p. 111). En especial tratándose de personas que pertenecen a comunidades indígenas, quienes parten además de una lógica cultural que acentúa su pertenencia a la colectividad. Por tanto, es lógico que se espere que la infancia tenga una presencia activa en todos los espacios comunitarios “no como un individuo pasivo sino conectado con la comunidad”, tomando parte de las actividades colectivas, aprendiendo de ellas y relacionándolas naturalmente con el bien común de la comunidad (Núñez, Molinari & Alba, 2016, pp. 112-113).

Sin embargo, ni las experiencias educativas en los albergues ni los materiales pedagógicos con los que cuentan los niños en el subsistema indígena se encuentran enraizados en los valores de la comunalidad y en los saberes comunitarios, ni facilitan el diálogo respetuoso y simétrico de los saberes de las distintas culturas nacionales. El conocimiento escolar y los conocimientos de la comunidad indígena no ocupan el mismo nivel de importancia y los estudiantes lo saben (Matus Pineda, 2019, p. 303).

Lo anterior se debe a la falta de reconocimiento de los saberes de sus comunidades como válidos, a la falta de reconocimiento de su lengua materna como útil para la ciencia y la alta cultura, a la falta de interés en conservar sus procesos de socialización, sus métodos productivos, sus costumbres alimentarias, religiosas, etc. Esta injusticia epistémica (Cfr. Fricker, 2007; Boaventura de Sousa, 2003) ha derivado en epistemicidios sistemáticos a través de la institución escolar y, al mismo tiempo, en distintos tipos de discriminación hacia las niñas y niños que viven en las comunidades indígenas de México y también a los que han salido de estos contextos.

Una de las manifestaciones más notorias que esto tiene es la pérdida lingüística, pero también los saberes tradicionales y las prácticas culturales de las comunidades están siendo mermadas consistentemente, y desde hace muchos años, a través de las acciones del sistema educativo.

Es así que podemos sugerir que las casas del niño indígena afectan la continuidad de la vida comunitaria, la revitalización, la transmisión y la reproducción del legado cultural de las comunidades y por lo tanto vulneran los derechos lingüísticos y culturales de las comunidades originarias. Por si esto fuera poco para posicionarse críticamente ante la persistencia del sistema de internamiento para niñas y niños indígenas de ciertas zonas del país, sabemos que los albergues infantiles indígenas cuentan apenas con los insumos básicos para la vida cotidiana, la mínima exigencia de higiene y, en muchos casos, los niños viven en condiciones de hacinamiento (Jablonska, 2021).

Aprender de las trágicas analogías

En otros países existieron también sistemas de internamiento para indígenas semejantes a los que hay en nuestro país y en algunos casos se ha podido estudiar el daño que han causado a las comunidades, a las familias y a los niños. Así, parece que puede resultar útil establecer analogías entre las consecuencias de lo que ocurrió, y sigue ocurriendo, en México y lo que ha sucedido en otras regiones del mundo.

Robert Dunbar y Tove Skutnabb-Kangas han preparado una investigación en la que analizan las consecuencias educacionales negativas de la educación de sustracción y las consecuencias socioeconómicas y psicológicas que pueden derivarse de ello en el contexto general de la educación de las niñas y niños indígenas del mundo y, específicamente, en relación con la

devastación causada por los internados. Subrayan que “el uso de la separación física y de otras medidas coercitivas de asimilación pueden producir, y de hecho producen, efectos psicológicos, cognitivos, lingüísticos y educacionales muy dañinos y dan lugar a la destrucción del idioma y de la cultura del grupo” (Dunbar & Skutnabb-Kangas, 2008, p. 6).

Muchos niños pierden su lengua y su relación con la comunidad durante el proceso educativo “tanto en los internados como en las escuelas diurnas, a veces en el transcurso de una sola generación” (Dunbar & Skutnabb-Kangas, 2008, p. 6). Sin embargo, ciertos efectos traumáticos derivados de estas experiencias educativas tienen ramificaciones que duran décadas e incluyen heridas emocionales, la reducción de la calidad de vida tanto a nivel personal como comunitario (Bombay, Matheson & Anisma, 2009).

Estas situaciones negativas, propiciadas por la formación sustractiva que obliga al abandono de la propia cultura, han sido compartidas por muchas niñas y niños indígenas de todo el orbe, en el pasado y hasta ahora, y ha sido denunciada por personas alrededor del mundo.

Hace algunos años, Ole Henrik Magga, entonces presidente del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas, relataba cómo habían sido sus primeros días en la escuela primaria como niño de origen saami.

Yo también fui un niño indígena —aunque de eso hace mucho tiempo—, y desearía que el lector me acompañara con la imaginación para reconstituir las primeras experiencias de un niño indígena. Ingresa en la escuela primaria con un rico bagaje cultural para descubrir de inmediato que se esperaba de él que hubiera asistido al jardín de infancia, aunque evidentemente no haya tenido posibilidad alguna de hacerlo ya que incluso la enseñanza básica es un lujo. En su primer día de escuela el niño advierte no sólo que los maestros no hablan su lengua sino que, de hecho, no aceptan siquiera que él mismo la hable. Es probable incluso

que sea castigado por ello. Los maestros no saben nada acerca de la cultura indígena (...) Día tras día el alumno indígena vive desgarrado entre dos mundos. Hojea muchos libros de texto pero no encuentra ninguna referencia ni a él ni a su familia o su cultura. Incluso en los manuales de historia su pueblo es invisible. Existe sólo en la sombra, o peor aún, si acaso se lo menciona es sólo como *un obstáculo a la colonización* o sencillamente como un *problema* que su país debe superar (King & Schielmann, 2004, pp. 5-6).

Lo que describe Henrik Magga es lo que los niños y las niñas indígenas del mundo han tenido y, en ciertos casos, tienen todavía en común. Sus pueblos han sido históricamente oprimidos por las culturas que los dominaron y normalmente todos ellos se enteraron de esto por primera vez a través del contraste con la escuela. A partir de entonces pasaron de la confusión a debatirse entre ceder a la educación hegemónica o aceptar la marginación. Aunque hayan existido muchas otras alternativas.

Algunos indígenas tienen también en común el hecho de haber tenido que ser separados de sus familias para poder recibir educación formal. Veamos el caso de uno de tantos niños navajos que pasaron por la internación:

Kee fue enviado a un internado cuando era niño, en el cual, conforme a la práctica acostumbrada, se le castigaba por hablar la lengua navajo. Como sólo se le permitía volver a su hogar durante Navidad y en el verano, perdió contacto con su familia. A medida que fue creciendo, Kee se retrajo del mundo de los blancos y del mundo navajo porque no era capaz de comunicarse sin dificultad en ninguno de los dos idiomas. Pasó a ser uno de los muchos miles de navajos sin idioma propio. Para cuando cumplió 16 años, Kee era alcohólico, carecía de educación y se hallaba descorazonado —sin identidad. La historia de Kee es más la regla que la excepción (Platero, 1975, pp. 57-58, citado por Dunbar & Skutnabb-Kangas, 2008, pp. 8-9).

Las estructuras familiares de las comunidades indígenas norteamericanas en las regiones que ocupan Estados Unidos, Canadá y México han sido dañadas de manera irreparable por las acciones educativas orquestadas desde los Estados. Asimismo, su integración comunitaria y los lazos intergeneracionales se han visto vulnerados. Las consecuencias de todo ello son estudiadas en estos tiempos, y con mucho interés, para establecer sus relaciones con los efectos personales en las niñas y niños que se convirtieron después en padres y en abuelos arrastrando traumas intergeneracionales conectados con la privación cultural y varias desventajas socioeconómicas importantes.

Uno de los casos más estudiados para visibilizar las consecuencias negativas de la internación en albergues de niñas y niños indígenas es sin duda el caso canadiense.

A decir de los especialistas, el descontrol y el daño no fue exclusivo de los niños residentes en los internados, sino que abarcó a todos los miembros de sus comunidades. Las prácticas educativas del gobierno canadiense llegaron a producir daños considerables a través de estas escuelas residenciales que fueron establecidas para instar a los niños a abandonar sus propias prácticas culturales en aras de integración y progreso. Los estudiosos suponen que bajo estas políticas asimilacionistas, aparentemente sencillas, se hallaba el propósito de entrenar a las niñas y niños indígenas como trabajadores o sirvientes y la velada consideración de las naciones originarias canadienses como primitivas e inferiores. De ahí que les fuera negado a las niñas y niños el derecho de vivir en familia y a los padres el derecho de transmitir a sus hijos su propia herencia cultural (Villagómez, Yanga & Nuño, 2009, p. 196).

Los internados canadienses finalmente empezaron a cerrarse en 1986, mientras se evidenciaba, cada vez con más claridad, el daño que causaban en las comunidades y personas indígenas. Por obvias razones, no cabía esperar que alguna autoridad estatal o educacional expresara abiertamente

su intención de “*destruir a un grupo o incluso de perjudicarlo gravemente o de transferir a sus miembros a otros grupos*. Sin embargo, la intención se puede inferir en otra forma, analizando los factores estructurales e ideológicos y las prácticas que causan la destrucción, el daño o la transferencia” (Dunbar & Skutnabb-Kangas, 2008, p. 9).

Hoy sabemos que tanto el modelo bajo las políticas educativas del sistema canadiense como el que subyace todavía hoy al sistema de nuestro país apuntaron “hacia la desaparición de las culturas autóctonas como producto del sesgo etnocéntrico y de la imposición de una visión cultural dominante” (Villagómez, Yanga & Nuño, 2009, p. 182).

Se ha podido mostrar que los niños que han tenido este tipo de educación en distintos lugares del mundo y han regresado físicamente a sus comunidades de origen, a menudo lo hacen en un “quiebre psíquico y una alienación permanente de la cultura, la lengua e incluso la familia. Ese tipo de educación destruye todos esos vínculos en un sentido profundo” (Dunbar & Skutnabb-Kangas, 2008, p. 13).

Particularmente, lo sucedido en Canadá se concibe hoy como una tragedia (MacDonald & Hudson, 2012; MacDonald, 2007) y se asume directamente, con toda claridad, que el sistema de escuelas residenciales fue parte de las políticas estatales que tenían el propósito de erradicar las identidades culturales de los niños aborígenes a través de una metodología específica, que consistía en forzarlos a salir de sus hogares y separarlos de sus comunidades (Bombay, Matheson & Anisman, 2017), pues se sabe que los niños que reciben una educación de sustracción, y más notoriamente sus propios hijos, pasan realmente a formar parte del grupo lingüística y culturalmente dominante. A nivel comunitario eso significa que las lenguas peligran, se corta la transferencia intergeneracional y ello puede dar origen a la extinción de las lenguas y culturas originarias. Sucede, tal cual lo han explicado bien Dunbar y Skutnabb-Kangas:

Si los niños no están rodeados por lo menos de algunos adultos o personas mayores de su propio grupo a los que se permite enseñarles su lengua, relatos, costumbres y tradiciones, también en la escuela, no los aprenderán como es debido. Y si los niños no son competentes en su lengua, la probabilidad de que la transmitan a sus propios hijos se reduce enormemente (Dunbar, Skutnabb-Kangas, 2008, p. 2).

En el caso canadiense se han establecido las conexiones necesarias entre las acciones educativas promovidas por el Estado y los daños específicos a las comunidades y a las personas que han sido víctimas de las consecuencias intergeneracionales de esos efectos. Se han señalado las responsabilidades del Estado. Desde finales del siglo XIX hasta entrada la década de 1970, en ambos países, tanto en México como en Canadá, existieron políticas educativas asimilacionistas análogas. “Lo anterior no resulta extraño si se tiene en cuenta que la ideología decimonónica partió del prejuicio sobre la población originaria de América, concibiéndola como primitiva y poco civilizada, a diferencia de la sociedad occidental imbuida de su superioridad” que incluso se jactaba de estar llevando a cabo una operación filantrópica con estas personas y pueblos. Sin embargo, y pese a todas estas acciones, “la dominación y la subordinación no impidieron que la población autóctona se mantuviera en resistencia hasta el momento actual y eso a pesar de los internados (...)” (Villagómez, Yanga & Nuño, 2009, p. 217).

En ninguno de estos dos casos se les permitió a las niñas y niños indígenas identificarse de manera positiva con su cultura y su lengua materna y se dañó permanentemente la continuidad de los lazos comunitarios y la transmisión de los saberes originarios. Las políticas educativas canadienses han tomado ya un rumbo diferente y no existen más internados para los niños indígenas que sobreviven. En México, seguimos teorizando sobre la educación intercultural, sobre cómo materializar una educación en y para

la diversidad y la revitalización de las lenguas en peligro, mientras miles de niñas y niños continúan sin ver garantizado su derecho a la educación bilingüe intercultural de calidad (cuando es un compromiso constitucional que no habría de implicar, necesariamente, renunciar desde temprana edad a la vida en su comunidad y a su derecho a vivir en familia). En México nos hace falta hacer el recuento de los daños y determinar de quién ha sido la responsabilidad de los efectos negativos causados en tantas comunidades, familias y personas concretas a través de las acciones del sistema educativo nacional, entender cómo vamos a garantizar la no repetición y establecer las debidas medidas reparatorias.

Conclusiones

Los programas de apoyo a la educación indígena, a cargo del INPI, organismo descentralizado cuyo objeto es diseñar, establecer, ejecutar, coordinar y dar seguimiento a las políticas, programas y proyectos que garanticen el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas e impulsar el fortalecimiento de sus culturas e identidades, están lejos de alcanzar sus aspiraciones.

En estos días, en los que toma fuerza la tendencia reformadora en la práctica educativa y el cambio de rumbo hacia una educación intercultural co-creada de la mano de las comunidades (Villagómez, Yanga & Nuño, 2009, p. 185; Claudio, 2018), parece ser un buen momento para repensar la función de las casas del niño indígena, pues no son en sí mismas una solución a los problemas reales de la infancia indígena y muchas veces funcionan desde la lógica instrumental en donde lo importante es cumplir dando los servicios y no enfocarse en las personas concretas y en las comunidades.

Las discusiones sobre qué hacer con las lenguas y la diversidad cultural del país ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia de México (Barriga,

2018). La discusión nacional, sin embargo, no se ha centrado suficientemente en los intereses de las comunidades hablantes de estas lenguas. Este error básico y de sentido común ha acompañado el desarrollo de las diversas políticas públicas que han surgido en las diferentes etapas de reflexión sobre el bilingüismo o multilingüismo. La desaparición de las lenguas, de las culturas y, a fin de cuentas, de la cohesión de las comunidades están relacionadas entre sí y el proceso de debilitamiento lingüístico-cultural y comunitario no es azaroso ni natural. Es un resultado directo, causalmente conectado con las políticas y acciones del sistema educativo nacional.

Las culturas sin prestigio, cuyos saberes parece que no ha valido la pena transmitir ni conservar por ser considerados *primitivos e irrelevantes*, pierden fuerza cada día y heredan cada vez menos elementos a las siguientes generaciones. Perdemos todos.

Es un error común pensar que las comunidades no son capaces de crear sus propios espacios educativos y sus propios parámetros curriculares, o que ciertas lenguas son más aptas que otras para la comunicación de algún tipo de conocimiento. También es un error que ciertos conocimientos sean considerados más valiosos que otros (por el solo hecho de pertenecer a la cultura mayoritaria) y que se crea que la promoción de las lenguas y culturas nacionales requiere una gran inversión de recursos económicos para llevarse a cabo. Necesitamos un cambio de perspectiva para dismantelar estas creencias. Asimismo, se requiere un ajuste en los lastimosos programas educativos concretos, permeados de ambigüedades y carencias, a falta de efectivamente contemplar como tal la riqueza cultural de las comunidades originarias que sobreviven, resisten y aún florecen en nuestros días.

Los derechos lingüístico-culturales, el derecho a gozar y transmitir la propia cultura y educar a las siguientes generaciones a través de ella y dentro de ella, son derechos de las comunidades y de los pueblos. Aunque también

se trate de derechos que se pueden realizar individualmente, hace falta recordar también su dimensión colectiva, la mayor parte de las veces olvidada o, en su defecto, mal comprendida.

Los derechos educativos, en concreto, al igual que los derechos culturales, protegen bienes participativos e indivisibles que trascienden el ámbito individual, resultan indispensables para la conservación de las propias comunidades (Cruz Parceró, 2015) y deben ser protegidos, promovidos, respetados y garantizados. Por otro lado, las escuelas de México podrían dejar de privilegiar la transmisión de una porción pequeña de la vasta cultura nacional.

La gestión de la interculturalidad y la integración de las demandas de las comunidades indígenas con los intereses del Estado mexicano son, hasta ahora, poco más que una aproximación teórica en proceso de construcción. Muchas soluciones vendrán de las propias comunidades, distintas entre sí, pues la escuela comunitaria como institución social debe surgir de ella y estar integrada a la comunidad. El bilingüismo, e incluso el multilingüismo aditivo, el pluralismo cultural y la inclusión epistémica pueden lograrse a través de la escuela comunitaria pensada también como medio para el ejercicio de la autonomía y la autodeterminación en el territorio sociocultural comunitario.

Además de la co-creación de las políticas interculturales, queda pendiente también ponderar los daños producidos a los niños indígenas y a sus comunidades (en el pasado y todavía ahora), a través del sistema escolar.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1991). *Regiones de Refugio El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Beltrán, G. (1992). *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Alatorre Frenk, G. (2009). “El largo y sinuoso camino hacia la conformación de redes de saberes y haceres en las regiones interculturales de Veracruz”. En Mateos, L. S. (comp.), *Los estudios interculturales en Veracruz. Perspectivas regionales en contextos globales*, Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana, pp. 223-244.
- Anchondo Pavón, S. (2021). “¿Educación en lengua indígena o de calidad? La discriminación bajo esta falsa dicotomía, la historia de su gestación y los compromisos constitucionales para eliminarla”. En Cruz Parceró, J. A. (coord.), *Los derechos sociales en México. Reflexiones sobre la Constitución de 1917*. Instituto de Estudios Constitucionales de Querétaro, pp. 325-362.
- Assembly of First Nations (AFN) (1994). *Breaking the silence: An interpretive study of Residential School impact and healing as illustrated by the stories of First Nations individuals*. Ottawa ON: AFN/First Nations Health Commission.
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (SEP-CGEIB).
- Barundy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bonfil Batalla, G. (1991). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, IV, (12), pp. 165-204.
- Bonfil Batalla, G. (1999). *México profundo*. México: Grijalbo.
- Bombay, M. y Anisman (2007). “Perspectives on intergenerational transmission of trauma: The case of Aboriginal peoples in Canada”. In *T.V. Cooper*, M.C. Skewes, K. B.
- Bombay, M. y Anisman (2009). “Intergenerational Trauma: Convergence of Multiple Processes among First Nations peoples in Canada”. En *Journal de la Santé Autochtone*, noviembre 2009, NAHO-ONSA, pp. 6-47.
- Bombay, McQuaid, Young, Sinha, Currie, Anisma y Mathenson (2020). “Familial Attendance at Indian residential School and Subsequent involvement in the Child Welfare System Among Indigenous Adults Born During the Sixties Coop Era”. En *First Peoples Child & Family Review*, 15 (1), pp. 62-79.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). “Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives”. En *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

- Castellanos, A. (2004). *Racismo en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Plaza y Valdés y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Castro Durán, L. & Cano González, R. (2013). “Pobreza y vulnerabilidad: factores de riesgo en el proceso educativo”. En *Contextos educativos: Revista de educación*, (16), pp. 55-72.
- Claudio Sartorello, S. (2018). “Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tzeltal de Chiapas, México”. En *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 1016, pp. 121-143.
- Cocom, Pech (2013). *K'aank'an ya'il ich'o'ob: waye' ima a t'aan ich maya! Lágrimas de oro: ¡aquí no hables maya!* México: Trillas.
- Cuerno Martínez, A. (2010). “Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia”. En *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (1), pp. 111.121.
- Cruz Parceró, J. (2015). “Los derechos colectivos indígenas en la Constitución de 1917 y sus implicaciones”. En AA.VV., *Los pueblos indígenas y la Constitución de 1917: una revalorización del pasado hacia el presente*, México: SCJN.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclee Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- De Sousa Santos, B. (2006). “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, pp. 13-41, Buenos Aires: CLACSO.
- Deiter, C. (1999). *From our mothers' arms: The intergenerational impact of Residential Schools in Saskatchewan*. Toronto, Canada: United Church Publishing House.
- Dunbar, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (2008). *Las formas de educación de los niños indígenas ¿son crímenes de lesa humanidad?* En Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (ECO-SOC), E/C.19/2008/7. Disponible en <https://nilavigil.files.wordpress.com/2008/04/foro-permanente-para-las-cuestiones-indigenas.pdf>.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford: Oxford UP.
- Gamio, M. (1982). *Forjando Patria, Pro nacionalismo*, México: Porrúa Hermanos.

- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef.
- Hernández, N. (1992). “Más allá de los 500 años”. En Caravelle (ed.). *Sens et non-sense d’une commémoration: les amérindiens face au Centenaire*, No. 59. Toulouse, pp. 25-31.
- Honneth, A. (1997). “Reconocimiento y obligación moral”. En *Areté*, vol. 9, núm.2, pp. 235-252.
- Jablonska Zaborowska, A. (2021). “Función sociocultural de los albergues escolares en la mirada del Instituto Nacional Indigenista, Iztapalapa”. En *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 91, año 42, julio-diciembre de 2021, pp. 67-92.
- Jadue J, G. (1997). “Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural”. En *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (23), pp. 75-80.
- Jiménez, J & Muñoz, A. (2005). “Socialización Familiar y Estilos Educativos a Comienzos del siglo XXI”. En *Estudios de Psicología*, 26, pp. 315-327.
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). “La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa”. En *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, México, pp. 60-72, ISSN: 1665-8027.
- King, L. & Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París: Unesco.
- Küster, A. J. (2016). “Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: una revisión estadística”. En *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 11, núm. 1. pp. 33-52.
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- MacDonald, D. B., & Hudson, G. (2012). “The Genocide Question and Indian Residential Schools in Canada”. En *Canadian Journal of Political Science / Revue Canadienne de Science Politique*, 45(2), pp. 427–449.
- MacDonald, D. (2007). “First Nations, Residential Schools, and the Americanization of the Holocaust: Rewriting Indigenous History in the United States and Canada”. En *Canadian Journal of Political Science / Revue Canadienne de Science Politique*, 40 (4), 995-1015.

- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Dirección General de Culturas Populares, Conaculta, Secretaría de la Cultura del Estado de Oaxaca, Oaxaca.
- Matus Pineda, M. L. (2019). “El conocimiento indígena en los niños: una experiencia de evocación y organización para el aula”. En *RLEE Nueva Época*, México, vol. XLIX, número 2, julio-diciembre, pp. 285-308.
- Núñez Patiño, Molinari Medina & Alba Villalobos (2016). “Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad”. En *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), pp. 106-120.
- Ortega Soriano, R. (2021). “La política sobre la técnica: algunos obstáculos no jurídicos para la justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales en las democracias constitucionales”. En Cruz Parceró, Juan Antonio (coord.), *Los derechos sociales en México. Reflexiones sobre la Constitución de 1917*. México: Instituto de Estudios Constitucionales de Querétaro, pp. 287-323.
- Pereira, G. (2011). “Justicia distributiva y reconocimiento. Una expansión de la propuesta de Honneth”. En *Andamios*, vol. 8, núm. 17, pp. 201-232.
- Pereira, G. (2007). “Preferencias adaptativas: un desafío para el diseño de políticas sociales”. En *Isegoría*, núm. 36, pp. 143-165.
- Pou Giménez, F. (2003). “Contra la lengua invisible. Una discusión sobre la relevancia normativo-legal de la pluralidad lingüística”. En *Isonomía*, núm. 29.
- Rebolledo Angulo, V. (2015). “Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares”. En *Anthropologica*, 33(35), pp. 93-115.
- Schmalzing, & A. W. Blume (eds.). *Social issues in living color. Challenges and solutions from the perspective of ethnic minority psychology: Promoting health and well-being*. Praeger/ABC-CLIO, pp. 171-196.
- Schmelkes, S. (2013). “Educación y pueblos indígenas. Problemas de medición”. En *Realidad datos y espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4, núm. 1, enero-abril de 2013.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?*, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K. y Panda, M. (2009). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.

- Spolsky, B. (2002). "Prospects for the Survival of the Navajo Language: A Reconsideration". En *Anthropology & Education Quarterly*, 33(2), pp. 139-162.
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México: CIESAS.
- Villagómez Velázquez, Y. & Nuño Gutiérrez, M. R. (2009). "La educación indígena en México y Canadá: Estrategias de integración social, etnocentrismo y derechos indígenas". En *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 30 (120), pp. 181-224.
- Walsch, C. (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En Fuller, N (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, PUCP-IEP, pp. 115-142.
- Zolla, C. y Zolla Márquez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 Preguntas*, México: UNAM.

Instrumentos internacionales

Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2007). Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, París, División de Promoción de la Educación de Calidad Sector Educación.

Filmografía

- Romero, A. (2008). *Albergues escolares indígenas, compromiso para el mañana*. CDI.
- Muñoz, A. (1990). *Días de albergue*. INI.

Entrevistas

Aguilar, Y. (2020). Entrevista realizada por Sandra Anchondo y Martha de Haro para el programa *Encuentros, la voz que llega lejos para acercarse a tus oídos* el 20 de febrero de 2020.

Educación en los márgenes. Reflexiones a partir de las teorías y de las experiencias prácticas compartidas, se terminó de editar en julio de 2022, en la ciudad de Toluca, Estado de México. Para su composición se emplearon tipos de la familia Garamond Premier de 13 y 15 puntos.