



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN.
LÍNEA HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL

**LAS ESCUELAS DE LA IGLESIA DE LOS SANTOS DE LOS ÚLTIMOS DÍAS
COMO MODELOS DE ENSEÑANZA RELIGIOSA: UNA LECTURA IMPLICADA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

MTRO. DAVID VALENCIA ÁNGELES

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ JIMÉNEZ

JULIO 2022

DEDICATORIAS.

A mis amados mamá y papá.

Luisa Ángeles Cano y Flavio Augusto Valencia Pascuala.

A mi amada esposa y mi hijo.

Elva Patricia Sánchez Fuentes y David Osvaldo Valencia Sánchez.

A mis queridos hermanos.

Flavis, Malú y Janett.

A mi querida mentora académica y de vida.

Dra. Rosa María González Jiménez.

A las profesoras y profesores de escuelas públicas y privadas que contribuyen al lema de la UPN “Educar para transformar”

A los académicos de la UPN Unidad Ajusco y Unidad 096 que contribuyeron a mi formación académica.

A mis queridos compañeros de la línea de hermenéutica y educación multicultural.

A los mentores espirituales de la iglesia que me inspiran a trabajar con amor y fe.

PRESENTACIÓN

En el año 2018 ingresé al programa del Doctorado en Educación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, la intención de participar en él fue por el interés que he tenido para continuar con la formación profesional que he desarrollado durante trece años como profesor de escuelas primarias públicas.

A partir de mi ingreso en este posgrado he reflexionado con una reestructuración personal y profesional, ya que provenía de una línea académica de formación donde la ciencia y validación significaban la parte metódica de mis investigaciones. Esta manera de educación me costó desfigurarme de mis propios trabajos, limité mi experiencia de vida, mis intereses y mi propia persona.

En diálogo con la Dra. Rosa María González, he podido explorar en la fenomenología hermenéutica una oportunidad para retomar elementos de mi vida, donde las tradiciones de la familia donde crecí y la educación que recibí de ella me han conformado en este presente, dando paso a explorar acontecimientos de mi vida que en otro momento de mi existencia he excluido.

Alrededor de este argumento, he vuelto a mirar parte de mi pasado -en mi juventud, cuando estudié en el Centro Escolar Benemérito de las Américas (CEBA), una escuela privada de la religión mormona ubicada en la Ciudad de México y que, por un tiempo, en su historia formó profesores de primaria.

A raíz de ese momento de mi vida me enfoqué a seguir parte de la historia de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (IJSUD o SUD) en México, donde revisé parte de la cronología desde su conformación hasta su establecimiento al norte de México -específicamente Chihuahua-.

Desde este punto de referencia, he elaborado este trabajo en una organización de cuatro capítulos, cada uno con sus propias esencias y pertenencias que, al final, reconfigura parte de la historia de la iglesia SUD y la escuela de la que fui parte.

El primer capítulo de este trabajo lo he realizado como exploración del panorama temporal cronológico que pretendo investigar, comienzo en los años recientes a la independencia de México en el siglo XIX, continuando por épocas reformista de

Juárez, la etapa porfiriana, guerra Cristera, el nacionalismo mexicano y las reformas político-educativas que han conformado los primeros años del siglo XXI, mismas que he presenciado como profesor de escuela.

Este primer momento de la investigación pareciera que sigue una lógica lineal, histórica y gradual, pero he querido desarrollarla de esa manera para ofrecer una contextualización de aquellos acontecimientos poco mencionados de la historia oficial de México que se ha fundado en los libros escolares y los programas de estudio desde los niveles básicos.

El capítulo dos está dedicado al abordaje investigativo, del cual he retomado elementos que autores como Ricœur, Gadamer y Agamben proponen para construir un diálogo respetuoso con el mundo del texto y su autor. Asimismo, me ofrecieron herramientas para la re-figuración mimética a través del círculo hermenéutico.

Otra de las esencias de este capítulo es estudiar los instrumentos como huella, acontecimiento, comprensión, interpretación y experiencia, mismos que me han permitido mirar de forma distinta los archivos que exploré de la Hemeroteca Nacional Digital de México, Archivo de la Nación, Archivo de la Universidad Brigham Young, textos primarios y secundarios, documentos inéditos y conversaciones que mantuve con distintos personajes para realizar esta investigación.

En el capítulo tercero me he sumergido en los discursos y lógicas que dieron origen al mormonismo, como las principales prácticas religiosas que los obligaron a desterrarse de Estados Unidos con destino al norte de México; sus incidencias para promover la participación de mujeres en la educación de sus miembros y el socialismo liberal influenciado para el sentido económico-progresista que agradó a los gobiernos liberales.

En este tercer apartado también he investigado los entendimientos que dieron oportunidad a la iglesia mormona para confiar en la creación de la Academia Juárez en Chihuahua, una escuela basada en el modelo prusiano-estadounidense (escuelas comunes) que invistió a futuros profesores para después consagrarlos

como misioneros para expandir la fe en distintas comunidades del país, incluso en el centro de México.

El último apartado de la investigación la desarrollé con base en las narrativas, experiencias -incluyendo la propia- y conversaciones que mantuve con antiguos profesores (o sus hijos) del CEBA; mis hermanos, quienes cursaron sus estudios de preparatoria antes que yo; hermanos de la iglesia mormona en México que ocuparon distintos cargos como obispos, presidentes de estaca, y el director del Museo del Mormonismo en México.

Este trabajo ha significado un camino de indagar y preguntar, donde pareciera que surgen nuevas interrogantes a una etapa que viví y nuevamente me reencuentro con ella. Aunque parezca que soy reiterativo a las reflexiones o referencias vertidas en la investigación es necesario retomarlas, porque cada capítulo forma parte de una manera distinta de redactar o abordar esta investigación que construí en una relación presente-pasado.

Índice

Capítulo I	10
Significados de la formación docente: del estado católico independiente, al liberal laico. Años 1821 a 1930	10
Introducción	10
1.- Formación docente: primera mitad del siglo XIX	12
2. Formación docente y liberalismo civilizatorio: segunda mitad del siglo XIX	16
3. Formación docente durante el porfiriato y años de la Revolución Mexicana	17
4.- Las misiones culturales y la formación en tiempos de la Guerra Cristera	19
5. Formación docente en tiempos del nacionalismo mexicano y reformas políticas de inicio del siglo XXI	21
Reflexiones del capítulo	22
Capítulo II	26
Abordaje investigativo: lectura hermenéutica, implicación, experiencia, interpretación y comprensión	26
Introducción	26
1. ¿Cómo interpreté un texto histórico desde la fenomenología de Heidegger hermenéutico?	28
2. Literatura para transfigurar lo previo	29

2.1 El texto	30
2.2 El Círculo Hermenéutico	32
2.3 Tiempo y trama	32
2.4 Triple mímesis	41
3. Experiencia	48
Reflexiones del capítulo	53
Capítulo III	57
La formación de maestros en una escuela confesional mormona: una lectura de la Academia Juárez	57
Introducción	57
1. Liberalismo mexicano y misiones protestantes	58
2. Antecedentes de la instrucción en Chihuahua, preámbulo para establecimiento de escuelas protestantes (1870-1909)	60
3. El modelo prusiano de escuelas normales, una lógica de instrucción adoptada en las comunidades mormonas	65
4. Los Santos de los Últimos Días: un panorama para comprender	73
5. El éxodo mormón, un estilo de vida norteamericano presente en México	76
6. La presencia de mujeres mormonas: reliquia de bondad en las comunidades	81

7. La Sociedad de Socorro y las mujeres mormonas	87
8. La Academia Juárez, revoltijo de cultura y discursos en el norte de México	91
Reflexiones del capítulo	101
Capítulo IV	103
Experiencia de formación en una escuela mormona de la Ciudad de México	103
Introducción	103
1. Iglesia mormona mexicana y la aprobación de su escuela por el gobierno mexicano	105
2. El Centro Escolar Benemérito de la Américas (CEBA), una escuela mormona formadora de profesores	109
3. Experiencia de formación en la preparatoria mormona	113
a. Autoridades, colegio de profesores (as), prefectos y personal administrativo	114
b. Formación en el CEBA: jerárquica, patriarcal y productiva	115
c. Currículum formal y libros escolares	119
d. Deportes	122
e. Talleres	123
f. Alimentación	125

g. Colegiaturas	126
4. Cierre del CEBA y apertura del Centro de Capacitación Misional	126
Reflexiones del capítulo	129
Cierre provisional y nuevas preguntas	133
Principales hallazgos.	135
Reflexiones finales.	139
Referencias bibliográficas	144

Significados de la formación docente: del estado católico independiente, al liberal laico. Años 1821 a 1930

Introducción

Este primer capítulo es producto tanto de la revisión de la literatura como de la consulta de fuentes originales. Tiene el propósito de ofrecer algunos antecedentes que permitan contextualizar la formación docente, a partir de las preguntas que formulé en la introducción de la tesis:

a) ¿qué significados y sentido ha tenido la formación docente en la Ciudad de México, desde la independencia de México (1821) hasta la década del 30 del siglo XX?;

b) ¿quiénes y para qué se imparte esta formación?

Más que una historia exhaustiva y lineal, me centro en algunos puntos de tensión y resistencia entre personajes y organizaciones político/religiosos (conservadores -logia escocesa y liberales logia yorkina-moderados y radicales-), iglesias (católica hegemónica y protestantes minoritarias), formación normalista (republicana/liberal-centralista/normalizada) y de segunda clase.

Por referencias de los primeros europeos que llegaron a Mesoamérica, sabemos que la educación de menores entre los mexicas era una cuestión de estado, a diferencia de España, donde hasta la alta Edad Media solamente había estudios superiores y conventos en donde se formaba una élite, trasladando los invasores sus tradiciones e instituciones a la Nueva España con sus institutrices y preceptores para menores de una pequeña élite (González, 2008).

La Escuela Normal es la institución laica destinada a ofrecer formación a preceptores para la escuela primaria; en el término “Normal” se juegan tanto la idea de “modelo” como la de “uniformar” (estándar), cuyo origen en occidente son las órdenes religiosas católicas, las cuales tienen como *carisma* la educación (como Jesuitas y Lasallistas). El gobierno abolió estas congregaciones para abrir la École Normale primaria francesa en 1792. En el siglo XX desaparecen las Escuelas

Normales, ya que en su mayoría se integraron como una escuela superior más a la organización universitaria, o también les dieron estatuto universitario, persistiendo las Normales únicamente en México y Venezuela.

Las primeras escuelas normales en la Ciudad de México las establecieron misioneros protestantes; será hasta finales de la década 80 del siglo XIX cuando el estado mexicano establezca dos escuelas normales, a la que le siguieron dos congresos pedagógicos nacionales, cuya intención era unificar la educación primaria en el país.

La conformación y consolidación de la educación laica y pública inicia -más allá de las leyes- con el texto emblemático de José Díaz Covarrubias en 1874, quien realiza un estudio detallado del estado de la educación por cada estado del país y considera una prioridad para el estado ofrecer una formación normalista profesional (González, 2008) hasta una revolución social-campesina con sus misiones culturales.

Es un tiempo que entrevera discursivamente los principios de la iglesia católica, apostólica y romana con la ilustración, las iglesias protestantes, la democracia liberal, el romanticismo, el empirismo, la ciencia positiva moderna y el darwinismo con gobiernos que van del imperio a estados conservadores monárquicos y liberales (moderados y radicales), hasta modificar la Constitución Política para que el presidente Porfirio Díaz se reelija por tres décadas, derrocado por el movimiento armado y político conocido como Revolución Mexicana, terminando con la unificación centralizada con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y las misiones culturales.

Sabemos que fue la compañía lancasteriana -ortodoxa, de origen inglés- quien llegó de la mano del imperio de Agustín de Iturbide a instalar las primeras escuelas infantiles populares al país, a las que se sumaron las normales protestantes, producto del interés de los gobiernos liberales por contener el poder de la iglesia católica. En acuerdo con el gobierno de los Estados Unidos, los gobiernos liberales aceptaron la llegada de misioneros protestantes en la segunda mitad del siglo XIX, hasta finales de los años ochenta cuando el gobierno federal decide crear dos

escuelas normales -una de varones en 1887 y otra de señoritas 1890- teniendo como modelo la de Orizaba (Laubscher y Rébsamen), con programas de estudio de mayor alcance profesional que incluye ya la pedagogía. La Revolución Mexicana concluye en materia de formación docente con las Misiones Culturales y las Escuelas Rurales que, si bien era conveniente para el medio rural, desprofesionalizaba la formación docente.

Divido en tres partes la presentación: 1) instauración de las escuelas normales de origen ortodoxo y protestantes (1823 – 1886); 2) instauración de dos normales nacionales en la Ciudad de México y los Congresos de Instrucción (1889, 1890 y 1910); 3) la revolución social-campesina, la instauración de la Secretaría de Educación Pública y las normales rurales (1921 – 1930).

1.- Formación docente: primera mitad del siglo XIX

La independencia de España es un proceso que aún no termina, ya que sus instituciones -especialmente la religión católica- continúan teniendo un peso relevante en ciertos temas para el grueso de la población. La primera mitad del siglo XIX México pasó por tres invasiones extranjeras -por deuda económica del gobierno con España, Francia e Inglaterra-; veinte presidentes, dos imperios; la pérdida de la mitad de su territorio, con una población aproximada de cuatro millones en 1800 a 15 millones en 1900 – en donde sólo el 19% de la población sabía leer y escribir; bajos índices de crecimiento poblacional por constantes guerras y epidemias¹; en una economía centrada en agricultura y extracciones mineras, siguiéndoles las nacientes industrias textiles, tabacalera y agraria.

Desde su llegada a Mesoamérica, las órdenes religiosas (franciscanos, dominicos, agustinos, jesuitas) enseñaron la fe católica, el temor a Dios y la transmitieron la cultura occidental, siendo los jesuitas quienes en particular se enfocaron a la educación media y superior y la formación de nuevos sacerdotes (Colegio Real de San Ildefonso), hasta que fueron expulsados por los conflictos religiosos en Europa en el siglo XVIII. Si bien desde 1822 había la intención de instaurar una escuela

¹ De aproximadamente 3.7 millones en 1793 a 15 millones en 1900 (Romero y Jáuregui, 2003, p. 25).

normal por parte del gobierno liberal, no será hasta finales de 1880 cuando se instauren las primeras escuelas profesionales para la formación docente.

Para el siglo XIX, la enseñanza de primeras letras era libre, dando la autorización el maestro mayor del gremio, hacían un examen para abrir un espacio en su casa para dar clases a niños que tuvieran para cubrir el costo. Las “Amigas” -nombre que recibían las escuelas de maestras- instruían en religión, costura y lectura a aquellas que sabían leer (González, 2008).

En 1823, un amigo personal del emperador Agustín de Iturbide, Mariano Pérez de Table (integrante éste de la logia escocesa², como parte de la sociedad filantrópica llamada Cía. Lancasteriana), instaló escuelas de primeras letras “para menesterosos” bajo el método mutuo, un sistema de bajo costo en el que se conformaban grupos de diez a 20 estudiantes poniendo al frente un monitor para enseñar, leer, escribir y hacer cuentas a niños y jóvenes que, con el tiempo, los municipios del Distrito Federal cubrían.

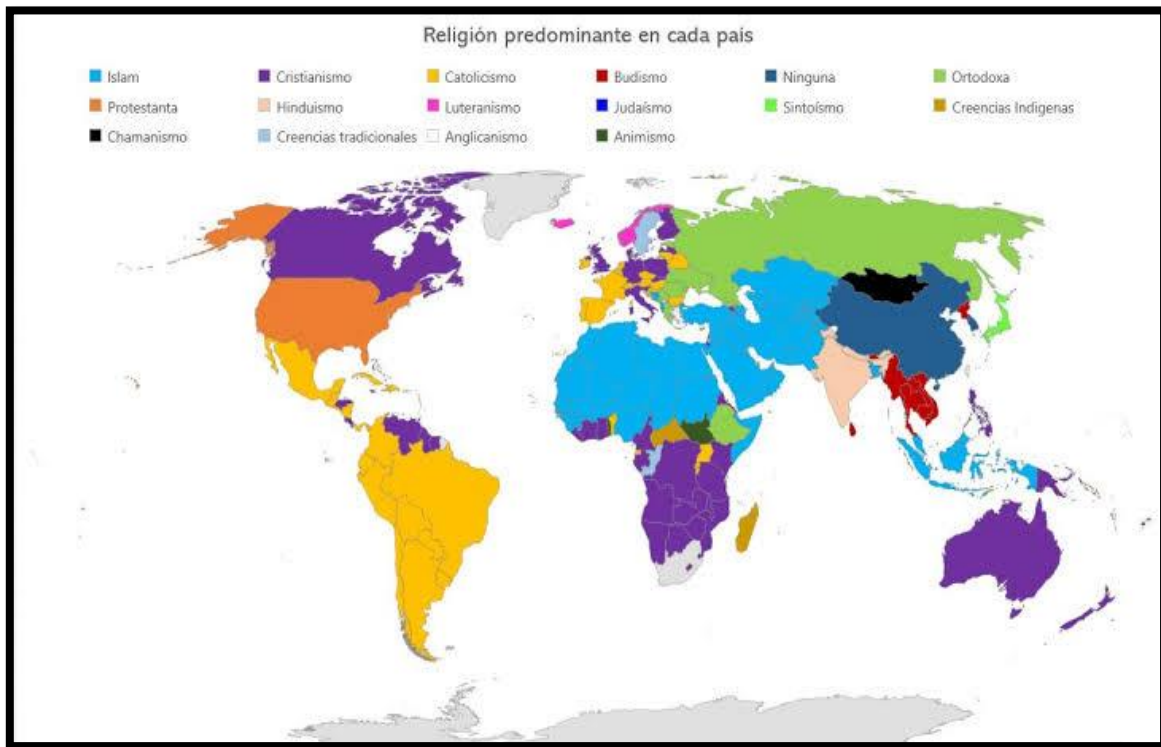
Para 1849 se abrió una escuela nocturna para enseñar a leer y escribir a adultos. La escuela normal consistía en reunirse con los monitores por poco tiempo; la lancasteriana tenía fama de castigar severamente a los estudiantes³ y el significado que tenía la formación docente era totalmente jerárquica y vertical, predominando la memorización por repetición.

El origen del método mutuo o lancasteriano provenía de la Europa de protestantes y ortodoxos disidentes de la iglesia católica apostólica y romana unificada por el papa. Los protestantes privilegiaban la lectura de la Biblia sobre las tradiciones orales, lo que favoreció que al finalizar el siglo XIX prácticamente el total de la población de esa parte de Europa supiera leer y escribir (imagen 1). Promovían hábitos e ideas racionales, predicaban por una libertad responsable y respetuosa de las leyes, el trabajo y no consumo de alcohol para conseguir el éxito económico individual y la prosperidad nacional.

² La logia escocesa estaba a favor de la monarquía, el centralismo.

³ “Este niño es condenado a sufrir fuertes palmetazos porque cometió en su lección algunos yerros. (Arreola Cortés, 1999, p. 40)

Imagen 1. Mapa religioso mundial



Fuente: Religiones en el mundo (consultado el 8 de septiembre del 2019 <https://religionesenelmundo.com/creencias-por-paises/>).

Fuera del culto religioso, la iglesia católica no se interesaba especialmente por la instrucción de menores, y el interés por formar preceptores era todavía menor. Por su parte, el gobierno mexicano, si bien se había apropiado del discurso ilustrado argumentando a favor de la instrucción, su prioridad económica fue la guerra y no especialmente el financiamiento de escuelas⁴.

La otra influencia intelectual provino del sacerdote liberal perteneciente a la masonería⁵: José María Luis Mora -consejero del presidente liberal Gómez Farías y la primera Constitución de 1824-, quien postula la reforma religiosa y entendía la política del progreso: “ocupar los bienes del clero, abolir los privilegios de esta clase y de la milicia, difusión de la educación pública en las clases populares,

⁴ Los municipios que así lo decidían, pagaban maestros (Bazant, 1971)

⁵ Organización internacional de carácter secreto que se comunica con símbolos, la cual se presenta como un método de formación para la reflexión y la fraternidad; Mora pertenecía a la logia escocesa.

absolutamente independiente del clero; la supresión de los monacales, la absoluta libertad de opiniones”⁶; sin embargo, el estado continuó reconociendo una sola religión: el catolicismo.

La educación de la población no constituía un valor por sí mismo para las familias, fuera de intelectuales y el círculo de poder. Encerrar a un grupo de niños en una escuela, estando al frente un profesor, es una imagen moderna que transformó el concepto de infancia e instrucción. La formación docente no ocupó un lugar especial -cuando menos en cuanto acciones concretas-, no así el desarrollo de la ciencia con la instauración de Institutos Científicos y Literarios de segunda enseñanza y la formación profesional en Minería, Medicina y Agricultura.

La llegada de extranjeros al país, bien fuera como propietarios de minas, como políticas económicas de gobierno⁷ o como aventureros, implicó que un creciente número de pobladores que profesaban otras religiones (masones⁸, protestantes, judíos, ortodoxos, etc.) buscaran fortunas.

El protestantismo se consideraba a sí mismo como un proyecto superior al catolicismo -cuyo sustento fue la reforma religiosa encabezada por Martín Lutero en el siglo XVI-, a diferencia de la conciencia nacional que venía construyéndose a partir de la independencia, cuya alegoría es Miguel Hidalgo con un estandarte de la virgen de Guadalupe. La democracia liberal de mano del protestantismo pugnaba por una identidad mexicana que prescindiera del dogma católico, al cual consideraban en desventaja.

La Normal Lancasteriana de San Luis Potosí (1847) fue reformada en varias ocasiones, estableciendo cuatro órdenes de maestros; una formación docente concebida como proyecto civilizatorio, con la cual se fue convenciendo a la población de las ventajas de la instrucción infantil, la escritura y la supremacía de la cultura occidental (Elias, 1988).

⁶ Op cit.

⁷ Ver De la Torre (2014).

⁸ Se vincula a personajes de la educación mexicana con las logias masónicas: José María Luis Mora, Enrique Rebsamen, entre otros.

En los años cincuenta, incluso se le entregó la administración de la educación elemental a la Cía. Lancasteriana. La instrucción a docentes en las escuelas lancasterianas se consideraba un método de bajo costo, contemplando al preceptor como mediador entre los ciudadanos libres y los “menesterosos”. La instrucción no tenía un fin profesional, sino llegar a la mayor cantidad de personas. Este método subsistió hasta los años setenta del siglo XIX, apareciendo en la prensa el maltrato a menores en estas escuelas.

2. Formación docente y liberalismo civilizatorio: segunda mitad del siglo XIX

Las leyes de Reforma del setenta buscaban limitar el poder, la ostentación y el abuso con la población del clero católico en el país. Benito Juárez, conocido como masón, liberal y republicano, consideraba una virtud la sencillez y rectitud. De igual forma, veía con simpatía a la religión protestante para los indígenas

Desearía que el protestantismo se mexicanizara conquistando a los indios, éstos necesitan una religión que los obligue a leer y no los obligue a gastar sus ahorros en cirios para los santos {...} “la futura felicidad y prosperidad de mi nación depende del protestantismo (citado por Trejo, 1988, p. 158-159).

Misioneras y misioneros protestantes⁹, provenientes de los Estados Unidos, instalaron escuelas en el sur y norte del país, Estos se ubicaron en poblaciones pequeñas. En la Ciudad de México, el Colegio de San Gregorio, que hasta el siglo XVIII ofrecía educación superior a indígenas y posteriormente estudios preparatorios, se instaló en 1874 una Escuela Normal de Profesores, nombró académicos de la misma a integrantes de Gran Confederación de Amigos de la Enseñanza de la República anunciaron: “Todo otro ciudadano que quiera instruirse en el difícil arte de enseñar, puede ocurrir al Colegio”¹⁰, en donde impartió clases un biólogo distinguido: Alfonso Herrera, quien también pertenecía a la Sociedad Lancasteriana de México¹¹.

⁹ A diferencia de la católica, apostólica y romana que se considera única, las iglesias protestantes son múltiples.

¹⁰ La Voz de México, 6 de noviembre de 1874, p. 3.

¹¹ Guevara, 2002, p. 59

De otras tres escuelas normales en la Ciudad de México tenemos noticia.

3. Formación docente durante el porfiriato y años de la Revolución Mexicana

Con Joaquín Baranda como titular de la Secretaría de Instrucción Pública se establece la Dirección de Instrucción Primaria en 1896, con un presupuesto asignado¹². Baranda gestiona el derecho del estado para dirigir la educación nacional con una intención centralista, convocó a profesores normalistas y directores de primaria de la Ciudad de México -Manuel Cervantes Imaz y otros -y otros estados- Miguel F. Martines de la Normal de Monterrey; el alemán Enrique Laubscher de la Escuela Modelo de Xalapa; el suizo Enrique Rébsamen de la Normal de Orizaba; Julio S. Hernández de la Normal de Puebla; Alberto Correa de Tabasco,- quienes debatieron en el I y II Congreso de Instrucción realizado en la Ciudad de México (1890 y 1891). Para entonces los normalistas se habían organizado en la Academia Nacional de Profesores; después del II Congreso son contratados en la capital ocupando diferentes posiciones, en una estructura de gobierno con empleados de la federación¹³.

En los Congresos de Instrucción se debatieron diferentes posiciones, una de las que más generó polémica el cómo definir a la “raza mexicana” y cómo llamar a una materia: Español o Lengua Nacional. Francisco G. Cosmes, asistente por el estado de Guanajuato, argumentaba que Hernán Cortés “es el padre de la presente nacionalidad mexicana... nuestro atavismo indio no se manifiesta más que por algunos caracteres físicos que van desapareciendo cada día más: intelectual y moralmente hablando, somos españoles, un tanto modificados por el medio. La ley de la preponderancia en la transmisión de los caracteres, como se llama en biología a la superioridad de influencia de uno de los padres en la constitución mental del

¹² Como federación, las atribuciones en materia educativa correspondían a cada estado; ese año el ministro de Hacienda y Comisión de Presupuestos aprueba destinar fondos específicos para los gastos en la Dirección de Instrucción (Ruíz, 1904).

¹³ Miguel F. Martínez lo nombran director de instrucción primaria; Enrique Rébsamen director de la Normal de Profesores; Julio S. Hernández inspector de primarias.

hijo”, en contraposición de Justo Sierra, quien aseguraba que étnicamente la sociedad mexicana era y debía ser mestiza¹⁴.

El pensamiento de la identidad en la raza mexicana y sus discusiones trascendió al intelectualismo y conocimiento como medio para conseguir el progreso en México a través de la educación. La educación significaba instruir al indio y castellanizarlo para “civilizar” y “forjar patria”, bajo el matiz en torno al llamado problema indígena y a la manera de resolverlo (Urías, 2000).

Las elites intelectuales constituyeron bases ideológicas sobre las que elaboraron planes y programas para alfabetizar y educar a la población frente a los “defectos” del “problema indígena”, a quien se le concebía como un ser melancólico, desconfiado, tímido, falto de iniciativa, apático, con poca imaginación e indolente; ideado como ser fanático y supersticioso, proclive a involucrarse en las fiestas religiosas y a emborracharse con frecuencia, cultivaba el campo, pero no tenía aspiraciones; no buscaba cambiar su situación y no les interesaba incrementar la producción para insertarse al mercado (González y González, 1974).

La disputa del pensamiento intelectual entre los personajes que figuraron para formar proyectos educativos al final del siglo XIX fueron respaldados por la efigie de Díaz en la presidencia de México y la influencia del positivismo comtiano de la generación liberal transmitida por Barreda.

La etapa del porfiriato significó la presencia notable del positivismo, un legado de antiguos idealistas inspiradores de la doctrina científica en México propuesta por Barreda para una formación iluminada en la razón y la ciencia. Desde luego, se percata del alcance y de los límites de la pedagogía jesuita, con resultado poco satisfactorio:

...Dos motivos hicieron fracasar el plan de los jesuitas: primero el móvil retrogrado que lo había inspirado, que por sí sólo hubiera hecho fracasar los más bien combinados esfuerzos; segundo, el carácter incompleto, y parcial, que por precisión tuvieron que dar a la educación de la juventud. Pero, a pesar de esto, los padres de la compañía de Jesús conservan gran influencia

¹⁴ Citado por Granados (2003, 84-88).

en la sociedad. (Barreda, 1870, Historia comparada de la educación en México, p. 293)

La educación científica había de inscribirse en medio de dogmas religiosos y políticos, una instrucción cultivada en el entendimiento y los sentidos con el sólo deseo de encontrar “la verdad” en los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados, estudio y análisis depositadas en una teoría como fundamental.

El orden intelectual de esta educación apostó por un camino seguro y preliminar para la paz y orden social que pondría a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante y, por lo mismo, uniformó las opiniones hasta donde sea posible.

El credo de la ciencia se estableció como el alma de la enseñanza con la finalidad de no apartarse de los hechos comprobables y quitar el gusto de las afirmaciones sin fundamento y las generalizaciones apresuradas.

Las escuelas rudimentarias convivieron con los tiempos más agitados de la Revolución. Pronto estuvieron al servicio de la causa política y social, transformándose bajo el empuje de las circunstancias. Se les llegó a llamar “fábricas zapatistas”, este hecho delató su destino y orientación rural. Poco a poco, sin ordenamiento legal que así lo estableciera, vinieron a ser llamadas *escuelas rurales*.

4.- Las misiones culturales y la formación en tiempos de la guerra Cristera

La enseñanza rural primaria recibió también muy pronto otro vigoroso impulso mediante la fundación de las llamadas misiones culturales, una de las instituciones más originales de la pedagogía revolucionaria mexicana.

Las misiones culturales se crearon con el fin de mejorar la preparación de los maestros del campo. En un principio era un equipo de maestros y profesionales que se trasladaban a determinados centros de población, donde existían ya escuelas rurales con el propósito de instruir en la técnica de la educación, y en la práctica de pequeñas industrias y de la agricultura, a los maestros en ejercicio de estos centros.

Poco después de iniciada tan meritoria y difícil tarea los *maestros misioneros* comprendieron las ventajas de instruir a jóvenes, a quienes denominaron *monitores*. Las instituciones que fueron estableciéndose bajo la dirección de estos nuevos maestros llevaron el nombre de *Casas del pueblo*. Eran escuelas unitarias de un sólo maestro que impartía la enseñanza a todos los alumnos.

Durante el primer año de gobierno del general Calles, la organización de las escuelas rurales era todavía muy deficiente; carecían de una doctrina especial y de los elementos materiales más indispensables para poder desenvolverse y desarrollarse, a tenor de las exigencias sociales. El gobierno seguía pensando seriamente en una mejoría radical de ellas. A mediados de 1926, en la junta Reglamentaria de Directores de Educación Federal, se planteó el problema en orden a estos tópicos educativos:

Nuestro indio...es un oprimido por siglos desde antes de la conquista española, con excepción de las castas superiores en aquella sociedad indígena, precortesiana, eminentemente teocrática y de organización casi feudal; nuestras grandes masas de indios tienen, hay que decirlo, el peso de una opresión quizá milenaria. La historia de nuestro México nos dice que ningún movimiento que indique generosidad o elevación puede ser son contar con los indios. (Puig Cassauranc, 1926)

Las enseñanzas que impartían estos cuerpos docentes de emergencia vinieron a elevar la cultura profesional de los maestros. Por ello, en 1926 se organizaron como parte del sistema de educación federal y se creó la Dirección de Misiones Culturales. La permanencia de las misiones en cada uno de los sitios que tocaban fue cada vez más duradera. Por lo general eran seis semanas de cursos intensivos, al término de las cuales practicaban exámenes y extendían certificados de estudios.

La misión propagaba el mejoramiento de las comunidades en los aspectos material, social, económico y espiritual...propagaba principios de higiene...para mejorar la salubridad de los poblados, enseñaba medicina casera, vacunación, primeros auxilios, instruía a las madres de familia en el cuidado de los niños en diferentes etapas de su vida...deportes, gimnasia, atletismo, bailes, danzas; pequeñas industrias caseras y regionales, agricultura, horticultura, zootecnia y construcciones rurales... (Larroyo, 1947)

Hacia 1937, las escuelas normales rurales habían graduado un buen número de maestros, así que se consideró que debía desaparecer la Dirección de Misiones Culturales que, aunque a los pocos años se reestablecen, lo hacen bajo el esquema

de un nuevo plan, en el que los profesores deben permanecer cuando menos tres años en el lugar.

5. Formación docente en tiempos del nacionalismo mexicano y reformas políticas de inicio del siglo XXI

Después del año de 1940 la vida educativa en México adquiere nuevas modalidades. Los hechos postreros de la Segunda Guerra Mundial y los efectos políticos y sociales que trajeron consigo los inseguros tratados de paz, la influencia decisiva de las relaciones internacionales y el desarrollo económico y cultural de la nación, forman el marco de una distintiva etapa pedagógica.

El presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) renueva la política de la unidad nacional y en la obra de la educación ve la base más firme para lograr este proyecto. Bajo su gobierno se reforma el artículo tercero constitucional que propiciaba la educación socialista y se formula un nuevo precepto, cuya doctrina se halla en una educación al servicio por la unidad, la democracia y la justicia social. Una nueva patriótica campaña de alfabetización y un conjunto de muy importantes construcciones de edificios escolares.

La obra educativa es continuada por el presidente Miguel Alemán Valdés (1946-1952) en términos de los postulados de una educación democrática y tolerante en lo relativo al problema religioso, todo ello en apoyo de la unidad y concordancia nacionales.

La modesta administración del presidente Adolfo Ruíz Cortines tuvo un limitado alcance, otorgando a su gestión administrativa otro rumbo, mostrada como reservada, conservadora y circunspecta, poco arriesgada.

Pese a la política estática del presidente Ruíz Cortines durante su gobierno, los conflictos obrero-patronales se redujeron a un mínimo, además de que en esta etapa de la historia se otorgó la concesión del voto a la mujer como un acierto.

Las deficiencias quedan superadas durante el mandato del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), la educación primaria y secundaria recibe un incremento cuantitativo impresionante de aquellos años, además de experimentar la enseñanza

superior, en particular la universitaria y ostensibles avances académicos de todo tipo.

A partir de los años setenta, la madurez en la historia de México se percibió más alcanzable, además de la consolidación de las instituciones, la política y la economía nacional.

Se realizaron diversas reformas en materia educativa, algunas incluyeron la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1974 y el requerimiento de los profesores por obtener títulos de licenciatura para poder impartir cátedra.

Vinculado a estos cambios laborales y educativos en las escuelas, también existieron acuerdos y modificaciones entre los gobiernos Federales y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como protagonistas de condicionamientos a los estatutos de trabajo hacia los profesores en los sexenios priistas y panistas de los años noventa y primera década del siglo XXI, donde se entablaron acuerdos para determinar el perfil (conocimientos, formación, comportamiento) de los profesores y modalidades de contratación laboral, incluso a ser condicionados a permanecer en su trabajo si no conseguían alcanzar puntajes estandarizados como “idóneos”, mismas que sucedieron con la “Alianza por la Calidad de la Educación” y la Reforma Educativa de 2014.

Reflexiones del capítulo

A dos años de haber escrito este primer capítulo, recuerdo haberlo realizado con el conocimiento que hasta entonces me había ofrecido mi formación, construida de mis antiguos trabajos de investigación.

Seguí las indicaciones de mi tutora de sistematizar y reflexionar acerca de la historia de la educación en México, como una recuperación del estado de conocimiento que me diera elementos para contextualizar mis propias preguntas de investigación, las cuales estaban aún como tópico general en la formación docente. En ese momento me pareció innecesario y redundante revisar lo que ya daba por sabido que había estudiado en mi formación como profesor en la Benemérita Escuela Normal de Maestros de la Ciudad de México.

Atravesaba en ese primer año de la formación por un momento crítico, tanto en mi vida profesional como personal: había concursado a través de un examen para buscar un ascenso como director de primaria y, a pesar de nunca haber sido un integrante activo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, recibí el nombramiento y la estigmatización de personal *idóneo*, una clasificación para determinar a los aptos y los no aptos, situación que generó burla entre mis compañeros del Doctorado en Educación.

El problema personal por el que atravesaba me llevó por momentos a querer abandonar el DE; la comprensión que recibí por parte de la Dra. González la vi en su mirada, no sólo acompañándome sino entendiendo que los avances que presentaba no eran lo que me estaba solicitando. Como pude cerré este primer capítulo que era parte de la exigencia administrativa del DE.

Me interesaba dar una buena imagen de mí mismo ante profesoras y compañeras(os) del DE, en un momento en el que pensaba que sabiendo de teoría hermenéutica sería suficiente; en conversación con compañeras me compartieron su inquietud de sentirse poco preparadas ante la cantidad de citas de autores que desconocían por parte de algunos compañeros.

Este primer capítulo refleja las inquietudes del inicio de la escritura de mi tesis, que si bien ahora entiendo la realicé con una temporalidad lineal, en esta segunda lectura que realizo desde el presente-pasado *me implico* en la misma.

Fuera de corregir estilo, decidí dejar el capítulo tal como está, ya que permite ver los entretelones del proceso de investigación, al cual la Dra. González caracteriza como un *sendero*¹⁵ (in)disciplinado que da cuenta de mi propia formación como investigador del campo educativo desde la fenomenología hermenéutica. En esta nueva lectura entendí que para la investigación implicada la historia no es algo ajeno, ni tampoco algo que ya pasó; pasó, pero permanece en la memoria.

¹⁵ “Un camino es una vía franca en donde transitar, un sendero está lleno de sorpresas en donde por momentos nos sentimos perdidos” (González y Palencia en prensa, 2008)

También entiendo que, si bien me interesaba certificarme como doctor para mejorar las condiciones laborales y ofrecer mejores condiciones de vida a mi familia, me faltaba aún la pasión necesaria de quien quiere saber y no solamente conocer.

Este primer capítulo lo presento para dar cuenta del presente-pasado¹⁶, horizonte que pretendo vincular con las otras partes de esta investigación, no ajenas ni distanciadas, sino participes de la misma re-figuración del relato que construí en este trabajo. Se trata de un acercamiento a la bibliografía, fuentes primarias y secundarias, que me permitieron organizar aquellos textos que dan cuenta de la historia política-educativa de México desde el siglo XX hasta los primeros años del siglo XXI, que es un marco muy general de mi propia investigación y me permitió reformular la pregunta inicial del proyecto.

En la última parte se narran sucesos de cuando mi padre y mi madre eran profesores de escuelas públicas en el Estado de México, tiempo en el que concluí la formación normalista y me incorporé al magisterio (2008), lidiando con reformas educativas y planes de estudio: la que permaneció por 16 años (1993) que se modifica en 2009, que da inicio a una nueva forma de entender la formación primaria y el trabajo de directora o director de escuela.

Si bien sabemos que quienes pertenecemos al SNTE tenemos que alinearnos con éste, la reforma del gobierno panista con Felipe Calderón, con el concurso de oposición, limitó al SNTE y abrió a la iniciativa privada la posibilidad de formar docentes; situación que, por reglamento, solamente podían realizar las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional. La creciente propaganda negativa en contra de la educación pública por parte de la iniciativa privada -por ejemplo, la película *La mala educación*- y, posteriormente, con Aurelio Nuño como secretario de Educación y su famosa frase de “cualquiera puede ser profesor”, dieron paso a la iniciativa privada para formar maestros; realidad que ya hacían, sólo que de forma soterrada. Esto me recordó a la escuela *mormona* en donde realicé mis estudios de preparatoria, con la que reformulé la pregunta de investigación.

¹⁶ Ricoeur (TN, cpa. 1) habla de un tiempo lineal (pasado / presente / futuro) y una temporalidad subjetiva que articula pasado y futuro desde el presente (presente-pasado, presente-futuro).

Asimismo, he tenido que alinearme con las reformas laborales que ha respaldado el SNTE en acuerdo con la SEP de los gobiernos panistas, donde debíamos concursar por medio de un examen de admisión para conseguir trabajo como profesor en el servicio público y, posteriormente, realizar diversas pruebas estandarizadas para permanecer en servicio, mientras nos catalogaban con resultados despectivos como “idóneos” o “no idóneos”.¹⁷

He querido realizar este recorrido de forma lineal y temporal para explicar un panorama de lo que se desarrolla en los siguientes capítulos, los cuales siguen un *sendero* inmerso en la fenomenología hermenéutica, donde pretendo implicarme en la investigación, de tal manera que es necesario que mencione acontecimientos o hechos de la historicidad para construir el diálogo de la interpretación y comprensión con los lectores que puedan reflejarse en este trabajo.

Este capítulo enlaza un tiempo cronológico (cuando fue escrito) y una temporalidad subjetiva, que es la reelaboración en el presente-pasado como contemporaneidades existentes en el texto.

¹⁷ Durante la reforma educativa -laboral- de 2014 los profesores comenzaron a participar en diversos exámenes para lograr ascensos, ingresar al servicio bajo ciertas condiciones y además los profesores que ya tenían varios años trabajando eran evaluados para determinar si todavía eran “capaces” y “aptos” de permanecer trabajando como docentes, cuando los profesores realizaban los exámenes estandarizados sus resultados arrojaban dos clasificaciones: “idóneo”, que significaba que un profesor tenía las aptitudes, cumplía los requisitos de la reforma y además aprobaba el examen, entonces, podían seguir trabajando; el resultado “no idóneo” significaba que el profesor no aprobó el examen y requería mayor preparación, misma que la SEP otorgaba cursos y programas de capacitación, la mayoría masivos, a distancia y en línea, monitoreados por un ordenador y no una persona.

Abordaje investigativo: Lectura hermenéutica, implicación, experiencia, interpretación y comprensión

Introducción

Después de revisar parte de la literatura histórica de la formación de docentes en México, me fue posible formular con más precisión una pregunta general de investigación: ¿cómo entienden la formación docente una escuela normal mormona ubicada en la ciudad de Casas Grandes, Chihuahua y en el Rancho el Arbolillo, ¿en la Ciudad de México (límite con Tlalnepantla)?

Inicio con la perspectiva epistemológica que retomo para mi investigación. Me llevó mucho tiempo lograr apropiarme de una forma de mirar y entender este camino. Mi conocimiento previo en investigación partía de una teoría, la cual comprobaba en un contexto determinado.

El punto de partida de esta investigación fue escribir mi historia de vida como una forma de ubicar-me para -posteriormente entendí- tomar distancia de la idea de un sujeto que investiga a un objeto. En realidad, toda investigación parte de la propia historia situada cultural, territorial y, generacionalmente, de quien investiga, aunque esto nunca se haga explícito. Ricœur teje la dimensión subjetiva y la objetividad de la investigación histórica.

La objetividad aquí debe tomarse en su sentido epistemológico estricto: es objetivo aquello que el pensamiento metódico ha elaborado, puesto en orden, comprendido y aquello que puede así hacer comprender (Ricœur, 2015, p. 29).

En principio revisé algo de la posición fenomenológica de Paul Ricœur, para quien la existencia humana y la historia del sujeto que parte de su propio mundo favorece la implicación, tomando distancia del racionalismo cartesiano, que separa mente y cuerpo. Y el positivismo que entiende el tiempo como desarrollo de etapas, mediado por un método para determinar leyes universales.

La fenomenología de cuño hermenéutica entiende la investigación como un proceso existente-histórico-contextual (mundo-de-la-vida) en busca de sentido, que camina preguntándose y siguiendo las *huellas* dejadas por la cultura.

Delimité la formación docente como un proceso y no como producto, esto es una teoría producto de mi experiencia de formación en la preparatoria de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos días (IJSUD), la cual dividí en dos *tiempos*. Inicié con el trabajo de archivo sistematizando buena parte de las fuentes primarias y secundarias que localicé. El trabajo no fue sencillo. Por tratarse de una religión que es ajena a la católica, apostólica y romana, que desde tiempos de la Colonia ha sido hegemónica en México, han tendido a presentar una cara pública y otra más confidencial.

Esta primera revisión abarca desde su llegada en Casas Grandes en 1885, hasta que conforman una escuela normal para formar docentes-misioneros, siguiendo el modelo estadounidense de *High School*, el cual presento como el tercer capítulo.

El cuarto capítulo abarca el relato de mi experiencia de formación del Centro Escolar Benemérito de las Américas en la Ciudad de México, donde estudié la preparatoria, la cual fui enriqueciendo con entrevistas a hermanos de la IJSUD y algunos documentos de formación normalista de los años 1962 a 1984, aunado a mi experiencia como estudiante de la preparatoria en esta institución. Hubiera sido deseable ir a la ciudad de Utah, en donde se encuentran la sede y un archivo histórico, para profundizar en varias preguntas que se quedaron sin responder; sin embargo, debido a cuestiones de trabajo, falta de recursos para seguir con la investigación, en conjunto con la pandemia, no fue posible.

En este capítulo refiero brevemente algunos de los conceptos de Ricœur de los que me fui apropiando para construir el lento camino que seguí para la investigación, en permanente diálogo con los textos y mi tutora.

1. ¿Cómo interpreté un texto histórico desde la fenomenología de cuño hermenéutico?

Pasé de leer un documento escrito para entenderlo, a interpretar un texto histórico el cual tiene un autor, en un contexto de sentido, quedándome no con lo primero que entiendo sino profundizando a través de preguntas formuladas al texto, muchas de ellas sin respuesta que me llevaron a buscar nuevos textos a fin de conformar una historia, historia contada desde mi propia implicación. Fui aprendiendo a dialogar con los autores y los textos los identifiqué como contextos.

Muchas veces escuché que era importante “dialogar con el texto”, fue cuesta arriba apropiarme de esta forma de investigar como una lectura que primero se abre para dejarse decir por el autor, para posteriormente pasar a preguntar. Existieron dificultades de contar con mucha información y no saber qué hacer con ella a un segundo tiempo de resignificar la información para empezar a configurar una trama.

Fue complejo dejar de pensar en un tiempo lineal, tiempo vulgar le llama Ricœur - presente-pasado-futuro- para entender que desde un horizonte presente se interroga al pasado.

La temporalidad donde se ubican ambas instituciones me ha desafiado a decidir trabajar con dimensiones que me permitan preguntar por la formación docente y mi propia condición actual. Admito que no ha sido sencillo, sin embargo, lo consideré pertinente por las siguientes razones:

- a) **La temporalidad.** La fundación de la Academia Juárez y su normal de profesores se estableció a finales del siglo XIX, una época de conflictos ideológicos e intelectuales en búsqueda del progreso del país; por otro lado, el Centro Escolar Benemérito de las Américas y su Escuela Normal de profesores se establece a mediados del siglo XX en medio del discurso nacionalista. Y mi propia experiencia en la época actual de los primeros veinte años del siglo XXI.
- b) **La búsqueda.** El tiempo en el que se hallan las instituciones y mi posicionamiento, se desplazan en un periodo donde permanecen algunos

rastros de su época, primordialmente escritos, relatos o los mismos edificios que dan cuenta de ello y son evidencia para reconfigurar el horizonte de sentido en el que se inscribieron.

- c) La interpretación.** El acto interpretativo se insta más allá del propio sentido común, no se limita a descifrar un acertijo y por consiguiente deba exponerlo. Esa preocupación me ha llevado a preguntarme por la interpretación como parte de ésta investigación, como un antecedente en el que consideré que interpretar debía validarse por mi experiencia.

Dichos motivos me condujeron a introducirme en la lectura de textos conforme la fenomenología hermenéutica como recurso de interpretación y construcción del mundo en las escuelas normales de la iglesia y, aunque este proceso tiene una relación con la historia, también está conformada por otras dimensiones que dan cuenta al descubrimiento de la interioridad oculta que la comprensión permite realizar, de manera que se llega a conocer también lo no dicho o lo no pensado en términos de Foucault; eso significa que uno se comprende en la lectura.

La organización del presente capítulo no se construye en una sola dirección, tampoco en una jerarquía del tipo de abordaje, es un entramado de diferentes herramientas que me ayudan a involucrarme en el acto de comprender e interpretar, recorriendo igualmente un camino histórico de la hermenéutica hasta la propia acción.

Al final de la tesis realizaré una reflexión de los retos que afronté para la comprensión del abordaje, no sólo para justificar, sino para dejar un testimonio sobre lo que fueron transformando tanto la forma de entender mi profesión, mi cultura y a mí mismo.

2. Literatura para transfigurar lo previo

La hermenéutica y su largo camino vinculado a la interpretación de textos religiosos, literarios, históricos y jurídicos de la aportación de Schleiermacher en la teoría general de la comprensión independiente de la teología y otros ámbitos específicos de aplicación, se colocó como la reproducción creativa del pasado, siendo el

carácter interpretativo toda comprensión de lo individual condicionada por una comprensión de la totalidad. De la pregunta de “¿cómo es posible la comprensión?” nace, según Dilthey, la teoría general de la interpretación.

Hasta este punto, no es mi intención centrarme únicamente en el viaje de la hermenéutica a través de la cronología, pero me identifico con dilemas del “acto de interpretar”, que resonó en las ideas de autores de la hermenéutica romántica hasta la fenomenológica.

En este sentido, interpretar y comprender parece que caminan bajo diferentes títulos, “Dilthey habla sobre la dualidad de distinciones de un término por excluir al otro, *explica*, a la manera del sabio naturalista o, se *interpreta*, a la manera del historiador” (Ricœur, 1999, p. 64).

Para Ricœur (2001), la discusión está orientada hacia la búsqueda de una tensión y reciprocidad entre explicación e interpretación. Así, me surge la interrogante: ¿cómo se conoce al autor mejor que él mismo? El filósofo francés nos da una pista sobre la conciliación de interpretar y comprender: *el mundo del texto*.

La noción de texto exige una renovación de los dos conceptos de explicación y de interpretación, una concepción menos contradictoria entre sus relaciones, lograr avenencia.

Si es posible recurrir al texto como elemento de *comprender al autor mejor de lo que él se ha comprendido a sí mismo*, entonces se abre la interrogante que el mismo Ricœur planteó como pregunta preliminar a la comprensión e interpretación: “¿qué es un texto?”.

2.1 El texto

La búsqueda de elementos que me permitieron construir el trabajo investigativo insistió en un recorrido extenuante de material bibliográfico y de archivo, que conllevó primordialmente a dos motivos: el primero, la parte documental que debe estar presente en el trabajo académico, le da formalidad, estructura y comprensión para el lector que sigue el texto construido en diálogo con otros escritos; el segundo,

mi interés para ir más allá del texto: la referencia, el mundo y el horizonte de sentido del que proviene.

En un principio, consideré que trabajar con material bibliográfico y de archivo era parte de la estructura académica del proyecto de investigación, tenía el mismo posicionamiento de investigar de manera habitual a mis otras experiencias, donde el texto era abordado con sentido ajeno a quien lo escribió y me posicionaba como receptor del discurso o las lógicas que pretendía exponer.

Creo que este posicionamiento mantenía al texto cautivo en una estructura lingüística definida, limitando su intención de decir y excluyendo al autor. Mi propósito nunca fue demeritar la obra o el mundo del texto, sin embargo, es uno de los estilos de investigación y profesionalización en la que me formé y fui transformando durante el trayecto en el doctorado, de lo cual trataré más adelante como parte de las reflexiones finales y que en este momento expreso por la dificultad que me representó otorgar un lugar de debate entre la triada de autor-texto-lector.

No obstante, la re-significación por el texto fue más allá de su comprensión etimológica o estructura lingüística, también fue el vaivén del discurso y las lógicas que lo comprendían, requirió el constante diálogo y preguntarse por él a partir de una cuestión previa que el mismo Ricoeur se planteó: ¿qué es un texto?

Si mi intención fuera seguir el término etimológico de la palabra texto, esta se definiría como “tejido” de todos sus componentes *cosidos o unidos formando un todo*, una unidad lingüística total y máxima de comunicación, contenida en determinada estructura e intención.

Ambas comprensiones han de constituir el entramado al mundo del texto, cada una con una concepción válida en su campo; no obstante, mi intención ha de seguir por un camino donde se contemple los tres elementos que referí anteriormente, fijando mi atención en la tesis de Ricoeur.

Por otro lado, Ricœur define al texto como todo discurso fijado por la escritura, reflexionando en un nivel dialéctico entre el lenguaje y el habla; el primero entendido como estructura y el segundo como acto de comunicar.

La teoría del texto de Ricœur reconoce las dimensiones que estructuran al lenguaje como del habla, aunque describe que, como institución, la escritura sucede después del habla, destinada a fijarse mediante un grafismo lineal que aparecen en la oralidad, considerando que no aporta nada al fenómeno del habla, a menos que la fijación permita conservarla. De allí la seguridad de que la escritura es un habla fijada, sea libros, archivo o registros, es inscripción del habla. Inscripción que asegura al habla su duración gracias al carácter de la imagen (Ricœur, 1999).

Si el habla ha sido fijada a la escritura, se puede decir que lo que llega a la escritura es el discurso, una inscripción directa de la *intención de decir*. En este sentido, es sorprendente el potencial que se construye en el *mundo del texto*, me proporciona argumentos de convicción para frecuentarlo en la exploración de documentos, archivos y relatos, basado propiamente en el círculo hermenéutico de la acción mimética o triple mimesis.

2.2 El círculo hermenéutico

El trabajo hermenéutico es un modelo que vive un dinamismo complejo, involucra varias dimensiones para la comprensión e interpretación del autor o del *mundo del texto*, se vive una sospecha a la que Lizarazo (2004) expresa que se genera el “malentendido” potencial, elemento de relación con el texto, histórica y adivinatoria, objetiva y subjetiva.

Para comprender el círculo hermenéutico, me es indispensable primero abordar dos presupuestos de preocupación que tiene que ver con el tiempo y la narración, elementos que me permitan refigurar el acto de producción del texto para su comprensión.

2.3 Tiempo y trama

He tenido el interés y necesidad de abordar la cuestión del tiempo en general debido a la profundidad y complementariedad que otorga al relato de mi investigación.

Al inicio, concebí al tiempo como aquello sucesivo y cronológico, determinado por un periodo que avanzaba desde un momento fijo hasta otro, posible de medirse o representarse, la continuidad, su esencia y su estructura en el pasado, presente y futuro.

La naturaleza del tiempo se convierte en un recurso importante para el trabajo fenomenológico, su composición se orienta desde las aporías del tiempo de San Agustín (se preocupa por la naturaleza del tiempo, sin preocuparse aparentemente por fundar en esta búsqueda la estructura narrativa) y la teoría de la trama de Aristóteles (aprecia la idea de organización inteligible de la narración).

“La relación de ambas confía en pensar sobre el tiempo como el tiempo humano, pasando de la experiencia del tiempo, donde la discordancia prevalece sobre el objeto intencional al plano de la intriga trágica, donde la concordancia instaurada por el *mythos* prevalece sobre la discordancia de las peripecias de la acción trágica” (Ricœur, 1997, p. 69).

El tiempo que he de considerar, es parte de una forma de vida, no apresura a los hechos o acontecimientos para que ocurran y queden inscritos en la historia, más bien se incorpora en el relato y ayuda a apreciar cada momento que construye a la trama.

“Sólo a través de la narración el tiempo se convierte en humano; de la misma manera, la narración sólo recibe su significado a través del tiempo, ambos fenómenos se presentan simultáneos” (Ricœur, 2004, p. 39)

Tampoco intenté dejar de lado el tiempo cronológico o *tiempo vulgar* como Ricœur lo define, su presencia ha servido de referente porque de las primeras maneras en que se puede cuantificar las épocas y las generaciones, también recurrí a él por la experiencia que anteriormente había inscrito en otros trabajos académicos.

El uso que le otorgué al tiempo cronológico me permitió establecer dos periodos específicos para abordar los sucesos que ocurrían en el momento en el que las colonias mormonas establecieron sus localidades en el estado de Chihuahua como primera fase de estudio. La segunda ocurrió cuando en la Ciudad de México se construye el Centro Escolar Benemérito de las Américas y su escuela formadora de maestros en la década del sesenta.

La reflexión sobre la ubicación del tiempo lineal me ha llevado a otro punto de análisis que me inscribe en sus limitantes como tiempo cronológico, por lo tanto, retomo los elementos que orientan la re-significación del tiempo como *tiempo humano*.

Para ello, recorro al uso de ciertos instrumentos de pensamiento que Ricœur dice sobre dicha reconfiguración del tiempo, como la idea de generación, además del uso de archivos y documentos que llevan a la reflexión de una noción fundamental: *la huella*.

La importancia de incluir en mi investigación la noción de generación se desarrolla desde el momento en el que me encuentro teniendo los primeros acercamientos con los textos canónicos de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los últimos días, quienes mencionan y posicionan de manera importante una idea de *generación* en los relatos de su historia, insisten en la conexión de las descendencias prehispánicas de América con los pueblos hebreos y Jesucristo.

En un principio, me encontré con la interrogante sobre mi propia concepción al término *generación*, misma que puede ser producto de una red de discursos o de experiencias de vida personal. Aunque para su análisis no es suficiente lo que la biología u otras áreas de conocimiento comprenden de dicho término. Tampoco se reduce a la mera sucesión de descendientes en lo que puede considerarse una línea recta.

Para comprender el concepto complejo de *generación*, sería conveniente explorar lo que el ámbito biológico entiende en relación a la sucesión-generación como “un desplazamiento de los seres vivos por los muertos y, por otro lado, el ámbito de lo histórico y lo social” (Gilardi, 2011, p.107).

La complejidad no recae únicamente en identificar o reconocer que los elementos biológico, histórico o social se encuentran vinculados, ser parte de una generación no se limita única y primordialmente en compartir una edad, sino en un modo de estar en el mundo que comparto con personas de mi generación, pero que es singular por mi propia historia de vida.

En este sentido, retomo nuevamente una preocupación previa acerca de las temporalidades, la cual recae en los momentos en los que se desarrollan las mismas edades de la formación de la Academia Juárez en Chihuahua; el CEBA en la Ciudad de México y mi condición presente. Cada una con sus propias maneras de estar en el mundo y que se recubren de elementos comunes y otros desconocidos.

Es así como los tres momentos se encuentran, concuerdan y a la vez se trastocan. La extrañeza de cada uno en relación al otro marca esa diferencia que está fundada en el *horizonte de sentido* que conforma este compartir un mundo.

En general, cuán poco se puede comprender el sentido de pertenencia o de sucesión al momento de ser parte de una generación. Esto lo comparto por las constantes situaciones que me ocurrieron al momento de explorar los otros horizontes, donde el tiempo cronológico yacía presente constante de mi experiencia como única validación de narrativa ante los demás. Es decir, miraba a través de los ojos de mi generación.

Posicionarme en otra mirada implicó un reto difícil, sentía la lejanía de cada horizonte de sentido o asumía que su existencia coincidía con el mío, aun cuando algunos elementos como la fe, tradiciones, lenguaje o creencias se hacían presentes.

Comprender el sentido de pertenecer a una generación, va más allá de compartir la edad, tiene que ver con el sentido de pertenencia y sucesión, “*volverse contemporáneo de la generación*, expuesto a las mismas influencias, marcado por los mismos acontecimientos y cambios, se combina una experiencia y una orientación común” (Ricoeur, 2007, p. 793.)

Es así como he debido recorrer un horizonte del cual fui parte hace algunas décadas, con la intención de reconocirme como parte de las influencias y acontecimientos mientras estudiaba la preparatoria en la escuela de la iglesia mormona.

La memoria de aquella época es relativamente cercana y los momentos que viví aún son “*frescos*”; recuerdos que puedo referir de una manera clara. Sin embargo,

reencontrarme en ese sitio permitió entender que, si pretendía ir más allá de mi propio horizonte y propia generación, debía echar mano de otros recursos que me acercaran más allá del tiempo cronológico, que me permitieran la comprensión del momento que se vive en ella y que es parte de sí.

A través de esta reflexión, me encuentro con otra de las preocupaciones que planteo al inicio del abordaje y tiene que ver con los elementos de búsqueda y su relación con la idea de tiempo, generación y contemporaneidad.

La búsqueda implicó andar un camino ya “conocido”, pero en un transitar de modo distinto, lo que me llevó a recurrir de archivos y documentos como instancias que deben comprenderse a partir de una noción fundamental: *la huella*.

Esta decisión recayó en varios motivos que puntualizo de la siguiente manera. El primero consta del fenómeno de la huella en una paradoja esencial para la naturaleza de la práctica histórica, supone la presencia de una ausencia:

La huella es visible aquí y ahora como vestigio, como marca...en el uso mismo de la lengua, el vestigio, la marca, indican el pasado del paso, la anterioridad de la holladura, del surco, sin mostrar, sin revelar, lo que ha pasado por ahí. Se observará la feliz homonimia de entre “haber pasado”, en el sentido de haber pasado a cierto lugar, y haber pasado en el sentido de transcurrido. (Paul Ricœur, 2007, p. 807)

El doble sentido que se hace presente en la huella como paso o marca grabada de la acción misma de pasar o transcurrir y presente como tránsito activo y como transición pasiva.

Los sucesos han ocurrido y el pasado queda detrás como una ausencia, ya no es, pero la huella sí. La relación o paradoja de pasado-presente me hace pensar en los edificios donde se construyeron dichas escuelas de la IJSUD: se consideran del “pasado”, pero no porque hayan desaparecido. Mejor dicho, porque no forman parte de mi presente, no constituye parte de mi mundo cotidiano, inmediato o significativo.

Los edificios, los libros canónicos - el libro de Mormón o Perla del Gran Precio- sus cartas, o las comunidades, pueden seguir estando presentes, pero su horizonte en el cual se entendían ya no está, fuera de sus huellas hay presencia de aquel contexto al cual pertenecían.

Las obras dejadas por los personajes que han figurado dentro de la historia de la IJSUD sobreviven en el fenómeno de huella y de la relación del pasado-presente. Ese entramado de significados el que ha desaparecido y que hace que ese ente determinado sea considerado como “pasado”.

Tal vez la historia de las visiones sucedidas en la arbolada de Navouu al profeta Smith hayan ocurrido o no, pero ha dejado una *huella* que hace presente ese pasado que no está. Igual sucede con las vivencias en cada uno de los momentos de las escuelas mormonas, las clases impartidas, sus alumnos caminando en los pasillos o las ceremonias de egreso de las profesoras y profesores normalistas que después se integraron al trabajo en las escuelas comunitarias confesionales Margarita Maza de Juárez o Heroínas Mexicanas. Se habla de que todo quedó en ese “pasado”, como desaparecido al momento de su cierre en 1984, pero sigue estando presente.

El fenómeno de la huella me ha permitido reencontrarme con ese pasado ausente y la vez presente, no en términos temporales cronológicos, sino causales, remontarme a la cosa que ha dejado la marca me ha valido para re-figurar el tiempo y construcción de la trama.

El edificio del Centro Escolar Benemérito de las Américas, ubicado en el norte de la Ciudad de México, fue la primera intención de encontrarme con ese pasado-presente. Desafortunadamente, desde el año 2013 la escuela cerró para transformarse en un Centro de Capacitación Misional que prepara a miembros nacionales y extranjeros para enviarlos a una misión evangelizadora de dos años en diferentes partes del mundo. Por tal motivo, las restricciones de acceso son muy limitadas.

Al momento de su cierre, los archivos y materiales bibliográficos fueron trasladados a diferentes lugares de los cuales no estoy seguro sobre la precisión de su destino.

La finalidad de estar en el sitio fue más allá del sentido contemplativo. Intenté dar con la presencia de personajes que participaron desde su fundación en el sesenta y otros más que provenían de las épocas cristeras y nacionalistas del periodo de los

años treinta en México. Además de la gran cantidad de material bibliográfico y hemerográfico en la biblioteca de la escuela, sin embargo, muchos ya han muerto y otros se alejaron de la iglesia.

Una charla que compartí con el hermano Alberto Pagaza me hizo darme cuenta de que algunos materiales de auditoria original y otros no publicados aún fueron llevados al estado de Utah en Estados Unidos por un par de historiadores miembros de la IJSUD, que escribieron algunos artículos relacionados con la historia cronológica del CEBA. Otros documentos como expedientes y archivos fueron llevados al departamento de historia de la BYU como parte del acervo histórico que guardan con gran reserva en Utah.

Ante la dificultad de consultar material que fue trasladado a diferentes puntos inciertos, he requerido seguir las *huellas* de aquellos personajes que figuraron la última etapa del CEBA y otros más que formaron parte de lugares icónicos como el Museo de la iglesia en el centro de visitantes de Aragón.

También he tenido la oportunidad de seguir los rastros de algunos docentes normalistas en la etapa del CEBA como formadora de maestros e historiadores que se han dedicado a la documentación biográfica de distintos momentos de la iglesia, entre ellos los hermanos Efraín Villalobos, Gandhi Lozano y Jared Palma, que me brindaron su experiencia narrativa para buscar por otras fuentes.

Las dificultades de la búsqueda y la poca presencia de *huellas* de los dos momentos elegidos para la investigación pronto dio un giro importante que tenía que ver con la tradición y estilo de preservar la historicidad de la IJSUD.

Esta tradición tiene que ver con la forma en como cuidan las líneas generacionales dentro de sus familias. Para ellos los linajes y genealogías son importantes, por lo tanto, decidí ir en busca de personajes y sus líneas familiares como un primer acercamiento para preguntarme quiénes son y de dónde vienen.

A través de la página de Family search, he tenido la oportunidad de seguir estos *vestigios* de generación, que celosamente preservan sus documentos y han digitalizado para su consulta pública; sin embargo, explorar la biblioteca digital de la

iglesia constituyó también una tarea difícil, entre infinidad de documentos, cartas y otros textos primarios como parte de un repositorio.

Una actitud de sospecha de mi parte ha jugado un papel importante para vitalizar la información requerida, ya que es muy sencillo perderse o seguir otros hilos que pueden conducir a preocupaciones que poco se tenían contempladas en la prefiguración de la investigación. En términos de Ricœur, el objeto de la sospecha recae sobre la conciencia:

El filósofo formado en la escuela de Descartes sabe que las cosas son dudosas, que no son tales como aparecen; pero no duda de que la conciencia sea tal como se aparece a sí misma. Después de la duda sobre la cosa, entramos en la duda sobre la conciencia. (Ricœur, 1970, p. 33)

Hay duda sobre la conciencia porque hay falsedad, truco, ardid, engaño, es decir, conciencia falsa (Bustamante, 2017). El uso que le otorgué a la *sospecha* no recayó en descifrar una verdad o legitimar información, mejor dicho, me sirvió para el surgimiento de nuevas interrogantes que hacían de la conciencia sobre la generación, la cultura y sus formas de vida de las escuelas mormonas una oportunidad para profundizar en la bibliografía.

Éste largo camino me llevó a desarrollar nuevos cuestionamientos que se depositaron en la intriga de buscar otras fuentes que me dieran mayores elementos de comprensión, así que me adentré en las perspectivas de la prensa en México en un rango de tiempo de treinta años antes del final del siglo XIX y primera mitad del siglo XX.¹⁸

Con grata sorpresa encontré una gran cantidad de textos primarios, que alimentaron aún más la intriga y la sospecha. Cada vez más la discordancia se hacía presente, nuevos cuestionamientos nacían, parecía que existía poca o ninguna relación entre

¹⁸ Además del rango de tiempo, decidí involucrarme en la consulta de los diarios en la Ciudad de México y norte del país, sitios geográficos de las dos escuelas proyectadas en la investigación y que reflejaban circunstancias distintas de contexto aun cuando la temporalidad cronológica era la misma.

la historia que pretendía refigurar, los diarios me dieron información que parecía salirse de control.¹⁹

Adentrarme en la lectura de los periódicos de otras épocas y conjugarlo con el material bibliográfico de la iglesia, me dio la oportunidad de encontrarme en un mundo del que tenía poca o ninguna conciencia. Comencé a leer las cartas de los pioneros mormones en sus travesías por los desiertos, la correspondencia que compartieron con personajes mexicanos, los diarios de viaje, los artículos de la prensa²⁰, manifiestos de la iglesia, documentos originales, discursos y demás documentos primarios y secundarios.

Pronto, la discordancia de los textos comenzó a tener alguna lógica, haciéndose cada vez más presente un horizonte de sentido del cual me sentía lejano y ajeno. Me topé con la adversidad y la nubosidad de la época, el mundo y su manera de estar volvía al presente en el cual nunca había estado.

Los vacíos de oscuridad cada vez se hacían más presentes, no por la ausencia de *entendimiento interpretación*, mejor dicho, porque deben explorarse. Gadamer aplica una analogía interesante en relación a la luz y la oscuridad:

Para los astrofísicos los espacios oscuros en el espacio representan lugares donde la luz no ha alcanzado a ser visible, pero no por la ausencia de cuerpos celestes, sino por la velocidad en la que viajan las galaxias y nebulosas en esos espacios oscuros. Percibir en la oscuridad del presente esta luz que busca alcanzarnos y no puede hacerlo, ello significa ser contemporáneos... (Agamben, 2008)

El seguimiento de las huellas que he descrito en esta parte permitió ubicarme en un momento que considero privilegiado. ¿Por qué privilegiado? Porque surgieron más dudas e inquietudes, el mismo proceder de la lectura favoreció el implicarme en el mundo del texto y preguntar por él; acontecimiento que construyó un sentido dialógico del autor y lector implicado territorial y generacionalmente.

¹⁹ En el sitio de la Hemeroteca Nacional de México fue posible dar con mucha información; consulté alrededor de 150 textos primarios que conducían a fuentes secundarias necesarias de consulta junto con otras temáticas.

²⁰ En el abordaje a la lectura de la prensa, me encontré con diversos posicionamientos, desde aquellos que alababan el progreso e industrialidad de los mormones, hasta quienes los miraban como la misma encarnación de Satanás.

La implicación que tuve como lector dirige mi atención a otro elemento necesario para la reconfiguración del tiempo y la trama que pretendí seguir a través de los conceptos de tiempo, generación y huella. Esta recae en el concepto de la tesis de Ricœur de la *triple mimesis*.

2.4 Triple mimesis

Anteriormente he descrito el trayecto que me trajo hasta este punto de la investigación el interés y necesidad de abordar el *mythos* y la *mimesis* como elemento de la re-figuración del tiempo y la trama.

Si bien en un inicio no era tan sencillo entramar todos los elementos con los que se han configurado parte del proyecto de investigación, poco a poco fui apropiándome de ellos para hacerlos presente.

También como lectores puede que tengan la impresión de seguir un camino en forma *lineal*, pero la intención de redactarlo de esta manera es intentar poner algo de orden en las ideas complejas de las cual uno puede extraviarse fácilmente si se abordan de forma simple. Lo comparto como experiencia de ingenuidad al intentar comprender desde mis propios prejuicios.

En las siguientes líneas refiero cómo los elementos que describí anteriormente han integrado el círculo hermenéutico de la teoría de Ricœur, mismo que siguen la lógica de la triple mimesis como acto de reconfiguración de la trama.

Para describir la trama narrativa propia de los relatos, fue necesario echar mano de los elementos *mythos* y *mimesis*, reflexionados por Ricœur en su obra de *Tiempo y Narración I* a partir de las nociones aristotélicas de *mythos* y *mimesis*.

La idea de *mythos* conserva en la *trama* elementos heterogéneos que permiten la comprensión de lo que se cuenta. Se compone la trama con los incidentes *discordantes*, no siendo solamente lo incomprendible, sino aquellos que causan extrañeza, dolor, temor, compasión, preguntas, los reveses e infortunios son necesarios, la discordancia que amenaza la coherencia de la trama es un ingrediente destinado a emocionar fuertemente al lector o espectador (*pathos*).

El concepto de actividad mimética o *mimesis* “recae en la imitación creadora de la experiencia temporal viva mediante el rodeo de la trama” (Ricœur, 2004, p. 80). Esta parte del binomio es de utilidad para pensar la relación del vínculo del tiempo con la narración al desarrollar el concepto de la *triple mimesis*.

La triple mimesis está construida por elementos de mimesis I como acto pre figurativo en la experiencia del autor (estructura pre-narrativa de la acción), donde escribe desde su obra dentro de una cultura, el medio social en el que ha vivido, la época y en ello mismo, la intención de su decir entre el habla y la escritura.

Asimismo, está la mimesis II, que es el acto mediador entre el antes y el después, la disposición de los hechos o acciones en la obra narrativa; en este momento, la trama se configura, se construye, combina proporciones variables de dos dimensiones temporales en un sentido cronológico y no cronológico, las circunstancias discordantes se tornan concordantes, el acontecimiento se hace presente más que un suceso aislado, se define más por su contribución al desarrollo de la trama organizados en una totalidad inteligible.

Por último, nos encontramos con la mimesis III, como la reconfiguración de la obra mediante el acto de la lectura, se intersecta el mundo del texto y el mundo del autor, siguiendo la analogía del teatro griego como espectador que presencia la obra viva, está posicionado desde un lugar y se implica en el tránsito desde la configuración hasta la re-figuración. El lector ingresa al entramado dialógico con la obra y con el autor a través de la construcción de interrogantes que hace extensivo de lo individual a lo colectivo; la implicación que muestra el lector permite enriquecer la lectura hermenéutica, dándoles un nuevo sentido, poniéndola en movimiento.

La triple mimesis es un elemento significativo para la re-figuración de la trama en las normales de la Iglesia de los SUD, se aviva sucesos de tragedia, dolor o incertidumbre de experiencia humana con un carácter temporal. De nueva cuenta, “el *mundo del texto* ofrece la expresión de un autor con espíritu humano que ha inscrito por la escritura en el texto sus motivaciones hacia la obra, el texto es el lugar en el que acontece el lector” (Ricœur, 1999, p. 64).

En el acto mimético es posible vincular los conceptos de tiempo y trama en una conciliación que permite la implicación del autor y el lector en el mundo del texto, de esta manera el lector no es ajeno y puede dialogar con el autor a través de su obra para intentar comprender y al mismo tiempo se interpreta. En la lectura de un texto, el lector se traslada hasta el mundo del autor, considerando que el lector también posee su propia experiencia cultural, territorial y generacionalmente, los dos mundos se encuentran y los horizontes comienzan a actuar mediante los conocimientos previos.

El horizonte puede ir cambiando de acuerdo con el universo de comprensión del interprete, entonces, “no hay un sentido último del texto, sino una pluralidad de sentidos que permiten el diálogo entre el autor, el texto y el lector” (Morandin, 2016, p. 100).

Me detendré en este punto con la intención de clarificar la manera en la que incorporé el círculo hermenéutico al proceso de mi investigación, reiterando que no correspondió a seguir un sentido lineal para su construcción, sino a entretejer todos los elementos que he descrito anteriormente y me permitieron llegar a la re-figuración del texto.

Cuando abordé las preocupaciones sobre *la búsqueda* mencioné los inconvenientes que enfrenté al momento de seguir las *huellas*, pero otro inconveniente fue el remitirme a toda la información recabada y refigurarla para construir la trama.

El acto posible de comprensión por ocasiones me llevó a tomar lejanía de la teoría y, hasta cierto punto, dejar reposarla. Por lo tanto, la construcción de la trama no fue un trabajo de manual o de pasos específicos; mejor dicho, ésta correspondió a un trayecto propio y persona. Debí soltar la mano de asesoras, autores, filósofos y demás para convertirme en el propio autor de la re-figuración de un mundo que me interesa comprender (e intentar que se comprenda por potenciales lectores).

Retomo las ideas anteriores al referirme de lo complicado que me ha llevado éste trayecto no para hablar de una posición egocéntrica, sino para hacer evidente que es una lectura implicada (González, en prensa, 2008); considero que intento

transmitir un mensaje -sumado a los objetivos e intereses del texto- de aliento a quienes se encuentran en la situación similar y esto es porque la parte que de la refiguración –mimesis III- o construcción de la trama significó hacer concordante lo discordante.

Nuevamente intentaré dejar reposar la parte teórica y continuar con los elementos de los que he echado mano y que ahora me comprometen a seguir por una travesía de construcción propia.

Me refiero al acto de vincular todas las *huellas* seguidas para refigurar el mundo inscrito desde diferentes miradas en una narrativa personal que permita implicarme en el presente-pasado de las normales de la IJSUD.

Considero que, aunque existieron varios factores que puedo describir como retos o complejidades, uno de ellos fue *escribir*, era tan difícil hacerlo y no porque careciera de la estructura lingüista, sino por la implicación.

La tradición formativa que tengo me instruyó en mantener la lejanía con la preocupación de la investigación, creo que por eso deriva nombrarlo “problema de estudio”, porque se sale de nuestra cotidianeidad, causa extrañeza y queremos hacerlo “visible” y objetivo, aunque ello implique violar su naturaleza intersubjetiva.

Sin embargo, descubrí que los sentimientos de extrañeza permiten preguntar por *lo no dicho*, por las sombras y la oscuridad entre las luces, es así como también la implicación me permitió preguntar por los claroscuros de mi propia condición, de mis padecimientos y mis experiencias.

Al momento de escribir, consciente o inconscientemente tomé distancia de los acontecimientos narrados, me negué a que mi propia existencia se reflejara en el relato, incluso cuando mi experiencia y vivencia estuvieron presentes y en contacto con la fe mormona, la formación académica y la instrucción religiosa.

¿Cuál era el motivo de dicha lejanía? ¿Por qué suponía tanta labor implicarse dentro del propio texto? Algunos alegatos que he podido reflexionar sugieren que la *deuda* me ligaba afectivamente con el pasado.

Pero la *deuda* no es simplemente lo pendiente o la carga del pasado, sino una conminación hacia el futuro (Lythgoe, 2015, p.12) que remite a las *huellas* a través del documento y por medio de la prueba documental:

El historiador está sometido *a lo que un día fue*. Tiene una *deuda* con el pasado, una deuda de reconocimiento con los muertos, que hace de él un deudor insolvente. Se plantea el problema de articular conceptualmente lo que, con el nombre de deuda, no es aún más que un sentimiento. (Ricœur, 2007, p. 837)

Si la *deuda* y el vínculo afectivo con el pasado lidiaron al momento de mi escritura, también significaron ser la obra escrita sobre ese pasado. Al escribir, me he vuelto a encontrar con mi experiencia pasada haciendo presente los recuerdos, relatos de mis propios hermanos y vivencias desde el primer día hasta el último que asistí al CEBA.

Me alegró tanto conmemorar aquel instante en el que me informaron que fui aceptado en la institución como alumno *no miembro*, situación que describían como poco probable (el que un aspirante que no pertenece a la fe lograra ser aceptado).

La alegría venía acompañada del orgullo que mostró mi padre al atestiguar mi fortuna de pertenecer a la misma escuela por la que habían transitado mis tres hermanos mayores y que me acercaba más a la “buena formación”.

Estas memorias las viví de una manera diferente a como las escribo en este momento, en aquel entonces fijé las ideas y discursos de mi familia en el trayecto académico que debía seguir, creí estar seguro de conocer la dirección para el futuro.

Pretendo que la deuda dentro de esta memoria no gire únicamente al sentido nostálgico, más bien, me doy cuenta de lo difícil que ha sido compartir por medio de la escritura la afectividad de ese pasado que sigue estando presente.²¹

Para las otras épocas también investigadas, puede que haya momentos de aflicción, júbilo o dilema, sin embargo, todo se hace presente al momento de escribir. Reconfigurar esos *tiempos* implicaron estar vinculado con la afectividad del

²¹ He tenido la intención de hacer referencia a esta memoria, porque al seguir *las huellas* he dado con documentos personales como boletas de calificaciones, calendarios académicos, mi foto de grupo, un reconocimiento de “excelencia”, la constancia y pago de inscripción.

momento, por lo que me encontré con tres ideas que me causaron desconcierto, asombro y reflexión, sobre todo por la estrecha relación que han tenido con mi vida.

La primera tiene que ver con las ideas y comentarios de la prensa mexicana, principalmente la católica, cuando en sus artículos escribe acerca de la llegada de extranjeros mormones a México, describiéndolos incluso como peligrosos a las “buenas costumbres”.

Cuando leía en los periódicos las constantes advertencias a los mexicanos del siglo XIX de la llegada de mormones y sus “malas prácticas”, me remonté a las relaciones que tuve con sus miembros, su doctrina y sus principios que fuertemente intentan arraigar en sus feligreses. Me sentí incómodo y un poco avergonzado porque lo que se escribió en esos años no coincidía del todo con lo que he experimentado.

En algunas ocasiones intenté hallar algún *texto* que coincidiera con mis ideas entorno a ellos, no para anteponerme a su defensa²², pero era poco grato el desprestigio a una religión que ha estado presente en varios momentos de mi vida y que la historia oficial ha ignorado.

Comprendí que no se trata de verificar y comprobar, eso me remontaría a la misma forma de investigar y dejaría el sentido dialógico con el texto limitado; entendí que la afectividad provocada al leer los artículos de la prensa me estaba conduciendo por caminos de mayor búsqueda y otras interrogantes.

Los comentarios que consideré críticas u opiniones ofensivas, me sirvieron de referencia para explorar los motivos, temores e incertidumbres de la llegada de una religión más a México.

Vislumbré la necesidad y desesperación de la iglesia mormona por buscar nuevos caminos para la evangelización y su obra misional²³, pero también intuí la amenaza

²² Esta religión la considero como un refugio ante las pericias de la vida en mi familia (excepto en mis padres), cada uno de mis hermanos ha recurrido en distintos modos a ella, por lo que he presenciado su cercanía y su he experimentado su evangelización y otros ritos como los sacramentales, clases dominicales, educación, evangelización y obra misional.

²³ La obra misional de los mormones tenía como antecedente el escape que debieron realizar los miembros debido al castigo impuesto por las leyes americanas por aquellos que practicaban la poligamia.

que sintió el clero católico por todo el poder de influencia que tenían y que poco a poco se ausentaba.

Lo que al inicio mostré como resistencia a la información que recabé de la prensa, me mostró otros horizontes de comprensión en el que entendí las acciones, las consecuencias, malestares, intrigas y temores de aquellos que pretendían menospreciar la migración mormona, pero también los motivos reales de la búsqueda por parte de la IJSUD para llegar a México. Ya no se trató solamente de encapsular los acontecimientos, sino más bien dejarlos hablar y hacerlos presentes.

El segundo asunto tiene que ver con la educación y la formación de profesores. En la investigación abordé únicamente dos escuelas normales mormonas, pero en Estados Unidos las escuelas de esta modalidad eran toda una *apuesta* y sobre todo para el mormonismo. Entre la búsqueda me percaté de la relación con la formación de maestros como intención de un apostolado para buscar más personas que se convirtieran a su fe.

Este apostolado incluso tuvo que involucrar un tipo de enseñanza y trasmisión de un conocimiento que se dedicara a las “buenas costumbres” en el hogar, partiendo desde la construcción curricular desde sus escuelas, hasta lo que debía adoctrinarse en la formación de profesores que se convertirían en el mismo medio de trasmisión.

Mi asombro para este punto también se debió a los intensos debates sobre educación que involucraron personajes que intentaron imponer sus ideologías. A la vez, se abrieron los caminos que permitieron que se desarrollaran las escuelas de otras religiones, además de las oficiales.

Aunque parezca que haya obviedad en algunos de los asombros, son temas de los que poco tuve información, principalmente porque la formación de maestros sigue un sentido curricular del cual se ha oficializado desde hace algunos planes de estudio y que de aquí derivaría una pregunta para futuros temas de investigación: ¿qué tanto conozco y me pregunto sobre la formación de profesores en México?

El tercer asunto está relacionado al sentido de identidad personal y cultural, ya que hay ciertas características propias de la religión mormona y su educación, las escuelas intentan avivar la imagen de las instituciones estadounidenses y a la vez algunos elementos de la cultura como festividades, idioma, formas de vestir y jerarquías eclesiásticas.

Me adelantaré un poco al contenido del siguiente capítulo para explicar que varias de estas consecuencias han sido detonantes para que la iglesia tenga varias incisiones dentro de ella, al igual que se creen grupos de ideas políticas y religiosas que confieran más que un sentido teológico, un sentido social.

Las escuelas han partido desde un sentido comunitario de construir dentro de ellas lo que se necesita para vivir. Incluso se habló de un socialismo y de un comunismo y, aunque la historia de la iglesia daría razón de ella, hasta la fecha se ha posicionada como ajena a esas ideologías, incluso estigmatizándoles de corrupción espiritual.

He descrito algunos de los elementos de reflexión que han generado resonancia en el diálogo que desarrollé a través de las huellas consultadas, principalmente porque me encontré con un favoritismo ante ellos, debido a que los he conocido como amistosos, pulcros, honorables y hasta honestos; sin embargo, en su pasado he podido encontrar algunos elementos que cuestionarían mi perspectiva actual. He preferido seguir el sentido de dejarme decir por el texto, dialogar con él y a la vez generar más preguntas que me permitan refigurar el mundo de las escuelas mormonas.

3. Experiencia

Algunas de las referencias sobre lo descrito en esta parte, hace alusión a la experiencia como concepto y como proceso existencial. Por lo que a mí concierne, he querido dejarlo al final del abordaje debido a su complementariedad con lo escrito anteriormente, tal vez porque llegar al punto de la experiencia pueda abordarse desde la subjetividad con la que la ciencia habla del sujeto cognoscente desde una lógica epistemológica y que esta, a su vez, demerita su sentido.

Trataré de abordar una cuestión un tanto arriesgada: *la experiencia*. Hablar de mi experiencia dentro de este trabajo ha significado que el mismo texto exista, pero también reconozco que algunas reflexiones sobre él no serían posibles sin las ideas de pensamientos de otros personajes.

Pero ¿por qué resulta arriesgado? Porque al igual que me he visto envuelto en dificultades para escribir, involucrarme e implicarme dentro del trabajo que ha surgido a partir de mis propias ideas -y construidas conjuntamente con otras-, también me he limitado a mencionar mi experiencia en otros escritos y por momentos éste trabajo padecía la misma suerte. Ahora toca el turno de que la experiencia pueda resignificarse en mi formación y al mismo tiempo que es parte de mi condición.

Continuamente he mencionado que estudié el bachillerato en el CEBA a inicios de siglo XXI; sin embargo, el acercamiento que tuve con la escuela sucedió muchos años antes, cuando mis hermanos estudiaron ahí. Desde ese momento, la religión, la escuela, las actividades académicas formaron parte de *mi lugar*, mi cotidianeidad y mi *experiencia*.

Conocí los rituales, los simbolismos y me involucré en ellos, la estructura del lenguaje también era parte del horizonte, llamarlos *hermanos, obispos o miembros* era poco común al principio, pero con el tiempo fue dando parte del mundo del que me inscribí.

Esos momentos que menciono con tanta frecuencia son sucesos que forman parte de mi vida, lo que me ha pasado. Transitó de una época cronológica del siglo XX al XXI cuando decían que tal acontecimiento significaría el “fin de la existencia de una manera apocalíptica”; viví la metamorfosis de poderes en el año 2000 y participé por primera vez en esas mismas elecciones.

Cuando hablo de mis experiencias estoy dirigiéndome a todo aquello que forma parte de mi persona, lo que he vivido, lo que me forma o me transforma, el proceso de personalidad, de cultura o existencial que me concierne.

Considero que mi experiencia vivida debe valer algo, si no valiera entonces puede que haya vivido en vano. Sólo que hasta este momento no he querido tratarla por un limitante más del que Larrosa hace alusión en su conferencia *La experiencia y sus lenguajes* (2006)

Hay que reivindicar la experiencia, darle una cierta dignidad, una cierta legitimidad. Porque, como ustedes saben, la experiencia ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia. (Larrosa, 2006, p. 3)

El menosprecio a la experiencia personal ha sido uno de los constantes pensamientos que he disimulado desde mi infancia. Sin embargo, no cansaré la lectura hablando de los años en mi niñez, pero sí desde la formación académica como profesor y en mi formación continua; momentos en los que he presenciado el encuentro entre razón y experiencia.

La razón como resultado puro, exponente de ideas claras y precisas, objetiva, controlada, calculada y fabricada; la experiencia confusa, ligada a las pasiones, al amor y odio, oscura, desordenada e indecisa, es lo que incide en lo público y lo privado, entre lo femenino y lo masculino.

Este encuentro sobre la racionalidad y las pasiones hacen efecto al momento de mirar al mundo, un orbe medible y calculado, donde mis temores y vehemencias se limitan por el desconcierto de su comprobación.

Aun así, he decidido osar en esta parte del proyecto para hablar de mi experiencia en la construcción de la investigación, aunque considero que todo el capítulo ha tenido esencia de ella y también las partes que más adelante explicaré.

La experiencia que menciono no se trata de que me haya vuelto *experto*, que le haya atribuido un cuerpo a la palabra o que este texto se haya convertido en una autobiografía. Si caigo en ese engaño estaría tratando de cosificarla y de objetivarla en un experimento, lo que significaría limitar las pasiones.

Escribir acerca de las pasiones no es sencillo, se trata de despojar al sujeto y descontaminarlo de todas aquellas pretensiones y dogmatismos de conocimiento.

No se está formando un sujeto experto que impone conocimiento o autoridad sobre la experiencia de otro, en su lugar prefiero decir que se trata de una reflexión del sujeto sobre sí mismo. En la hermenéutica de Ricoeur, nunca es autorreferencial, es el largo camino del diálogo con la otredad, que en algún momento se comprende que soy yo mismo.

El sujeto de la experiencia es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto, lo que no quiere decir que sea pasivo o inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética. (Larrosa, 2006, p. 4)

A veces fui presuroso por intentar hacer de las palabras experiencia, implicación o comprensión un concepto, incluso quise apresurar la construcción de esta investigación; poco me percaté de que configurarla y refigurarla ya implicaba parte de mi experiencia.

Esa prisa por poseer la función de los conceptos de experiencia, implicación y comprensión para apropiarme demasiado pronto de ellos y usarlos rápidamente confirió dos circunstancias, la primera tiene que ver en considerar un punto de partida sólo en el presente.

Partir solamente desde el presente sin mirar el pasado es un riesgo de empobrecer la experiencia, olvidar las tradiciones y borrar huellas, como si se quisiera iniciar algo nuevo sin tomar en cuenta lo vivido.

Por momentos pretendí construir la investigación solamente desde el presente, sin considerar las vivencias de las que me había formado; sin tomar distancia ni *mirar hacia atrás*. Supuse que parte del proyecto debía centrarse en un continuar, desde el presente y hacia el futuro.

Me encontré olvidando las tradiciones y borrando las huellas de mi propia vida, pero también borrando los complementos de una época que conformaron mi horizonte de sentido, el cual puedo compartir como personaje inscrito de la generación.

Pensaba que el cumulo de conocimientos y experiencias me haría experto en una cosa u otra, que podría imponer la autoridad de ella, así como lo hicieron conmigo; pensé la experiencia como sucesos vividos que son reservados para aplicarlos al sentido técnico en un momento específico.

De ninguna manera actué con timo para (ausentar) mi pasado, mi historia o mi vida, la intención no era desfigurarla del trayecto de investigación, pero en mí hay tradiciones que se han hecho presentes unas más que otras y, por tanto, las tradiciones de inhibir la implicación y la experiencia fueron las que permanecieron.

De la idea anterior surge la segunda circunstancia que tiene que ver con el valor de mi experiencia como parte de vida, primordialmente he querido hablar de ella de un modo más preciso cerca de la palabra existencia, de un ser que existe y que no se puede conceptualizar.

En este sentido, mis propias experiencias son mi vida, lo que he pasado y lo que he vivido; sin embargo, en ocasiones he sentido que ellas tienen poco valor, por ejemplo, en el trabajo académico y formativo.

Hace algunos años cuando concluía mi proceso de formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros se nos pedía que documentáramos algunos eventos considerados como problemas del campo educativo. Temas como: niños con dificultad para entrar en el proceso de castellanización, diferencia cultural o comportamientos considerados como inapropiados eran de los más sugeridos.

El camino para investigar consistía en retomar la voz de los *expertos*, es decir, personajes que ya habían *experimentado* y comprobado que sus ideas o teorías tenían ciertas vigencias, de lo cual era el pivote para poder construir nuestra propia propuesta, nuestro camino, algo nuevo.

Sin embargo, el proceso de documentación también dejaba de lado la experiencia vivida al relacionarme con los personajes que eran considerados fueran del orden o fuera de lo céntrico, eran el problema o sujetos de investigación y de estudio.

El proceso de construir el trabajo académico venía acompañado de preguntas de otros *expertos* que me decían ¿cómo fundamentas esto? ¿quién lo dice? Al parecer debía afirmar con base en la experimentación y comprobación; mis experiencias de vida carecían del valor.

Me provocó inquietudes que las fuentes más confiables y objetivas era lo ajeno a lo que yo había vivido, lo que conversé o lo que me involucré y que nadie más lo había

presenciado como yo. Si eso no valía nada, entonces, ¿qué más podría tener valor? Sentí que mi propia voz era lentamente silenciada.

Desafortunadamente, la voz de los *expertos* tenía mucha más validez. Me formé en un sujeto que miraba el mundo y lo escribía a manera de agradar a otros a través de lo que desean escuchar o leer. Construí un camino que limitó mi experiencia, mis relatos y mi propia vida.

La experiencia de vida no se puede limitar ni conceptualizar, es un modo de habitar el mundo como un ser que no tiene otro ser, no tiene otra esencia y no tiene otra existencia, limitarse provocaría desbordarse en el exceso de los acontecimientos que se viven, que se crean o se inventan.

Me formo y me conformo como un sujeto vulnerable, pasional, repleto de cultura, con una vida, una existencia corporal, finita, encarnada en el tiempo y espacio, junto con otros.

Reflexiones del capítulo

Inicio como en el capítulo anterior con una relectura necesaria, dos y medio años después del segundo capítulo de la tesis en donde fui acercándome, poco a poco, a la experiencia de vida y la hermenéutica con partes de *Verdad y método* de Hans-George Gadamer y con Walter Benjamín.

A continuación, trabajé una parte de la extensa, compleja y densa obra de Paul Ricœur (Valence, 27 de febrero de 1913-20 de mayo de 2005) filósofo francés que trabajó el personalismo, la fenomenología; dialogó con la obra de Sigmund Freud; pasó debatir con el estructuralismo de moda en Francia 1960, siendo incluso acusado de haber plagiado al psicoanalista Jacques Lacan; debatió con lingüistas; dialogó con la Filosofía Analítica.

De Ricœur trabajé el libro *Texto y acción* (2010) en donde retomé el modelo del texto. De *Tiempo y narración I* (2004) la *huella* como dimensión temporal en tanto archivo histórico y como memoria de una experiencia de formación, cerrando con la *Triple mimesis*.

A través de la formación que hasta entonces había recibido, el modelo de una tesis era iniciar con un marco teórico, continuar con una metodología preestablecida y proceder con los pasos marcados, los cuales se deberían cumplir. El apropiarme de aquello que estudié como hermenéutica y la exigencia de “avanzar” con “productos” me llevó a escribir este segundo capítulo con el cual me sentí confundido, ya que el procedimiento de investigación no se encontraba en ningún manual.

Dediqué mucho tiempo el entender cómo investigar desde la hermenéutica, la cual, de acuerdo con González y Palencia (en prensa, 2008), inicia con mi propia historia de vida. Se trató de un proceso respetuoso y atento por parte de las y los profesores que me enriquecieron, pero por momentos lo sentí un tanto escolar en cuanto exigencia de tareas y avances.

En los primeros coloquios del doctorado me sentía fuera de lugar hablando de mi propia historia de vida, en tanto compañeras y compañeros ya tenían su trayecto investigativo prácticamente armado. Fueron momentos llenos de contradicción en los que me volqué tratando de comprender la fenomenología hermenéutica de Paul Ricœur. Ahora que estoy cerrando esta tesis, creo tener mayor claridad acerca de la *investigación implicada*. Nos implica aquellos que amamos, dice Hanna Arendt; aquello en lo que nos enredamos, diría Paul Ricœur.

Apropiarme de la responsabilidad de ser parte de la tesis significó reconocer la distancia que yo mismo había trazado entre la experiencia vivida y la teoría hermenéutica, que podrá apreciarse en la manera en la que redacto este y el siguiente capítulo²⁴ y una descripción constante de los acontecimientos, como si fuera un espectador más de la misma trama, sin involucrarme.

Construir el abordaje desde *la fenomenología hermenéutica* me ha permitido presenciarme dentro de la composición de la investigación, dar voz a las ideas y

²⁴ Escribir de forma impersonal (se) o en plural (hemos) me costó mucho trabajo dejarlo; me resistía a implicarme en la investigación ocultando mi propia historia. Algo que aprendí con la investigación implicada es determinar mi lugar como investigador y no pretender neutralidad sin “lugar ni tiempo” (González y Palencia, en prensa).

cuestionamientos que me han constituido y me han formado a través de los años que son parte de mi experiencia de vida.

Percibí la importancia de lo vivido como profesor de primaria y mi transición al lugar que ocupo actualmente. Me siento identificado y conmovido con lo escrito, está la esencia de mi existencia y la relación que atraviesa a la profesión docente.

Tengo la inquietud de si en otro momento, en otro programa de investigación o en otra institución, hubiese tenido la oportunidad de pronunciar las incertidumbres que tensionaron mis ideas con las tesis de otros pensadores; el diálogo con el texto, el intercambio de puntos de vista y cambiar de posicionamiento. En cualquier circunstancia tuve la oportunidad de figurar dentro del mismo trabajo como lo he expresado. Mi experiencia ha tenido esencia relevante para la construcción de la obra.

En un principio me fue complejo comprender las intenciones de los mismos autores -incluso de mi asesora-. Me sentía inmerso en un mundo del que no había sido prevenido o que la insipidez de mi pensamiento se limitaba en un lugar que cuestionaba por la existencia misma; preguntándose por lo obvio y por mi vida.

Entendí que limitar la lectura a un texto cerrado, obedecía a otro posicionamiento lógico desde su perspectiva, para quien el texto no tiene como referente un mundo como lo formula la fenomenología hermenéutica.

Un texto me llevaba a otro y así sucesivamente, teniendo la sensación de que la teoría desbordaba la investigación. Poco a poco, fui haciendo propia esta propuesta investigativa, signando por el interés y la pasión por entender la obra de Ricoeur.

Conforme avanzaba, cada texto tenía significado y complemento en otro, era como armar un rompecabezas que cada vez más me hacía sentido. La pandemia trajo un confinamiento forzado que me permitió el tiempo para leer y releer los textos que me remitía a otro. Gracias a esto, después de mucho tiempo de sentirme perdido, me empecé a reposicionar.

Este trabajo no fue en balde, ya que me permitió reformular la pregunta de investigación con mejores elementos. Me desprendí de una tradición de formación

para posicionarme desde otros lugares con nuevos lentes, comprendí que los acontecimientos, más que hechos o sucesos, pueden dar cuenta de las razones y los porqués en un horizonte de sentido.

La formación de maestros en una escuela confesional mormona: una lectura de la Academia Juárez

Introducción

Por mucho tiempo consideré que mi historia de vida era ajena a la historia de los demás, que nada nos unía o que en nada coincidíamos, cada uno seguía un trayecto paralelo y se miraban solamente en algunas casualidades.

Desde el presente, imaginariamente vuelvo a tomar parte del pasado para comprender mi condición actual como profesor de primaria en escuelas públicas, transitando por horizontes de sentido que se hacen contemporáneos en el proceso de la investigación.

He construido este capítulo atento a las experiencias de vida dejadas como *huella* en archivos y la memoria de diferentes personajes a través de entrevistas, elementos que me han permitido refigurar parte de la instrucción de la iglesia mormona en un tiempo remoto que la historia oficial de la educación escrita desde el centro suele desconocer o silenciar. Entendida en el movimiento fundamental de la existencia histórica, articulada por diversas esferas de la acción humana, una experiencia hermenéutica que pone de manifiesto que el comprender no puede fundarse en un procedimiento metódico, sino en la forma de existir situado en el mundo (Mancilla, 2013).

La cercanía que viví con la religión mormona, mientras estudiaba la preparatoria en el Centro Escolar Benemérito de las Américas al finalizar la década del noventa, me permitió tomar conciencia en algunos elementos de la fe, conocer la estructura y principios formativos en sus escuelas. Aunque profundizar en ambas implica voltear la mirada hacia atrás, otras épocas y en otros contextos.

Para hacer presente aquel pasado he partido de un recuerdo general de la educación en México en el capítulo anterior. No obstante, también he querido dialogar con diferentes textos como un recurso previo para contextualizar el relato que presento en el cuarto capítulo.

Un relato que parte del establecimiento de la Iglesia mormona cuando Joseph Smith tiene una *visión* en Nueva York (1823), hasta que los integrantes estadounidenses de la iglesia abandonan el país en tiempos de la guerra Cristera (1930). Si bien la iglesia mormona se extendió a otros estados (Puebla, Hidalgo y Yucatán), para este contexto histórico me centraré solamente en la Academia Juárez en Casas Grandes, Chihuahua, como antecedente de mi experiencia con esta iglesia-colegio-empresa.

El sentido que indago para comprender la instrucción en esta academia es aquel formado a mediados del siglo XIX en Estados Unidos, influenciado por los siguientes aspectos: primero, la edificación de escuelas formadoras de maestros o “escuelas comunes”, cuyo origen es el sistema prusiano de instrucción; segundo, la participación de mujeres, congregación y saber de diversas labores vertidas en la *Sociedad de Socorro* como forma de enseñanza doméstica y laboriosidad en las comunidades mormonas y, finalmente, el sentido socialista liberal que no despreciaba al capitalismo e incluía tanto la propiedad pública como privada de los medios de producción, esquema adoptado por la iglesia para bastimento y progreso de sus miembros.

El contenido de este capítulo se conforma de la re-figuración que refiere desde los antecedentes de esta iglesia como camino de comprensión y diálogo que permita encontrar-me con otro horizonte de sentido que forma y me conforma como parte de mi experiencia de vida.

1. Liberalismo mexicano y misiones protestantes

Convertir el mensaje de amor que Jesús encomendó a sus apóstoles, generó guerras que fueron configurando el escenario religioso-europeo de los siglos XVI y XVII emanando la división entre católicos que permanecieron unidos bajo el mandato del papa en el Vaticano y la reforma protestante encabezada por Martín Lutero (Alemania) de la cual derivaron diversas iglesias: anglicana, calvinista, ortodoxos, metodistas o bautistas, entre otras, cada cual aseguraba poseer un “conocimiento verdadero y único” de la fe. Religiones que los colonizadores llevaron a sus respectivas comunidades.

Los colonos y migrantes europeos del norte de América (mayoritariamente ingleses), una vez asentados en congregaciones religiosas establecieron sociedades misioneras con la intención de propagar su devoción.

Dentro de los valores que Lutero y Calvino defendieron fueron el trabajo, el ahorro, la inversión para maximizar las ganancias, basados en la austeridad que rechaza la ostentación del lujo, el ocio como pecado, los placeres carnales y la vulgaridad, que a decir de Max Weber fue uno de los factores por los cuales el capitalismo fructificó en los países protestantes.

A diferencia de los católicos, para quienes el trabajo era considerado un castigo, que con el tiempo fue conformando el espíritu del capitalismo: acumulación de riquezas, desarrollar empresas, participar en el comercio, interesándose en la ciencia y la tecnología como medio para incrementar la ganancia.

Las sociedades protestantes tenían como principio la lectura de la biblia a través de la recitación; pretendían alfabetizar a toda la población, ya no solamente a los menores hijos de aristócratas²⁵. Incluso, a diferencia de los países católicos, incluían a las niñas en la lectura de la Biblia²⁶.

“El estilo de vida distinto al catolicismo fue bien visto por los gobiernos liberales en su productividad, orden, muy obedientes de las leyes y vida social dentro de un orden absoluto” (De la Peña, 1948, p. 187), sumado a ello la condición de ser poblaciones extranjeras (primordialmente europeos) que daban cuenta del progreso apreciado de aquellas épocas.

Es conocida la apertura que durante el siglo XIX tuvieron los liberales de la capital mexicana, interesados en atraer europeos al país. En especial para aquellos

²⁵ Diego Thompson fue un educador y pastor bautista escoces, que recorrió América Latina en el siglo XIX para promover el Sistema de Educación Lancasteriano; su llegada a México le vinculó amistosamente con el político liberal y sacerdote José María Luis Mora, que animó desde el periódico *El Observador* al pueblo a leer la Biblia y estudiarla. Como relaté en el primer capítulo, la escuela lancasteriana tuvo gran incidencia en la formación de menores y en un curso de seis meses para formar maestros de lo que se conocía como primeras letras.

²⁶ Es por ello que los estados protestantes europeos alcanzaron la alfabetización universal de la población en el siglo XIX, mucho antes que los católicos.

territorios que consideraban “infecundos”²⁷, para hacer productivas esas tierras. (Memoria Fomento, 1857).

Como relaté en el capítulo anterior, las misiones protestantes de Europa llegaron desde tiempos de Iturbide con la escuela lancasteriana. Es en este contexto, un grupo de mormones llega a Casas Grandes, Chihuahua huyendo de las leyes estadounidenses, que se confrontaban en tres de sus principios: a) expiación por sangre; b) socialismo liberal; c) matrimonios plurales. Después de los Estados Unidos, México es el segundo país en donde habitan más mormones.

2. Antecedentes de la instrucción en Chihuahua, preámbulo para establecimiento de escuelas protestantes (1870-1909)

El sitio donde trenza la narrativa de esta religión contempla dos contextos (Chihuahua y Estados Unidos) de los cuales he tenido poco acercamiento en su historia y tradiciones. Es así como decidí explorar brevemente la perspectiva de ambas partes y su alcance de la enseñanza en tiempos que el mormonismo llega a México a fundar colonias.

Son bien sabidos algunos momentos históricos ocurridos en el país y en el estado de Chihuahua cuando llegan diversos grupos religiosos como consecuencia de la venta de territorios “infecundos”, efecto de la política de poblamiento y colonización por parte de los gobiernos liberales mexicanos, acontecimientos que advierten de una época vinculada al sentido de esta investigación. Pero de momento me delimitaré a la exploración de la enseñanza y sus vínculos en Estados Unidos y Chihuahua como instrumento de comprensión que instauró la fundación de escuelas mormonas.

En este sentido, me remito a tres eventos que dieron origen a una forma de pensar la educación en Chihuahua en los últimos treinta años del siglo XIX: la Ley orgánica de instrucción pública de 1867 y los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889 y 1891 de la Ciudad de México. Además, incluyo las condiciones educativas

²⁷ Les ofrecieron trescientas leguas cuadradas de “terrenos considerados como deshabitados” a Mr. De Villerique y otros mexicanos. Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la República Mexicana, 1857. Pág. 36 PARÉNTESIS Y COMILLAS

en el estado, para apreciar mejor semejanzas y diferencias con las escuelas mormonas.

El tipo de enseñanza se desarrolló en un contexto conocido como *Terracismo*, consolidado por una camarilla que acaparó la supremacía política y riqueza del estado. Durante esta época, se transitó por diversos problemas de disparidad porque algunos *cantones* o municipios no aportaban nada a las arcas públicas debido a la escasez de sus fondos, la mayoría estaba en miseria, por lo que las sociedades civiles debieron involucrarse en varios aspectos del estado como la instrucción, de esta manera se les permitió fundar instituciones y regular la vida civil.

El estado intentó intervenir con la creación de leyes y reglamentos que permitieran fundar establecimientos escolares, además de uniformar la enseñanza, adaptándola a un sistema *normalizado* mixto -diferenciado para niñas y niños-, permisible a los castigos, cursos y materias distribuidas dependiendo el nivel. En el caso de las escuelas de primer orden el tiempo de enseñanza se dividía en cuatro años.



Foto. Luis Terrazas huyendo de Francisco Villa en 1913. Cortesía "Yo no soy de Chihuahua, Chihuahua es mío" Respuesta tajante, llena de vanidad y emblemática de Luis Terrazas, uno de los terratenientes más grandes de México y Gobernador de Chihuahua en diversas ocasiones, su fortuna acumuló latifundios casi de 2.5 millones de hectáreas, 350 y 500 mil cabezas de ganado vacuno, caprino y equino.

La reglamentación establecía puntualmente cada una de las acciones que debían seguir los actores para administrar la escuela.²⁸ La enseñanza era responsabilidad de *preceptoras y preceptores*, quienes se contrataban bajo condiciones de convocatorias que emitían los ayuntamientos y determinaban los requisitos como la edad, la salud, moral y título de acreditación como profesor.

El método de enseñanza que debían seguir correspondía al *normal* (Lancaster) y su examinación concernía a someterlos a una serie de requisitos para impartir sus conocimientos. Ya no bastaba saber los rudimentos de la instrucción, era obligación demostrarlos ante la ley (Reglamento para las escuelas municipales, 1870)

En el siguiente cuadro muestro los cursos específicos para los cuatro años de instrucción de primer orden. Aunque la aspiración de enseñanza en Chihuahua apetecía por modo mixto, se observa la diferenciación de disciplinas para hombres y mujeres:

Cursos y materias en instrucción primaria. (1870)	
Tareas femeninas.	Tareas en general:
Primer año. Costura en blanco.	Primer año. Lectura hasta la reunión de sílabas, pronunciando dicciones con claridad, caligrafía; radicales de las letras, aritmética; sistema de numeración, adición y sustracción.
Segundo año. Tejidos y bordados en blanco.	Segundo año. Lectura en impresos hasta su perfección, escritura; copia de diversos modelos, aritmética; desde multiplicación hasta enteros, conclusión de decimales, gramática; analogía teórica, dibujo natural, ejercicios en contornos.
Tercer año. Bordados en general.	Tercer año.
Cuarto año.	

²⁸ La regulación escolar intentaba controlar saberes, los útiles y las examinaciones; en el caso de las niñas la comisión de examinadoras era ante “una señora inteligente” y se otorgaban galardones especiales a las que presentaban los mejores bordados.

Flores y otras curiosidades.	<p>Lectura en impresos y manuscritos en su perfección, escritura, su perfección, aritmética; su conclusión, gramática castellana, dibujo natural, dibujo lineal, teneduría de libros; nociones preliminares.</p> <p>Cuarto año.</p> <p>Aritmética; aplicación mercantil, gramática castellana, dibujo natural, teneduría de libros, perfección, geografía, historia del país.</p>
------------------------------	---

Nota: las materias y enseñanzas incorporaban el método mixto y el *normal* (lancasteriano), el carácter laico de las leyes de Reforma era escaso porque la moral como base absoluta de una buena y sólida instrucción era expresado por la máxima religiosidad del catolicismo. Reglamento para la Escuelas Municipales (1870)

El ánimo por dirigir mi atención a la información anterior es prestar tensión sobre algunos de los aprendizajes que comenzaron a ser presentes en las escuelas, basados en los principios de la ciencia e inspirados en la filosofía positivista, por lo tanto, era necesario capacitar a los profesores en estos fundamentos:

La adopción del método objetivo no ha sido inspirado por la novedad, sino por la experiencia...ya que tanto desde el siglo XVI con Comenio hasta Bateus sostienen estos principios que pueden considerarse como los fundamentales del método objetivo...En el reglamento de la primera escuela normal del Distrito, al prevenir que se enseñaran al maestro normalista los métodos de instrucción a fin de que los utilizara con criterio ecléctico era indispensable consignar, como obligado tributo a la civilización, que se le enseñara especialmente el método que pone la ciencia al alcance de los sentidos, el método objetivo, es decir, el método de Comenio, de Pestalozzi y de Froebel...(Baranda, 1887)

La instrucción del estado se vio influenciada por la creciente buena reputación de la que gozaba la ciencia (uniformidad de la enseñanza, escuelas funcionales, condiciones higiénicas, adopción del método objetivo basado en la enseñanza de ciencias). A decir de algunos estudios, había un abismo entre lo señalado en la normatividad a su instrumentación, de un estado que deseaba ser “moderno”.

Aun así, se modificaron los programas de enseñanza en todos los niveles y se introdujeron las “lecciones de las cosas” que pretendía ser una asignatura de varias disciplinas científicas y de orden práctico que permitía al preceptor orientar al alumno a la objetividad de la ciencia y sus rudimentos, porque en los niveles superiores de instrucción se impartía un conocimiento científico más especializado que comprendía física, química e historia natural.

Los saberes eran obligatorios tanto para hombres como para mujeres, pero más extensos para ellas, a manera de que pudieran cumplir con las actividades “propias de su sexo” denominadas “labores manuales” que consistían en tareas de bordado, corte, confección de prendas y el manejo de diversos tipos de telas (Plan de Estudios Congreso de Preceptores, 1891).

El sentido de esta medida se debió a la industrialización del estado por diversos inversionistas extranjeros de la producción textil, minera, agrícola y ferroviaria. Evidentemente, dirigido al trabajo femenino e infantil.

En este periodo se incorporan diversos elementos que figuran en los modelos pedagógicos del estado, debatidos en los Congresos de Instrucción, pensamientos positivistas de grupos intelectuales y otras ideas de personajes con presencia en la política del país; pero también influencia de educadores extranjeros que llegaron a Chihuahua, procedentes de Estados Unidos, en su mayoría protestantes y radicales anarquistas.

La influencia en educación de los grupos protestantes, si bien estuvo presente a lo largo del XIX, se incrementa considerablemente en la última década, atraídos por las minas y aserraderos en donde trabajaban migrantes de los Estados Unidos ²⁹, que en el caso de los mormones se conjuga con el hecho de que los perseguían por los matrimonios plurales y algunas estafas cometidas.

En las poblaciones en las que se instalaron, incidieron en la educación que se ofrecía a la población estableciendo la obligatoriedad de la lectura de la biblia, por

²⁹ La prohibición de tomar licor (en los campamentos rebeldes de Chihuahua estaba prohibido consumir alcohol) y el amor al trabajo productivo (algunos autores como Weber relacionan el protestantismo con el nacimiento del capitalismo).

lo que aprender a leer se fue generalizando como en todos los estados con predominio protestante.

Cada vez más, la participación de los grupos religiosos en la escuela pública fue notoria, a través de ellos se fundan los primeros jardines de niños del estado y colegios adaptados en casas, donde a la vez comprometían a los miembros de las familias mormonas a desempeñarse como profesoras o profesores.

Estas asociaciones religiosas fundaron las primeras normales en el estado, escuelas que tuvieron reconocimiento debido a que los alumnos egresados hacían proselitismo entre los habitantes de las comunidades, así como con otros colegas que se convertían al protestantismo.³⁰

Para ese entonces, la instrucción del estado estuvo a manos de sociedades civiles, protestantes, cabildos y ayuntamientos. Incluso la iglesia católica se interesó para contrarrestar la influencia de religiones “sublevadas”, así que fundó las “Sociedades filomáticas” para instruir a los hijos de las principales familias de la capital en la orientación católica.³¹

3. El modelo prusiano de escuelas normales, una lógica de instrucción adoptada en las comunidades mormonas

Lo hasta ahora revisado me fue llevando de sorpresa en sorpresa, adentrándome en el conocimiento que tenía yo de esta comunidad y su sistema de cátedra religiosa, haciendo presentes recuerdos de la enseñanza confesional que recibí, así como de la rigurosidad que en el siguiente capítulo profundizo.

He llegado a este momento donde me encuentro con esos asombros en la resignificación de la historia de esta comunidad y su escuela, aunque no sólo la sorpresa de mirar con otra perspectiva ni por la extrañeza de sus tradiciones, más

³⁰ El Colegio Chihuahuense, la Escuela Dominical de luteranos y la Academia Juárez de mormones constituyeron escuelas formadoras de profesores construidas en casas adaptadas como escuelas, principalmente creadas en zonas rurales.

³¹ Las “Sociedades Filomáticas” fueron escuelas de orientación católica, sin embargo, la presencia de varios profesores egresados de la normal de Jalapa como Enrique Laubscher o Abel S. Rodríguez, influyeron en la instrucción en Chihuahua que provocó que estas escuelas fueran dirigidas por protestantes. (Nivón, 2006)

bien por la manera en cómo se entreveró la formación de su comunidad y por consiguiente la educación a los discípulos.

Para comprender este entresijo es necesario seguir el vestigio de la participación de las escuelas protestantes y sectarias provenientes de Estados Unidos en su migración a los terrenos del norte de México.

Dicha participación de grupos religiosos -diferentes a la católica- en la educación proviene de la llegada de inversionistas extranjeros y reformistas religiosos con influencia y diversidad en las formas de vida. Así bien, el apostolado en el norte de México se trastocó por los influjos de estos grupos.

Los emigrantes establecieron comunidades donde resguardaron su cultura, prácticas y enseñanzas entre sus integrantes, conformaron un tejido de distintos conocimientos y continuaron practicándolos aún cuando no estaban en sus países natales.

En medio del contexto que presenciaron al llegar a México se percataron de otra realidad poco conocida e incomprensible, lo que condicionó que algunas comunidades vivieran aisladas ante el temor de tribulaciones con las personas nativas. Con una mezcla de saberes, las comunidades comenzaron a desarrollar complejos productivos, sociales y escolares.

La enseñanza obedeció a los distintos grupos religiosos, algunos determinados por la doctrina de la lectura bíblica como base primordial de ilustración, otros guiados por los conocimientos afanosos a la fabricación de alimentos y otros más basados a “las buenas costumbres y correcta moral por medio de la enseñanza a las señoritas”³². En cualquier caso, la opulencia y demasía era un principio que compartían.

³² En diversos momentos de este escrito, he narrado el acto de construir *las buenas costumbres y la correcta moral* en las personas, lo cual para los protestantes según Bastían (1989), se determinaba por ...“*ciudadanos responsables y útiles a la patria...lo que se proponía en el protestantismo era un cambio global en los valores*”.

Escuelas secundarias y/o normales protestantes para señoritas en México, 1872-1910

<i>Nombre</i>	<i>Fecha de fundación</i>	<i>Ciudad</i>	<i>Sociedad misionera</i>	<i>Nivel de estudios</i>
Colegio Inglés	1886	Saltillo	Metodista Sur	Secundaria/normal (1900)
Colegio Inglés	1890	San Luis Potosí	Metodista Sur	Secundaria
Instituto Mary Keener	1879	Ciudad de México	Metodista Sur	Secundaria/depto. comercial (1906)
Instituto Laurens	1889	Monterrey		Secundaria/normal
Instituto Corona	1884	Guadalajara	Congregacional	Secundaria/normal
Colegio Chihuahuense	1885	Chihuahua	Congregacional	Secundaria/normal
Instituto Normal	1881	Puebla	Metodista Norte	Secundaria/normal (1888)
Colegio Hijas de Juárez (Sarah L. Keen, 1904)	1881	Ciudad de México	Metodista Norte	Secundaria/normal (1888)
Hijas de Juárez	1886	Guanajuato	Metodista Norte	Secundaria
Hijas de Allende	1874	Pachuca	Metodista Norte	Secundaria
Instituto Normal	1882	San Ángel	Presbiteriana	Secundaria/normal (1882)
Escuela Gregoria Méndez	1887	Paraíso, Tab.	Presbiteriana	Secundaria
Colegio Morelos	1893	Aguascalientes	Presbiteriana	Secundaria/normal (1899)
Escuela Normal	1889	Saltillo	Presbiteriana	Secundaria/normal (1889)
Instituto Madero	1884	Saltillo	Bautista	Secundaria/normal (1884)
Colegio Occidental	?	Guaymas, Son.	Bautista	Secundaria/normal
Colegio Juárez	1902	Tampico	Presbiteriana	Secundaria
Escuela Normal	?	Matamoros	Presbiteriana	Secundaria/normal
Colegio Pestalozzi	1908	Mérida	Presbiteriana	Secundaria
Escuela María Josefina Hooker	?	Ciudad de México	Episcopal	Secundaria/normal

Fuente: Ramos (2006, p. 355)

Nota: el cuadro anterior muestra la institucionalización y oficialización de escuelas protestantes para mujeres, sin embargo, en la clandestinidad de grupos sociales y comunidades religiosas existieron establecimientos que funcionaron como escuelas quienes determinaban programas y libros escolares de acuerdo con sus tradiciones, sólo contaban con los elementos de la cotidianidad y experiencias de vida.

Algunas escuelas protestantes lograron reconocimiento oficial e institucionalización ante los gobiernos de los estados mexicanos, por lo tanto, permitieron figurar como colegios de saberes y normales formadoras de profesoras y profesores.

Para los integrantes de la IJSUD la enseñanza fue parte del modo de vida, un camino para resistir en el desierto³³, dependían de ella para preparar a los hombres mas jóvenes en el cultivo y la elaboración de alimentos; las mujeres procuraron el cuidado del hogar y la familia, velaron por la honra y respeto a sus maridos y a las otras “esposas celestiales”. No tenían un método, ni preparación específica como profesoras, mucho menos libros o manuales que guiaran la instrucción de los

³³ Una analogía peculiar con el momento bíblico de los cuarenta días de Jesucristo en el destierro para la preparación de su ministerio.

pupilos, simplemente adoptaron las enseñanzas que daban cuenta de la necesidad para seguir vivos en el inhóspito terreno de la colonia.

Algunos mormones tenían diversos conocimientos en medicina, artes, música, dramaturgia y enseñanza en escuelas dominicales. A través de sus preparaciones, compartieron los saberes como buen apóstol cristiano lo haría para instruir al *escéptico*.

Siguieron el acto misionero en la colonia -y algunos sitios cercanos- con su confianza en el mismo Jesucristo³⁴, lo cual permitió que la presencia de mujeres fuera el instrumento para impartir talentos basados en la necesidad y forma de vida, puesto que ellas contaban con la bondad y paciencia que el apostolado requería.

Los humildes lugares que las mujeres mormonas acondicionaron para compartir enseñanzas de vida y estudio del evangelio en la colonia se fue transformando hasta que la presidencia de la Iglesia en Utah decidió crear una escuela con fundamento en el modelo prusiano en cuanto a contenidos y métodos reverenciados para conquistar el progreso y la productividad de sus comunidades.

El modelo de educación establecido por los líderes mormones versaba en un ejemplo de escuela acuñado en los países europeos -principalmente en Prusia- desde inicios del siglo XIX, lo cual daba lugar a críticas muy estrepitosas sobre su implementación, al grado de ser apodado como *modelo de fábrica*.

Remontarme a la historia del modelo de instrucción en Prusia podría convertirse en un pasaje que me dirija por caminos de reflexión que valdría la pena estudiar en sus luces, sombras y sin frivolidad, sin embargo, la mirada momentánea será cuando se acoge en Estados Unidos el desarrollo de escuelas normales o *common schools* proveniente de la “Vieja Alemania” o la “Esparta renacida”.

Este modelo de escuelas normales en Estados Unidos figuró a mediados del siglo XIX como propuesta del educador Horace Mann a raíz de dos preocupaciones

³⁴ Aunque las instituciones religiosas como iglesias cristianas y católicas están organizadas en su mayoría por un patriarcado y una jerarquía vertical, los evangelios dan muestra de la confianza que Jesús mostró a las mujeres y seguidores para ser parte de su ministerio como verdaderos maestros de enseñanza de la *buena nueva*.

principales que él mismo explicó en la publicación de *The Common school journal* (1839): la instrucción debía ser obligatoria, sostenida e inspeccionada por el sector público y la preparación y profesionalización de profesores, ya que no se podía dejar la enseñanza de los niños a cargo de mentores sin preparación adecuada (Lorenz, 2019).

Aunque ya existían *escuelas normales*, estas eran de carácter privado y dirigidas por figuras religiosas (no necesariamente católicas). La mayoría de los profesores se instruían en Academias y Seminarios, instituciones equivalentes a las actuales escuelas de enseñanza media.

Algunas Academias subvencionadas por los estados comenzaron a incluir materias como *Principios de la enseñanza, Historia de la educación o Historia de la civilización* con el fin de atender a los alumnos interesados en formarse como profesores. Sin embargo, enseñar a discípulos no era una carrera atractiva para “los instruidos”, así que la instrucción estuvo a cargo de personas con poca o ninguna preparación como profesores de menores.

La alta proporción de población en zonas rurales -principalmente en estados del oeste como Utah o Virginia- fue otro de los motivos que hizo imprescindible que los maestros debieran ser personas de las localidades, instruyendo en las *casas escolares de un solo salón*³⁵ y aplicando el *sistema de instrucción mutua o lancasteriano*.³⁶

La preocupación por transformar la enseñanza, principalmente en los niveles de primeras letras y formación de profesores, fue un pensamiento que compartieron

³⁵ Las escuelas de un sólo salón eran comunes en las zonas rurales de varios países, todos los estudiantes se reunían en un único salón que también servía como capilla los domingos. Los profesores de las escuelas de esos lugares solían ser exalumnos.

³⁶ También conocido como Sistema de monitores, porque los alumnos más capaces se utilizaron como “instructores” de sus compañeros mientras el preceptor los supervisaba. Así se creía que cada maestro podía enseñar hasta mil alumnos con un costo muy bajo. Incluso la misma sociedad que crean Lancaster y Bell esta dirigida a la educación de los *pobres* en los principios de la iglesia.

*los educacionistas*³⁷ en sus discursos y los orilló a explorar otros contextos como los modelos de enseñanza europeos, principalmente el de Prusia.

El viaje emprendido a Europa fascinó a los *educacionistas norteamericanos*, que a su regreso intentaron dirigir una reforma de instrucción en varios estados de las antiguas colonias inglesas, promoviendo la enseñanza estandarizada, obligatoria, pública, no sectaria, gratuita y universal.

Otro tema que también contemplaron fue la preparación de profesores, porque consideraban que el antiguo modelo los *capacitaba, pero no instruía*; sin embargo, la mirada del preceptor en medio del modelo prusiano lo posicionaba como un personaje severo, mal pagado, pobremente vestido, fruto del *Abitur*³⁸ y las guerras napoleónicas.

El grupo de intelectuales dirigido por Mann fundaron la primera Escuela Normal pública de Massachusetts -o escuela común- a la que siguieron otras Normales públicas -y privadas- con el mismo modelo propuesto, constituyendo un total de 56 instituciones para 1875.



Postal de la primera Escuela Normal Pública en Lexington, Massachusetts, Estados Unidos, 1839. Consultado el 13 de junio de 2021 en <https://www.digitalcommonwealth.org/search/commonwealth:g158bj359>

³⁷ Stowe, Mann y Samuel Hall fueron un grupo de educadores considerados precursores del *Movimiento de las escuelas comunes*, aunque sus discursos fueron distintos el interés por construir las materias de enseñanza que la escuela común debería tener.

³⁸ El *Abitur* es el grado de bachiller o cualificación técnica avanzada de ingreso a la universidad.

El éxito de las escuelas normales iba más allá de lo novedoso del modelo, puesto que ya no se dependía de las *escuelas de un salón*. Los estudiantes eran colocados en grados dependiendo su edad y el progreso aprobado en los cursos. Prácticamente, las aulas con alumnos de diferentes edades fueron desapareciendo.

El argumento de la educación pública universal ganó aprobación en varios Colegios, Academias y Universidades, que adoptaron bases del modelo propuesto por El Padre de la Escuela Normal: Horace Mann, especialmente para capacitar a maestros profesionales.

Mientras aumentaba el número de escuelas normales, diversas universidades comenzaron a participar en la masiva preparación de profesores creando cursos de enseñanza normal o “cursos normales”, incluso desarrollaron “Departamentos de Pedagogía” o “Departamentos de Educación”, que eran anexos a las facultades de filosofía.

Los departamentos de pedagogía o educación evidenciaron la importancia de la enseñanza normal en escuelas superiores como una formación implícita en la ciencia, vinculándola al cuerpo de los conocimientos de la psicología, biología, fisiología, sociología, economía, ética e historia.³⁹

En el siguiente cuadro muestro las materias instituidas en la Normal de Lexington; a partir de este plan de enseñanza otros liceos adoptaron disciplinas idénticas y las complementaron con diversos conocimientos, lo cual se volvió en auge para las escuelas públicas y privadas que se interesaron en participar de la euforia educativa.

³⁹ Las materias comúnmente se organizaron en cuatro áreas del conocimiento: *filosofía* o teorías y principios de la educación; *Organización y Administración escolar*; *métodos y técnicas de enseñanza e Historia*. Otros departamentos de universidades establecieron programas compuestos por tres disciplinas 1) Teoría de la educación; 2) Organización de la escuela y 3) la Historia (Historia General de la Educación, Desarrollo del Sistema Educativo Estadounidense y Estudio Comparativo de los Sistemas Educativos. (Dexter, 1906)

PLAN DE ENSEÑANZA. ESCUELA NORMAL DE LEXINGTON MASSACHUSETTS 1840.

- 1.- Ortografía. Lectura, gramática, composición y retórica.
- 2.- Escritura y dibujo.
- 3.- Aritmética, algebra, geometría, contabilidad, navegación y agrimensura.
- 4.- Geografía y cronología, estadística e historia general.
- 5.- Fisiología mental.
- 6.- Música.
- 7.- Constitución de Estados Unidos, historia del estado de Massachusetts y de Estados Unidos.
- 8.- Astronomía.
- 9.- Historia Natural.
- 10.- Principios morales.
- 11.- Ciencia y arte de la enseñanza Aplicado a las áreas del conocimiento.

Nota: los programas de estudios eran diversificados dependiendo la normal pública o privada. Existió un debate intenso sobre incluir en la preparación de profesores la materia de "Historia de la Educación" porque revelaría a los aspirantes a preceptores los mejores métodos e ideas de enseñanza y a la vez aquellos a ser evitados (Travers, 1969).

La enseñanza en las escuelas normales de Estados Unidos parecía contar con los elementos necesarios para lograr resultados observables a costa de un menor esfuerzo e inversión posible; sin embargo, aún existía una deuda que no podía dejarse de lado: la conducta, el adiestramiento y la obediencia depositadas en el "buen comportamiento", un asunto en el que la religiosidad tenía experiencia. Empero, la propuesta de conocimiento desdibujaba la participación sectaria dentro de los institutos públicos, permitiendo sólo a las privadas mantener el sentido religioso dentro de la enseñanza.

La decisión por inculcar principios morales en la escuela significaba otorgar participación de las religiones. Por tanto, *los educacionistas* decidieron aprobar la enseñanza de los fundamentos del cristianismo protestante en las escuelas públicas como credo común, en una dicotomía de no permitir el sectarismo, pero promover el estudio de la Biblia -versión King James- en un "enfoque secular-científico y necesario para la ansiada instrucción moral" (Rothbard, 2019).

Las Academias, Institutos y Seminarios religiosos avistaron la oportunidad de figurar en la escena educativa de Estados Unidos. Establecieron escuelas de primeras letras y formadoras de profesores, al mismo tiempo que extendían el culto a través de misioneros y leyes de concesión de tierras.⁴⁰

4. Los Santos de los últimos Días: un panorama para comprender

Conocí la iglesia mormona cuando era niño, momento en el que mis hermanos mayores estudiaban en el Centro Escolar Benemérito de las Américas, a partir de entonces he tenido cercanía con esta religión en diversas épocas de mi vida.

En todo ese tiempo de proximidad, he escuchado epístolas y narrativas sobre el principio, rumbo y finalidad de la IJSUD; pero lo que ha permanecido es el nacimiento de su creencia, aquel camino que inició con las revelaciones divinas otorgadas al profeta y fundador Smith cuando intentaba buscar respuesta a la verdadera religión.

Estando Joseph Smith en su habitación la noche del 21 de septiembre de 1823, un chico de 14 años, hijo de granjeros que habitaban en el estado de Nueva York, tuvo una revelación descrita en *El Libro de Mormón*, que le encomendaba ser el mensajero de la palabra de Dios:

Me puse a orar pidiéndole a Dios Todopoderoso, encontrándome así en el acto de suplicar a Dios vi que se aparecía una luz en mi cuarto...quedando más iluminada que el mediodía ...me llamó por mi nombre, y me dijo que era un mensajero enviado de la presencia de Dios entre todas las naciones, tribus y lenguas se tomaría mi nombre para bien o para mal... (Smith, 1830)

En el libro refieren otras “revelaciones divinas” que fundamentan la ideología del mormonismo y su misión evangelizadora a través de la instrucción, narrando lo que había experimentado con las visiones. Aunque en un principio nadie creyó en Smith, a los 18 años tuvo una nueva visión, el ángel Moroni⁴¹ se le presentó e instruyó para

⁴⁰ Las leyes de concesión de tierras o Ley Morril permitían la creación de colegios de agricultura, universidades industriales e incluso escuelas de enseñanza de tácticas militares. Estas escuelas transformaron la educación en ingeniería o educación técnica.

⁴¹ En las escrituras del libro de Mormón, Moroni es el hijo del profeta Mormón, quien registró los escritos de un pueblo derivado del antiguo Israel que emigró hacia las américas en busca de la tierra prometida, convirtiéndose en una civilización dual de nombre lamanitas y nefitas, con creencias monogamias y que fueron corrompidos hasta sólo quedar los lamanitas.

que tradujera los escritos sagrados inscritos en planchas de oro que por ningún motivo debería usar para enriquecerse.

Después de las “manifestaciones divinas” y valiendo la conmoción religiosa de la época, Smith y otros testigos fundamentaron sus experiencias en la creación de una “nueva religión”, denominando a su movimiento como la “*Restauración del evangelio*”

Cuatro aspectos son específicos de esta religión: considera que los antecesores de los indígenas de América llegaron de Jerusalén dividiéndolos en buenos mormones (lamanitas) y los malos (nefitas). La corrupción de los nefitas haría que el poder “divino” los exterminara, permaneciendo únicamente el pueblo lamanita que serían los indígenas pobladores de Mesoamérica. Este discurso evidencia por una parte la oposición al discurso darwinista que ubica el origen humano de África, a la par de su propio racismo con lo que está al sur de Norteamérica.

La *expiación por sangre* se refiere a la creencia de que una persona podía pagar por sí mismo pecados graves que el sacrificio de Cristo no alcanzaba a redimir, así que debía derramar su propia sangre. Se otorgaba “derecho” a una comunidad o decisión propia de cometer suicidio o asesinato a quienes actuaban fuera de los cánones que la iglesia establece.⁴² En el *socialismo o colectivismo* todos tenían que trabajar y contribuir para el sostenimiento de la colonia: la única propiedad privada eran los bienes de la iglesia. Los “matrimonios plurales” (poligamia) permitían a los hombres convivir con varias mujeres; no así a las mujeres.

En la organización política de los EU -a diferencia de la mexicana- convive el orden jurídico con el religioso (se jura en la biblia), prohibiéndose en 1860 tres formas de actuación. Quien está en contra es el grupo que huye a Casas Grandes, que en un

⁴² La doctrina de la expiación por sangre es un tema complejo y en algunos casos adoptado bajo circunstancias fundamentalistas, estudiosos de la religiosidad mormona afirman que su práctica está depositada en los evangelios del antiguo y nuevo testamento, revelaciones de Isaías y conversaciones de Jesús y Nicodemo dan cuenta de este simbolismo de salvación y redención; también, se considera que los estados bajo la influencia del mormonismo fueron los últimos en suprimir los fusilamientos y la pena capital. Además, se da cuenta de líderes fundamentalistas que aún preservan la doctrina y expiación por sangre, acusados de asesinatos entre mismos miembros de comunidades mormonas fundamentalistas en México (Colonia LeBarón y la Iglesia del Cordero de Dios).

principio aceptó no practicar la expiación por sangre y dejar de considerar el socialismo; solicitando respetar la poligamia. De hecho, el estado de *Utah* tiene un fuerte fundamento en la iglesia mormona (conocida como “Santos de los Últimos días) con una destacada participación de gobiernos republicanos como el de Donald Trump⁴³.

Las mujeres organizadas en la Sociedad del Socorro editaron una revista dirigida a la comunidad de mujeres mormonas *The Woman’s Exponent, A Utah Ladies Journal*, aunque no pertenecía a la Sociedad, publicado de 1872 a 1914 en Salt Lake City, cuyo propósito fue discutir temas que interesaban a las mujeres, desde educar a quienes no pertenecen a la fe de la IJSUD hasta denunciar las Academias en las que no se les permitía el acceso a las jóvenes; reprodujeron debates en otros periódicos acerca del voto de las mujeres, tanto a favor como en contra, como parte del movimiento sufragista llamado “Primera Ola” en los Estados Unidos:

Pacific Journal of Health ha dado conferencias en Idaho sobre la templanza y el sufragio femenino. El editor del “Idaho World” [...] dice que sienten una decidida repugnancia por la exhibición de una mujer en la tribuna, defendiendo teorías tan degradantes que abogan por un “sufragio femenino”. (*Woman’s Exponent*, junio 1 de 1872)

En el año de 1914 las editoras de la revista solicitaron apoyo a la Sociedad del Socorro para continuar sosteniendo la revista, el director respondió que más adelante lo harían. Para 1915 la Sociedad editó una nueva revista, omitiendo a editoras de *Woman’s Exponent* y la lucha por iguales derechos con los varones.

Gracias a las memorias de las esposas mormonas que llegaron con sus hijos a Casas Grandes Chihuahua en 1885, sabemos acerca de los primeros hombres mormones que llegaron a México, para entonces ya instalados en matrimonios plurales, imploraron a las recién llegadas comprensión y ayuda a las nuevas mujeres⁴⁴.

⁴³ En las elecciones de 2008 y 2012, Mitt Romney fue precandidato y candidato respectivamente del Partido Republicano a la Presidencia de los Estados Unidos de América, sus descendencias provienen de los pobladores que construyeron la Colonia Juárez en 1885.

⁴⁴ Los relatos de Hannah Romney, Annie Romney y la esposa del Profesor Guy C. Wilson (primer director de la Academia Juárez) son parte de la comprensión de este capítulo que reseño mas adelante.

Con divisiones y rupturas, como en la mayoría de las iglesias protestantes, los mormones se dividen en cinco ramas que continúan con ideales comunes y diferentes, quienes respetan las prohibiciones de beber alcohol, fumar y sólo la fundamentalista sostiene hasta la fecha la poligamia.⁴⁵

5. El éxodo mormón, un estilo de vida norteamericano presente en México

He mencionado algunas prácticas dentro del movimiento mormón, pero en el actuar de su cotidianidad estaban inmersas otras actividades compuestas por ritualismos y enseñanzas de la religión, coincidentes al protestantismo e incluso al catolicismo.

Diversas miradas del socialismo y colectivismo formaron parte del estilo de vida de las poblaciones mormonas en Estados Unidos y México, desde las granjas colectivas de Nauvoo, para asegurar que los pobres pudieran mantener a sus familias, hasta el apoyo del sufragismo femenino en Utah.

En los primeros días de la iglesia, Smith estableció una forma de socialismo cristiano combinada con un acercamiento a la teocracia, donde la formación de la “Orden Unida” o *Ley de Consagración* pedía a los miembros que “ofrecieran” sus propiedades a la IJSUD, después la iglesia asignaría a cada miembro la administración de dicha propiedad.

La doctrina era similar a la de muchos grupos religiosos del siglo XIX y prácticamente intentaba recrear el comunismo religioso practicado en el siglo I por los primeros cristianos.

El servicio fue de los primeros actos colectivos, ya fuera por recursos como el *diezmo*, ofrendas de ayuno o donaciones a los pobres. Otra manera de servicio era participar en actividades no remuneradas como profesores, guías de niños y adultos, o básicamente en cualquier actividad de la iglesia.

En la última década del siglo XIX varios miembros de la IJSUD fueron propensos al socialismo laico lo que les permitió ser mayoría en la conformación del Partido

⁴⁵ Los cismas ocasionados dentro de la religión mormona surgen con el “Martirio de Joseph y Hyrum Smith” cuando son asesinados en 1844 por grupos opositores, después se pretende construir una iglesia renovada con los primeros seguidores y descendencia del mismo Smith.

Socialista de los Estados Unidos y colocarse como punto de atención entre líderes como Víctor Prosper Considerant en Francia o Plotino Rodhakanaty en México: “Gracias a cierta dosis de solidaridad socialista, los miembros de la iglesia de Jesucristo han alcanzado en pocos años un estado de increíble prosperidad” (Considerant, 1886)

La vida comunitaria de los poblados mormones en Estados Unidos era muestra del desarrollo y seguimiento de la conducta para obtener recursos requeridos en las construcciones de sus colectividades. La formación de fondos contempló otro camino importante para la acumulación y distribución de recursos en las necesidades de la iglesia, como la migración, educación, obra misional y construcción de templos.

Es probable que la distribución de los recursos en un momento fuera insuficiente y su destino se trasladara a otras finalidades, como ocurrió a Smith en Kirkland con el desplome del banco que tenía la intención de integrar riquezas para la construcción del templo de *la nueva religión* o los fondos perpetuos para la migración y fondo de educación de la iglesia.⁴⁶

La iglesia mormona se enfrentó con el dilema de usar las riquezas para mantener sus actividades religiosas o para difundir el mensaje de su credo. Al parecer optó por la primera, cuidar de los sacramentalismos como prioridad para sus feligreses y postergó la misión de traducir los escritos canónicos al español para llevarlos a México.

Sin embargo, las persecuciones a los mormones por parte del Estado Norteamericano fueron más intensas y obligó a la iglesia a considerar la propuesta de Melitón Trejo, un soldado español recién converso que había comenzado a traducir las escrituras al idioma español.

⁴⁶ Hablar de estos programas de apoyo a los miembros de la IJSUD se aborda en el capítulo cuatro debido a que se ha integrado un proyecto que aporta recursos para que los estudiantes puedan concluir estudios universitarios o tecnológicos mediante financiamientos o créditos que otorga la iglesia mormona.

Así bien, la obra misional a México se consideró una alternativa de doble propósito: resguardar las religiosidades de la iglesia sin sufrir ninguna intromisión por parte del gobierno e iniciar la conversión de *almas* en los lugares desdeñados de México.

En 1875, una caravana de miembros comisionados comienza su recorrido al norte de México, donde permanecen al menos cuatro años compartiendo una versión reducida de los textos canónicos transcritos al español, además bautizan a los primeros miembros de zonas rurales y logran acercamiento con personajes políticos e intelectuales de México como Altamirano, Lerdo de Tejada y autoridades de los estados de Chihuahua y Sonora.

Para ese entonces, las condiciones en México se mostraron optimistas para la migración de extranjeros y profesantes de religiones distintas al catolicismo. El pensamiento liberal mostró tolerancia a otras creencias religiosas y cordialidad por los valores de productividad y estilo de vida que podían otorgar una solución a nuestro país al llamado *problema indígena*.

Cambiar la forma de vida en la población mexicana considerada como poco interesada al “progreso” de la época era realmente inquietante, principalmente porque contemplaron dos formas para conseguir un ansiado *desarrollo nacional*: buscar el atractivo del país en las colonizaciones extranjeras y enfrentar al clero católico.

Las propuestas bifurcadas eran angustiosas. Por un lado, permitir la intromisión de diversas *sectas* amenazaban con perturbar los órdenes de la *correcta moral y buenas costumbres*, ponían en riesgo al catolicismo y opacaba su presencia en las decisiones políticas y civiles del país.

Por otro lado, la presencia de protestantes extranjeros en México otorgaría reconocimiento inmigrante que avivaría el interés de los gobiernos liberales mexicanos por ofrecerles grandes terrenos pensados como “inhóspitos” y *mal aprovechados* que no generaban producción de riqueza alguna para el país.

Aun con el temor de poblar porciones de terrenos nacionales con extranjeros y un posible levantamiento cultural como lo ocurrido con Texas en 1836, se mira con

buenos ojos que grupos de protestantes y forasteros puedan comprar terrenos para desarrollar sus colonias.

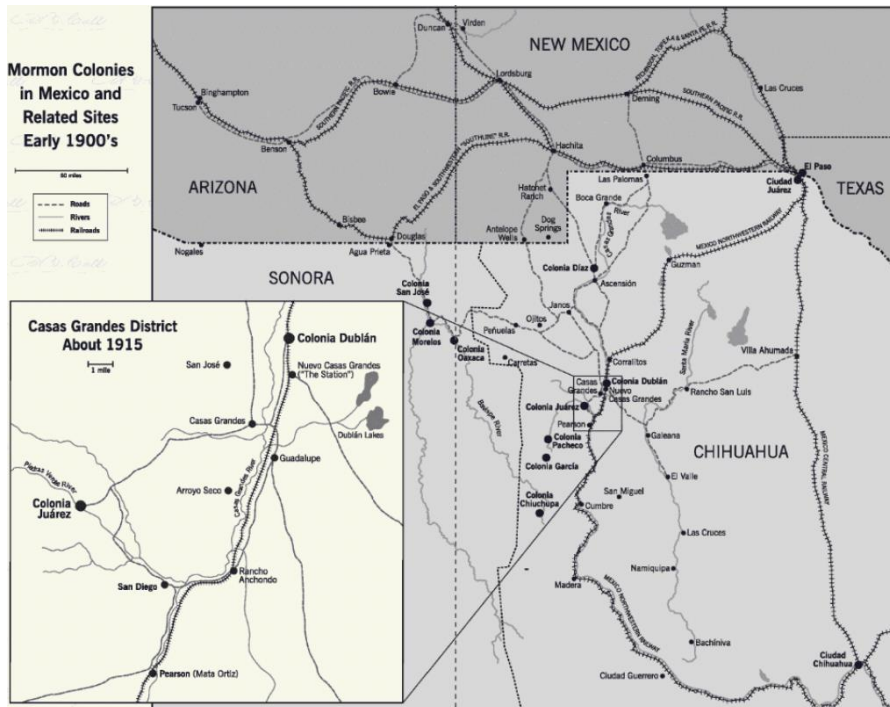
La persecución a los mormones por parte del Estado Norteamericano, y la previa aceptación de México a los misioneros encomendados en 1875, permite que la iglesia decida adquirir terrenos en Chihuahua y Sonora para el poblamiento de las primeras comunidades mormonas.

En 1885 cientos de *santos* mormones provenientes de Arizona y Utah comienzan a emigrar a México. Cansados y desconcertados, buscaron refugio en carrozas, cuevas adaptadas y vagones de trenes por más de tres meses, con poca certeza de saber en qué lugares edificarían sus nuevos hogares.

Con el transcurso de los días, más pioneros mormones llegaban a la frontera de México con Estados Unidos, donde familias formadas por el esposo y sus diversas mujeres (incluyendo los hijos de cada matrimonio) dejaron sus hogares en Estados Unidos para refugiarse de las encarnizadas persecuciones realizadas por el gobierno norteamericano.

La idea de construir una ciudad en *old Mexico* era encontrar un sitio para evadir las cacerías contra ellos, aceptarían dejar atrás algunas formas de vida de las que he aludido anteriormente -expiación por sangre, socialismo, e incluso la colaboración femenina-, pero el asunto de la poligamia sería una preferencia que intentarían conservar a toda costa.

El éxodo emprendido por mormones desde los estados norteamericanos para llegar a México sucede en medio de una travesía observada desde distintos matices. La historia de la iglesia ha desarrollado una versión oficializada sobre los acontecimientos, donde las duras pruebas son brilladas por la fe y la *gracia* de Dios supremo.



Mapa de las colonias mormonas en México a inicios del siglo XX, es posible observar sitios relatados en este capítulo, como el sistema de trenes, la frontera con estados norteamericanos del sur como Texas, Nuevo México, Arizona y El Paso.

Sin embargo, exploré distintos relatos y narrativas resguardadas en cartas y diarios de viaje donde las historias difieren o confrontan la historicidad de la iglesia, en los que los seguidores al culto detallan ásperas experiencias por mantener la obediencia y el contento de los mandos eclesiásticos a sus ordenanzas religiosas.

Cada relato se posiciona en una mirada interesante para abordarlas; hombres, mujeres o niños vivieron la migración de una manera y su experiencia da cuenta de ello. Indiscutiblemente, la vida diaria de las comunidades mormonas coronó la participación de las mujeres en diversas tareas como las domesticas o instrucción.

Los diarios de las mujeres testifican la travesía desde los estados norteamericanos hasta su llegada a México, confesando lo precario de su viaje. Además, la inconformidad de recorrer lugares áridos sin la seguridad de vivir decorosamente, sólo el propósito de reunirse con sus maridos y demostrar probidad tanto a ellos como a sus otras esposas.

A estos relatos se integran otros más, provenientes de miembros de la iglesia como médicos, músicos, escritores y profesores, la idea fue constituir un grupo de

personas que brindaran los servicios necesarios a la caravana y a la futura comunidad.

Entre ellos, he puesto la mirada en Miles P. Romney, mormón practicante de la dramaturgia y proveniente de Utah con cuatro esposas; entre ellas, dos preceptoras con experiencia en la instrucción a niñas y niños en escuelas públicas y dominicales de Estados Unidos.

6. La presencia de mujeres mormonas: reliquia de bondad en las comunidades

Mi designio de seguir el vestigio del *hermano Romney* va más allá de contemplar y documentar una historia de vida en alguna cotidianidad inscrita dentro del movimiento mormón y la misma comunidad.

Intrínsecamente, las vidas entreveradas de los miembros de la iglesia, personajes, comunidades y contextos de la época me otorgan un sentido de comprensión que aviva aquel momento como una reliquia para hacer presente.

Es así como me he encontrado en un camino inesperado y sorprendente que súbitamente me ha hecho contemplar una existencia que poco medité en un principio y que es de mi interés dar cuenta de ello: la presencia de mujeres mormonas en la edificación de las colonias en Chihuahua.

La historia del *hermano Romney* se enlaza de manera distante y a la vez cercana en diferentes momentos del movimiento mormón en México. Por un lado, su actividad como miembro practicante de la poligamia que le hizo reclamar cuatro esposas e hijos de cada matrimonio. Y, por otro lado, constituir un linaje de personas influyentes dentro de la iglesia y en la política republicana norteamericana.

Es aquí donde me surge la siguiente interrogante: ¿cuál es el vínculo del hermano Romney con la presencia de mujeres bienhechoras de la familia y la Colonia Juárez? ¿Acaso es por el suceso de la adjudicación de diversas mujeres como esposas plurales?

En parte puede que la respuesta se encuentre en un sentido dicotómico, donde la legitimidad y lo ilegítimo den apertura a nuevas preguntas sobre la participación de

mujeres en la edificación de la colonia y de un sistema de enseñanza confiado en la experiencia de vida.

Es por ello que exploré en el diario personal de Hannah Hood Hill Romney y otros textos para dialogar con aquella voz y lo no dicho de una historia poco explorada dentro de la ilustración de la Iglesia de Jesucristo. El relato inicia con similitudes a otras familias mormonas, donde la travesía del clan Romney sucede en un punto común por escapar de las leyes antipoligámicas de Estados Unidos.

La decisión de llevar a su abundante familia al exilio por el largo camino del desierto provocó angustia e incertidumbre a su travesía. Exponer a sus esposas e hijos era juicio que ni siquiera un polígamo podría darse el lujo de permitir, así que dispuso llevar a la esposa con menos hijos: “Annie” Woodbury Romney, su más reciente mujer y además profesora de la escuela dominical de la capilla donde asistían.



Foto de la izquierda Annie Maria Woodbury Romney, esposa plural de Miles P. Romney, ambos tuvieron ocho hijos. Consultado el 13 de junio de 2021 en <https://es.findagrave.com/memorial/50024113/annie-maria-romney>
Foto de la derecha Hanna Hood Hill Romney. Consultado el 13 de junio de 2021 en <https://es.findagrave.com/memorial/53435618/hannah-hood-romney>

De ese matrimonio sólo habían concebido dos hijos, por lo que la responsabilidad de viajar a México sería menor, mientras tanto, en Utah permaneció su primera esposa Hannah Hood Hill Romney. Hannah aceptó con obediencia la decisión de su esposo y permaneció en su hogar protegiendo de sus hijos.

Durante ese tiempo, Hannah y sus pequeños se dedicaron a seguir preparando el momento para la inminente partida y seguir a Miles. Las hijas trabajaron en las

oficinas de imprenta en Utah hasta que se casaron, así que la esposa del *hermano Romney* permaneció únicamente con dos de sus hijos.

Después de un tiempo, llegó la posibilidad y condiciones de partir hacia México para reunirse con su esposo; sin embargo, el trayecto era largo y debían recibir asistencia de varios *hermanos* que consideraban una “locura” que ella marchara sola, debido a que muchas zonas del desierto eran ocupadas por nativos navajos, con quienes los mormones ya habían tenido disputas anteriores cuando se realizaron los asentamientos de Lago Salado.

Pronto Hannah vendió su casa y sus propiedades, dirigió su destino en compañía de sus hijos y partieron a reunirse con Miles en Chihuahua. El trayecto fue difícil, debieron enfrentarse con tribulaciones y desconcierto de estar bajo el encargo de distintas personas que les ampararon a buscar refugio en lugares yermos.⁴⁷

Una vez que Hannah llegó a la Colonia Juárez y encontró a su esposo, comenzó la construcción de su nuevo hogar, para ello debieron edificar en un *almacén* el sitio para habitar los primeros meses.

En diversas ocasiones ella escribió su descontento y disgusto por estar en México, consideró que hubiera sido mejor permanecer en su antiguo hogar, aunque en su diario personal no pronuncia incomprensión hacia las otras esposas de Miles Romney como se da cuenta en otras narrativas de misioneras mormonas⁴⁸

Los miembros de la iglesia que vivían en la colonia constantemente intentaban alentar a Hannah para que aceptara con “amor”, su nueva morada. Y aunque ella

⁴⁷ Algunos personajes no pertenecientes a la iglesia también socorrieron la travesía de Hannah Romney y sus hijos; un ejemplo fue cuando debían cruzar la frontera en Nuevo México y las revisiones de los encargados de otorgar el paso pedían dinero, un acompañante que Hannah conoció le apoyó para lograr entrar a México, con la condición de pagar 25 pesos en treinta días a garantía de que hasta ese momento le devolverían su cocina, ella tenía el temor de permanecer mucho tiempo en la frontera y exponer a sus hijos a la viruela, no tuvo mas alternativa que acceder al “arreglo”.

⁴⁸ Derivado de una revisión que realicé a un texto de la experiencia una mujer mormona en un periodo de veinte años, me percaté de la poca aprobación que mostraban algunos conversos al mormonismo sobre el asunto de la poligamia, incluso el temor de enseñar en las misiones sobre la importancia de los matrimonios plurales porque era una práctica que consideraban atroz y nunca acogida con seriedad. (Relato de Fanny Stenhouse, 1873)

se avergonzaba del sitio donde vivían y la precaria atención que daba a sus visitas, los *hermanos* le otorgaban palabras cariñosas a la “calidez” de su casa.

Durante los primeros meses de vida en la Colonia Juárez, Hannah cuenta el acercamiento con Annie Romney, a quien le proporciona ayuda para cuidar a su pequeño bebé mientras participaba como profesora enseñando a niñas, niños, mujeres y personas adultas en un lugar adaptado como escuela.

Hannah procuró constantemente de Annie, custodiando a su pequeño bebé, cocinando para ella y dos veces por semana limpiando el vagón de tren donde Annie vivía.

Ambas esposas constituyeron un primer acercamiento hacia la instrucción de niños y adultos en la Colonia Juárez, primero Annie Romney y después Hannah que trabajó como profesora en Casas Grandes en una escuela primaria organizada por la iglesia y posteriormente con la intención de “enseñar en un lugar adaptado como colegio dentro de la misma colonia”. (Autobiografía de Hannah Romney, 1922, pág. 12).



Hannah pasó tiempos de incertidumbre y confusión en las travesías por mantener la castidad a su esposo, su vida se impregnó de un sentido comunitario que limitó la privacidad que ansiaba hallar con su familia y marido, debía someterse a compartir su vida y su matrimonio:

Vivíamos en una casa de madera, algunas veces dormíamos en tiendas y vagones, sufrimos mucho con el frío...había veintidós de nosotros viviendo en esa casa. Con el ruido y la confusión solía sentirme como si pudiera volverme loca... (Traducción de la autobiografía de Hannah Romney, 1922, pág. 12)

La vida comunitaria aportó prácticas que ocurrieron con frecuencia en las sociedades protestantes, mujeres enseñando a tejer, confeccionar ropa, instruidas en la “sana moral” del deber, virtudes sin escrúpulos, atributos a su noble ministerio como mujer de hogar culto.

Las labores domésticas que realizaron las esposas *plurales* tienen una estrecha relación con la instrucción a niñas y mujeres recién llegadas a la Colonia Juárez, ilustrándolas no solamente en el cuidado de la casa y los hijos, también en el afecto y dulzura a sus maridos, justificando la poligamia como escases de *hombres santos* con quiénes contraer matrimonio.

Hannah, llevó auestas tradiciones, prácticas y valores del sistema de formación estadounidense el cual priorizó dos aspectos: la organización de mujeres -Women’s society- y la educación infantil en manos de ellas⁴⁹ que combinaron semblantes religiosos, lectura, escritura y conocimiento de cuentas con actividades comunitarias útiles, siendo diferentes para unas y otros.

La vida de Hannah Romney (al igual que la mayoría de las mujeres de la colonia) estuvo vinculada a esa influencia de enseñanza progresista en lo económico y moralista en lo familiar, misma que transmitió a sus hijos que anduvieron por el

⁴⁹ En México la instrucción separaba las escuelas elementales de niñas con maestras y de niños con maestros varones; en el Congreso de Instrucción de 1890 se propone la educación mixta, que no prospera.

camino de un entendimiento prometedor que proveería una mejor vida en aquellos desiertos de México.⁵⁰

Sin embargo, Hannah también compartió con personas ajenas a su comunidad y de otros dogmas aquel estilo de formación y enseñanza norteamericano cuando es contratada como maestra de la escuela en Ciudad Juárez (Paso del norte), en tanto su marido realizaba trabajos de carpintería en ese lugar.

Los contenidos de la formación que ofrecía eran diferentes para niñas y para niños: para ellas coser y tejer; para ellos, ser ciudadanos responsables⁵¹. Para ambos agricultura, lectura de la Biblia y Libro de Mormón, incluyendo eventos de entretenimiento que ella había aprendido como profesora de una escuela dominical en Estados Unidos.

Así bien, se labró un ícono de mujer norteamericana, cuya imagen solía difundir la prensa protestante, describía a sus mujeres en una posición superior a las mexicanas, dando cuenta de sus “más refinadas posturas y altamente moral”:

La mujer anglo-americana goza de la libertad que goza toda mujer civilizada que mora en un ambiente moral no fanático...es tan refinada la verdadera señorita anglo-americana, cual lo son nuestras damas mexicanas...en sus relaciones con el sexo masculino guarda compostura estricta...en el hogar es tan bella cual lo son sus cabellos de color oro, su dulzura y amor convierten en amor la más humilde choza...pero merece más alabanzas por su vida religiosa. Ella no gastará centenares de pesos en velitas de cera y lámparas de aceite para la virgen de Chamacuero...ella con su vida anti-conventual y anti santurrón, tiene el orgullo de proporcionar con demasía hemoglobina de su sangre a las razas con quienes se liga, en vez de ocupar el denigrante oficio de instrumento de placer... (El Faro, abril 16, 1909, p. 254)

⁵⁰ Dentro de su familia existió el interés de formarse como profesoras de primeras letras, su hija Maggie Romney se preparó en la escuela normal de Sonora, sin embargo, al poco tiempo de haberse casado y mudado al estado ella falleció. El hijo George Samuel Romney se certificó como profesor en Utah, Por otro lado, su hijo George Samuel Romney, logró certificarse para profesor de escuela en Utah, formó parte de los docentes del Colegio Normal de Ricks para después convertirse en director de la institución. Tal vez decidir por una preparación dentro una escuela normal consistió por los pocos años de estudio a diferencia de otras profesiones. En este sentido, tal vez Maggie o George Romney hayan optado por la profesión docente por la temporalidad y la cercanía que su madre tuvo en las escuelas dominicales mientras estaba en Estados Unidos, además la instrucción tenía relación al cuidado del hogar como camino paralelo a las enseñanzas en las comunidades, al igual que las congregaciones femeninas como la Sociedad de Socorro, compuesta por mujeres y dedicada a transmitir conocimientos del hogar, cuidado de granjas y de los hijos.

⁵¹ Narraciones retomadas de *Our Pioneer Heritage* 5 (p.273-277).

Los viajeros estadounidenses refieren las marcadas diferencias entre mujeres mormonas con las mexicanas, retratando a las primeras como personas de mente sana en un cuerpo sano, anticonventual y antisanturrón que gozan de la libertad de toda mujer civilizada (Torregrosa citado en El Faro, 1909).

Para entonces ya habían incluido lo que años después se llamaría “educación para personas adultas” y más recientemente “educación permanente”, reunidas en la congregación religiosa *Sociedad del Socorro*, instruyendo en el cuidado de la granja, la casa y la familia. Pregonaba la prensa mormona los buenos resultados de la pedagogía reproduciendo imágenes de las alumnas: “con los pies bien calzados, sus vestidos modestos y decentes y sin el perjudicial corsé ni otra cosa que les impida mover sus cuatro barras hacia atrás y hacia adelante” (El Faro, agosto 1905, p. 121).

La maestra de escuela en la colonia Juárez se convirtió en un modelo de mujer basado en valores y actuación encarnada por Hannah y Annie, al cual debían aspirar las jóvenes generaciones:

La maestra de escuela no es frívola sino útil, inteligente, disciplinada; se levanta temprano, es exacta en el cumplimiento de sus deberes, conoce las buenas maneras, lee los buenos libros y no las novelas pasionales...tiene cierto gracioso aplomo. Son muy limpias sin adornos exagerados, su lujo es sencillez. (El Faro, diciembre 1, 1897, p. 178)

Elementos que resultaron particulares de las mujeres mormonas (y protestantes estadounidenses) en aquella época, notoriamente visualizadas en los Seminarios Femeninos promovidos en el siglo XIX en Estados Unidos e impulsados por la Iglesia protestante de Morava.

7. La Sociedad de Socorro y las mujeres mormonas

La mirada inadvertida de la que tomé parte me ha concedido otra sospecha sobre el consentimiento de sus feligreses a la propia iglesia, es probable que se presenciara la desaprobación y el cuestionamiento acerca de sus propias prácticas cuando los miembros se reunían fuera de la congregación dominical; sin embargo, el camino de fe y la mesura poco les permitía discutir sobre lo correcto o lo incorrecto.

El antecedente sucede cuando las religiones agrupan internamente a fieles con la intención de fortalecer la vida misional, no obstante, sus reuniones y conversaciones fijaron otro propósito de diferentes asuntos, incluso sobre sus desconsuelos e inconformidades del actuar según lo dictado por la iglesia. Es así como en las religiones o sectas surgen grupos consagrados a diversas actividades, incluso a la vida de formación y vocacional.

Para la IJSUD la vida consagrada y llamamiento no fue exclusiva para hombres, de este modo las mujeres edificaron *La Sociedad de Socorro*, un grupo religioso dentro de la misma iglesia que le permitió valerse de sus propios recursos y presidir semblantes distintos al movimiento mormón, incluso algunos podrían considerarse como incompatibles.

La Sociedad de Socorro femenina contaba con el antecedente de feministas mormonas luchando por la igualdad de derechos, que si bien las hace mujeres productivas y voluntariosas a las comunidades mormonas.

Es necesario contextualizar y hacer un poco de historia para entender el significado que la Sociedad de Socorro heredó: organización fundada originalmente en 1842 en la edificación de la IJSUD, en donde las mujeres inician apoyando en la confección de ropa para obreros y nativos de la región, nombrando presidenta a la esposa del fundador de la iglesia Emma Smith, estableciendo el nepotismo en la sociedad, cuyos objetivos define el propio Mr. Smith: “La sociedad existe no solo para dar alivio al pobre, sino para salvar almas” (Smith, 9 de junio de 1842)

A lo anterior, añado la conmoción por la igualdad como principio liberal en la conformación de los Estados Unidos que implicó mujeres propietarias y ricas herederas de los estados del norte exigieran en Seneca Falls, Nueva York, demandar derechos para las mujeres, como la posibilidad de decidir por si mismas la fortuna que habían aportado en el matrimonio, señalando que si pagaban impuestos por qué no podían ser consideradas ciudadanas y votar.

Décadas después crean su propia revista *Woman's exponent* (1872 – 1877) siendo el primer periódico feminista de larga duración en los Estados Unidos. Durante los

cinco años que duró la publicación, cada edición de ocho páginas cubrió muchos temas y presentó puntos de vista contradictorios. Fue una voz fuerte de apoyo al sufragio femenino, la custodia de sus hijos, el derecho a disponer de las propiedades que heredaban y la libre decisión del momento indicado para tener su primer hijo. A la par, defendían los matrimonios plurales.

Además de temas religiosos, sociales y políticos, *El exponente* incluyó poemas, historias, fragmentos de humor o sabiduría y noticias de la actualidad; también se publicaron recetas y otros consejos de limpieza y notas sobre la vestimenta. El hogar, la familia y el papel general de la mujer también fueron temas frecuentes de publicación. Si bien demandaban en el orden público reconocimiento como ciudadanas y mayor participación, en el privado defendían el papel de la mujer en la familia y la casa, además del respeto y tolerancia al marido y sus otras esposas.

Algunas ideas rompían con las tradiciones de la mujer mormona de la época⁵²; entre ellas estaba la defensa del matrimonio plural como manera de permitir que las mujeres se casaran con los pocos “hombres buenos” -las mujeres elegirían a los maridos y no los hombres a las mujeres-. Además, instaban a que la Sociedad de Socorro era un lugar para ampliar la mente a través de sus reuniones.⁵³

⁵² Si bien las tradiciones mormonas que he recopilado con base en relatos de diversas mujeres mormonas donde manifiestan que el matrimonio plural debía aceptarse con sumisión y honra al marido; los hombres elegían a sus diversas esposas y el momento apropiado para tener hijos, por lo tanto, la elección de esposo o el momento por tener hijos no era asunto que se le permitiera a las mujeres.

⁵³ Lucinda Dee Dalton una profesora y feminista mormona en Utah, habitualmente publicó en *El Exponente*, compartiendo sus ideas a la Sociedad de Socorro de sus sentimientos que tenía desde su niñez por la libertad de los niños. Defendió su religión, pero también exigió la expansión de las oportunidades políticas y económicas de las mujeres, afirmando que la elevación de las mujeres es crucial para lograr el potencial de ambos sexos.



Foto. Las mujeres mormonas lucharon por el sufragismo femenino en Utah, consiguiendo el derecho a votar en 1895. Consultado el 14 de junio de 2021 en <https://www.reliefsocietywomen.com/blog/2008/08/14/mormon-women-suffrage/>

La intención de insistir a las mujeres de adquirir ciertos conocimientos relacionados al cuidado del hogar, instrucción y matrimonio⁵⁴, como sumisión servil al marido-patriarca, era enfocado al principio de la autosuficiencia para producir por ellas mismas alimentos y artículos básicos de sustento que les permitieran ayudar en la economía doméstica.

Lo que querían las mujeres mormonas era el derecho a tomar sus propias decisiones, incluso la elección de vivir en poligamia que veían como una ley

⁵⁴ No hay duda de que la principal relación que existía con ella era la organización de mujeres cuidadoras del hogar es la Sociedad de Socorro, con la finalidad de preservar las *buenas prácticas y costumbres (aureola del sufrimiento, el sacrificio y la abnegación)*.

Esta relación de la instrucción y la congregación de mujeres formada por la Sociedad de Socorro también tiene como antecedente la importancia de incluir la participación femenina en la enseñanza en Estados Unidos desde el siglo XVIII a través del Seminario Femenino de Belén, inculcado por modelos de mujeres protestantes que practicaron la laboriosidad del hogar y sus tareas primordiales para preservarlas y continuarlas dentro de sus congregaciones.

celestial, de esa misma decisión se desprendía la oportunidad de trabajar para apoyar a su familia mientras los maridos se encontraban en misión.

Las congregaciones de mujeres mormonas prosperaron a su manera, continuaron reuniéndose y conversando sobre los ideales de colaboración. Además, compartieron enseñanzas y tradiciones a toda mujer que se convertía a este movimiento, actuando principalmente en las zonas rurales donde la solemnidad fue más común.

8. La Academia Juárez, revoltijo de cultura y discursos en el norte de México

La IJSUD estableció en los últimos veinte años del siglo XIX cerca de veintidós academias en Estados Unidos para proporcionar formación secundaria a los jóvenes mormones.

La insignia y orgullo de su proyecto de escuela fueron la Academia de Brigham Young (actualmente Universidad BY) y el Colegio BY, ambas ubicadas en Utah y sostenidas con fondos de la comunidad mormona de ese estado.

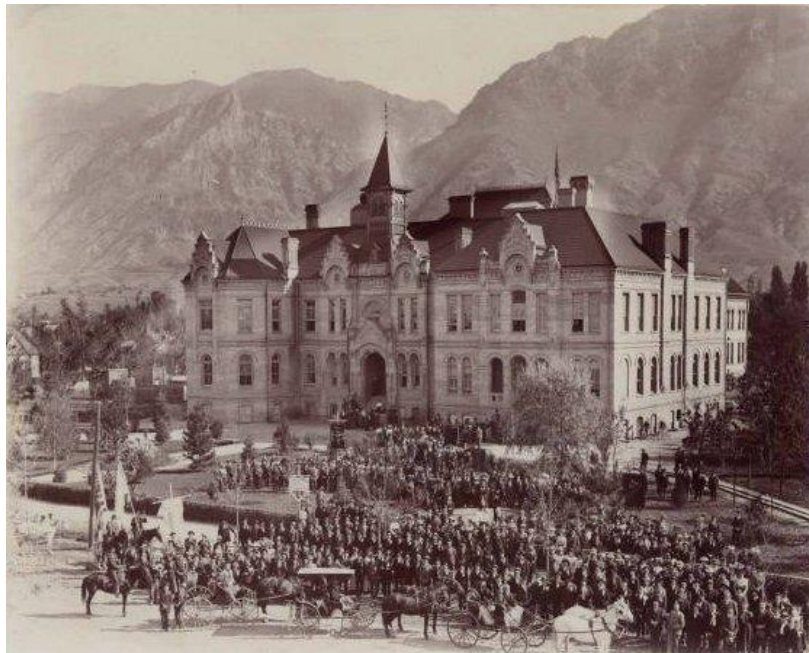


Foto. Fundación de la Academia Brigham Young en Provo Utah, 1892.

Sin embargo, la intención de formar escuelas fuera del país norteamericano se convirtió en un asunto poco discutido y desproveyó a las colonias refugiadas la ilusión de tener una escuela para su comunidad.

A partir de ese momento, los pioneros mormones en México no sólo se convirtieron extraños de un país distinto, eran desterrados buscando refugio y pertenencia en un lugar adoptivo que les permitiera hallarse.

Los adiestramientos que cada mujer y hombre mormón desarrollaron en sus comunidades previas a la llegada de la Colonia Juárez fueron los únicos instrumentos de los que echaron mano para organizar campos de cultivo, hogares adaptados, sistemas de irrigación, graneros, construir capillas, establecer aserraderos y atender asuntos espirituales, incluso enterrar a sus muertos.

Debían plantar, cosechar, almacenar y desarrollar comercio con los mexicanos; construir molinos, curtidurías, talleres procesadores de comida, talabarterías, herrerías y tiendas (Tullis, 2012).

La posibilidad de regresar a Estados Unidos era poco probable y lo único que tenían eran las tierras desoladas de la Sierra Madre en Chihuahua, debían cuidarlas y formar un hogar entre las montañas con la esperanza que su comunidad floreciera en el desierto.

La desconfianza y temor a las personas aumentaba la malaventura que padecieron los mormones al llegar a México, miraban con sorpresa “los caminos polvorientos, las chozas de techo plano hechas con adobe color café, hombres, mujeres y niños casi del mismo color del adobe, hombres trabajando en los campos con métodos primitivos y herramientas rudimentarias” *la mayor tragedia de sus vidas hasta entonces* (Wilson, 1899, p. 40).

Con la idea de cuidar y proteger a los mormones de *usurpadoras influencias externas sofismas*, las cabecillas de la colonización optaron por instituir una actitud de aislamiento y lejanía de otras comunidades.

“Pretendían mantener distancia de cualquier ayuda -influencia- del estado y otras *sectas* para enseñar sin reservas sus doctrinas de la religión combinadas con las diversas ramas de una instrucción general” (Taylor, citado por Clark, 1966).

Por tanto, después de establecer sus colonias, dirigieron su atención al factor más poderoso en la “prevención del mal”: la educación. La casa de Hannah Romney fue el primer lugar de instrucción en la colonia; sin embargo, oficializar un espacio donde enseñar a los mormones debía considerar cambios en el sentido que habían erigido en el hogar rústico y humilde de la esposa plural.

Con el apoyo monetario de los colonos, se edificó una casa de toscos empalizados para cumplir el doble propósito de iglesia-escuela. Si bien el edificio y el mobiliario era burdo e inconveniente, sirvieron para cumplir las finalidades que pretendían alcanzar los mormones en la colonia.

Sin embargo, aún existía la creencia de que el funcionamiento de la escuela era limitado, las pretensiones escolares estaban lejos de su finalidad porque varios jóvenes y mujeres de mayor madurez preferían viajar al extranjero para asistir a escuelas de mejor reconocimiento, lo cual era incómodo y costoso.

Con este objeto se convocó a una asamblea municipal en la Colonia Juárez el 27 de marzo de 1896. En la reunión se decidió crear un programa escolar que transformaría la modesta *casa-escuela* en Academia y las de primer orden de las Colonias hermanas en seminarios que apoyarían el proyecto central de escolarización.

Las primeras profesoras de vida que edificaron los sencillos lugares para instruir a personas de la colonia fueron relegadas por la decisión de la junta en nombrar a un “hombre competente” para dirigir la institución y el sistema de instrucción de la Iglesia en las colonias.

A partir de ese momento, la influencia cultural norteamericana se hizo de mayor presencia y la enseñanza adoptó el modelo escuela de Prusia instalado por el director Guy C. Wilson, un mormón formado como profesor en la Normal de Old

Social Hall y en la institución emblemática de la iglesia, la Academia Brigham Young en Utah.

Aunque el espacio físico de la escuela carecía de adornos y ornatos, era limpio y suficiente; tenía cinco salones de clases, una oficina y tres grandes aposentos para el seminario. El veinte de septiembre de 1897, la Academia Juárez fue inaugurada con una asistencia de 291 alumnos, cuatro profesores provenientes de Estados Unidos y formados en normales norteamericanas⁵⁵ -incluyendo al profesor Guy C. Wilson-.

Durante la primera década, la escuela adoptó paulatinamente los programas oficiales escolares de México sin apartarse de la mirada religiosa mormona, instruida a través del Seminario como materia obligatoria.

Del último informe presentado a la Secretaría de Fomento, vemos con agrado que sostienen un pueblo de hombres trabajadores y activos; los productos nacionales tienen aumento considerable; hay verdaderas garantías morales, teniendo siete escuelas, distinguiéndose notablemente la Academia Juárez, que da enseñanza diaria a más de 300 niños mexicanos y americanos, habiéndose establecido una biblioteca pública, una sociedad dramática, banda de música y por último han mandado a un profesor mexicano esta capital a gestionar la inscripción de sus escuelas a la dirección de instrucción pública... (Diario La Patria, 20 de febrero de 1900)

El periodo de la “paz porfiriana” otorgó beneficios para la colonia y su escuela⁵⁶, lo cual se reflejó en la permisividad de incluir a los estudios de la Academia una escuela normal formadora de profesores-misioneros que permitía a estudiantes mexicanos de catorce años y más -con estudios previos- prepararse en los niveles de *High School* del colegio y continuar con su formación en el aprendizaje del idioma inglés y otras condiciones de la enseñanza norteamericana.

⁵⁵ El grupo de profesoras y profesores que formaron parte de la Academia Juárez al inicio de sus funciones fueron Sarah Clayson, Theodore Martineau, Samantha Brimball y William A. Clayson.

⁵⁶ El agrado de Porfirio Díaz a grupos religiosos distintos a los católicos se vio reflejado en el apoyo que los mormones otorgaron a la reelección.



J. S. A. Faculty
1903 - 1904

Top l. to r/

Anna Ivins, Charles E. McClellan, Montez
Thurber, George Bailey, Eliza Clayson, Manrique
Gonzalez, and Ernest Hatch.

Middle row : Junius Romney, Maud Driggs, Guy
C. Wilson, Elizabeth Butler, Esther Coombus,

Front : Lorraine Pearson, Arthur J. Done.

Foto. El director Guy C. Wilson al centro y los profesores de la Academia Juárez, donde se aprecia a Manrique González, un mormón mexicano que trabajó en la escuela como profesor de enseñanza del español, además fue el primer mexicano en graduarse a la edad de 27 años dicha institución. Consultado el 13 de junio de 2021 en <http://www.orsonprattbrown.org/Pauly-Brown/Gonzalez/ManriqueGonzalez/manrique-gonzalez1882-.html>

Las características únicas de la Academia fueron sus departamentos de español, agricultura, capacitación manual, economía doméstica, inglés, música, teología y enseñanza de primeras letras.

The educational advantages of Colonia Juárez consist of the Juarez Stake Academy...the institution had 420 students last year from the eight Mormon colonies in Mexico, New Mexico and Arizona. The church is also a school house during the week days. In the Academy there are three women teachers and eight men instructors... is given to industrial education for both boys and girls, the girls being taught domestic science while the boys are given instruction in carpenter work, mechanical drawing and experimental agriculture and horticulture... (The Mexican Herald, junio 30 de 1908, pág. 8)

Con el trabajo agrícola se mantuvo una parcela experimental, probaron cultivos y suelos para determinar su utilidad, resolvieron problemas de riego y llevaron a cabo otros experimentos agrícolas.

El acuerdo con la política liberal de Porfirio Díaz permitió la aceptación del grupo mormón y el reconocimiento de sus escuelas, a tal grado de permitir su participación en las campañas presidenciales de 1900 con la creación del “Gran Circulo Liberal de la Compañía Mexicana de Colonización y Agricultura”⁵⁷, donde Díaz fue reelegido como presidente de México.

Levantándose el acta que a la letra dice: “Colonia Juárez, noviembre 26 de 1899. Reunidos en el salón de la Academia Juárez la mesa directiva y miembros del Gran Círculo Liberal de la Compañía de Colonización y Agricultura, el Presidente (Ivins) pidió la palabra y dijo: No podríamos los miembros de la Compañía Colonizadora permanecer indiferentes al movimiento de progreso que visiblemente manifiesta la Republica Mexicana y...debemos reconocer los grandes méritos del iniciador y sostenedor... que es el C. Gral. Porfirio Díaz...con el deseo que siga conduciendo a seguro puerto la nave de la Administración Pública, y para lo cual me permito postularlo como candidato a la Suprema Magistratura...suplicando a los presentes y vecinos de nuestras colonias se dignen a firmar con la Junta Directiva en prueba de franca aceptación...(Diario La Patria, 5 de diciembre de 1899)

El aislamiento que la colonia custodió por varios años permitió mantener con nostalgia elementos de su cultura e historia norteamericana, sentían orgullo por poseer su ciudadanía estadounidense y poca lealtad al país adoptivo, eran planteles extranjeros en territorio mexicano.

Aún cuando se permitía el ingreso para niñas, niños y adultos mexicanos, la enseñanza era ajena al patriotismo nacional, se ofrecía una buena educación “americana” a aquellas -personas- que asistían a ellas (L. Cain, 1942 citado por Johnson, 1977)

⁵⁷ La Compañía Mexicana de Colonización y Agricultura fue una empresa colonizadora la cual celebró un contrato con el Gobierno, por medio el cual se obligaba a organizar en los estados de Chihuahua y Sonora la colonización de extranjeros y mexicanos, que “logró que para 1908 existieran 611 familias y 3, 592 personas de las cuales sólo 192 eran mexicanos, organizados en ocho colonias” (Moisés T. de la Peña, Chihuahua Económico, 1948).

Las escuelas mormonas difícilmente adoptaron la cultura mexicana y brevemente reconocían algún acontecimiento histórico para recordar en la Academia que fuera de encanto y gloria para recordarse “Las escuelas de la Colonia Juárez simplemente no adoptaron la cultura mexicana los colonizadores no contribuían en nada a la cultura -mexicana-...eran americanos de corazón...” (Johnson, 1977 citado por Septien, 1997)

El comportamiento de los estudiantes estaba estrictamente supervisado y sujeto a los reglamentos escolares dentro y fuera de la escuela. Las blasfemias y obscenidades en cualquier forma estaban estrictamente prohibidas y podían ser castigadas con la expulsión. No se permitió el uso del tabaco o bebidas alcohólicas, tampoco se les permitió a los estudiantes asistir a fiestas públicas o privadas sin el permiso de la facultad.

La bonanza de las colonias mormonas era perceptible, había alrededor de cuatro mil miembros; las organizaciones operaban de forma eficaz los asuntos religiosos, culturales y de enseñanza.

La Academia llegó a tener la cantidad de dieciocho profesores e incluso considerarse como “facultad”, con estándares escolares a la par de las instituciones en los Estados Unidos; las industrias florecían⁵⁸, las casas tenían despensas bien abastecidas de frutas y verduras de conserva.

Las bodegas contenían gran cantidad de granos, la delincuencia era mínima, no se observaba salas de billar ni embriaguez; fumar era raro y beber té y café poco común.

La población de Juárez es de hermoso aspecto, sus calles tiradas a cordel, sus edificios de ladrillos, estilo moderno, sus huertas son muy ricas...su clima es delicioso...no se ha conocido hasta la fecha cantina, garito, ni lupanar, no se ha registrado crimen alguno en el periodo de diez años (La Patria, agosto 16 de 1899, pág. 2)

⁵⁸ Las colonias mormonas han desarrollado diversas empresas desde su llegada en 1885, en los primeros años establecieron una fabrica envasadora de alimentos que comercializaba sus productos a la Ciudad de México, además organizó la Compañía Mexicana de Colonización y agricultura, misma que se convirtió en una rama política que apoyó a la reelección de Porfirio Díaz en 1900.

La colonia alcanzó un alto nivel productivo gracias a las practicas adoptadas por el símbolo del pionero mormón de la comunidad: industria, frugalidad y cooperación. Sin embargo, aún con el aislamiento adoptado, existieron acontecimientos que invadieron la privacidad y ciertos privilegios de los que habían echado mano ante sus buenas relaciones con personajes del gobierno y de la política mexicana.



Foto. Alumnos de la Academia Juárez (1912).

La Revolución Mexicana (1910) y el conflicto iglesia-estado de la guerra Cristera (1926) fueron circunstancias de crisis y allanamiento a las colonias protestantes en Chihuahua (además de Sonora, Hidalgo, Tlaxcala y Puebla, donde era mayor su presencia). Algunos mormones debieron escapar a El Paso, Texas y otros regresar a Utah, obligados a abandonar sus hogares aproximadamente dos años durante la Revolución y quince años para los tiempos de la guerra Cristera.

Aunque los mormones atrincheraron sus casas, escaparon de las colonias y cerraron sus escuelas oficiales -y clandestinas-, los conflictos los alcanzaron en plena efervescencia revolucionaria y postrevolucionaria, colocándolos en situaciones difíciles; sin embargo, ellos tuvieron la opción de regresar a Estados Unidos, circunstancia diferente a la vivida por los mormones mexicanos que debieron resistir los peligros de la persecución religiosa de la federación.

El representante local de los mormones... ha hecho declaraciones diciendo que las escuelas de los mormones en Chihuahua se reabrieron, después de haber sido clausuradas, pues se informó al Gobierno que dichas escuelas no las dirigía el clero. (El Informador, 5 de marzo de 1926, pág. 2)

Los eventos de las guerras internas en las primeras tres décadas del siglo XX originaron un cisma entre clérigos de origen norteamericano y sus practicantes en México, siendo los mexicanos quienes mantuvieron posturas más conservadoras y patriarcales que relegó por completo a las mujeres en la organización de la iglesia mormona mexicana, dejando en el olvido anteriores reivindicaciones feministas.

Este acontecimiento sucedió en un “intento” por corresponder a los discursos nacionalistas que se tejieron en tiempos de la constitución de 1917 y las misiones culturales. Aunado a ello, la expulsión y hostigamiento a clérigos católicos -y no católicos- extranjeros que ocurrió desde el levantamiento de Madero por la reelección de Porfirio Díaz, donde se intentó transformar el pensamiento de la raza mexicana en un nacionalismo idealizado.

La huida de mormones hieráticos extranjeros consternó a los miembros mexicanos que debieron permanecer en el país y afrontar las represalias de las guerras y recelos de grupos clericales, políticos y sociales ante el progreso personal y grupal de los mormones en México.



Foto. Éxodo de los mormones en el Paso, Texas a consecuencia de la Revolución Mexicana en 1912. Consultado el 14 de junio de 2021 en <https://historyofmormonism.com/2012/08/01/mormon-exodus-from-mexico/>

Sin embargo, también representó una oportunidad para los integrantes de la iglesia de tomar el control y comenzar a dirigirla solamente por mexicanos, ya no estarían dispuestos a permitir la intromisión de extranjeros en la jerarquía patriarcal que había comenzado a regir los hombres mormones: “Podemos hacer esto solos. No necesitamos más ser subordinados de emisarios de los Estados Unidos. Necesitamos a alguien de nuestra propia raza y sangre para guiar esta misión, alguien que pueda hacerlo legalmente” (Citado en Tullis, 1997)

A partir de la disidencia en la iglesia nació un grupo de mormones -hombres- que se denominaron *Los Convencionistas* o *Tercera Convención*, cuya figura dio apertura a modificaciones en su organización religiosa bajo las siguientes condiciones: las mujeres nuevamente fueron limitadas por la jerarquía patriarcal a centrarse únicamente en tareas del hogar y cuidado de la familia; organizaron la iglesia con base en principios nacionalistas y socialistas -además de incorporar al indígena a la vida nacional y civilizada anglosajona- y construyeron escuelas en lugares rurales dirigidas por profesores *calificados* y promotores *capacitados* para enseñar en sus comunidades, es decir: *un apóstol cultural* (Gutiérrez y Rodríguez, 1997)

La participación de los *Convencionistas* trazó el rumbo de la IJSUD en México desde mediados del siglo XX hasta los años actuales donde el mormonismo se convirtió en sinónimo de capitalismo, productividad económica, *empresarialismo*, alta educación y falocracia.

La materialización de sus discursos se percibió cuando los mormones consiguen crear una sociedad civil para disfrazar la intención de crear un Sistema Educativo de la Iglesia, a la par que edificaban una institución educativa en la Ciudad de México, que abarcó diversos niveles escolares, contemplando la misma primicia que se instruyó en la Academia Juárez a los pocos años de su conformación en el siglo XIX: una escuela normal formadora de profesores.

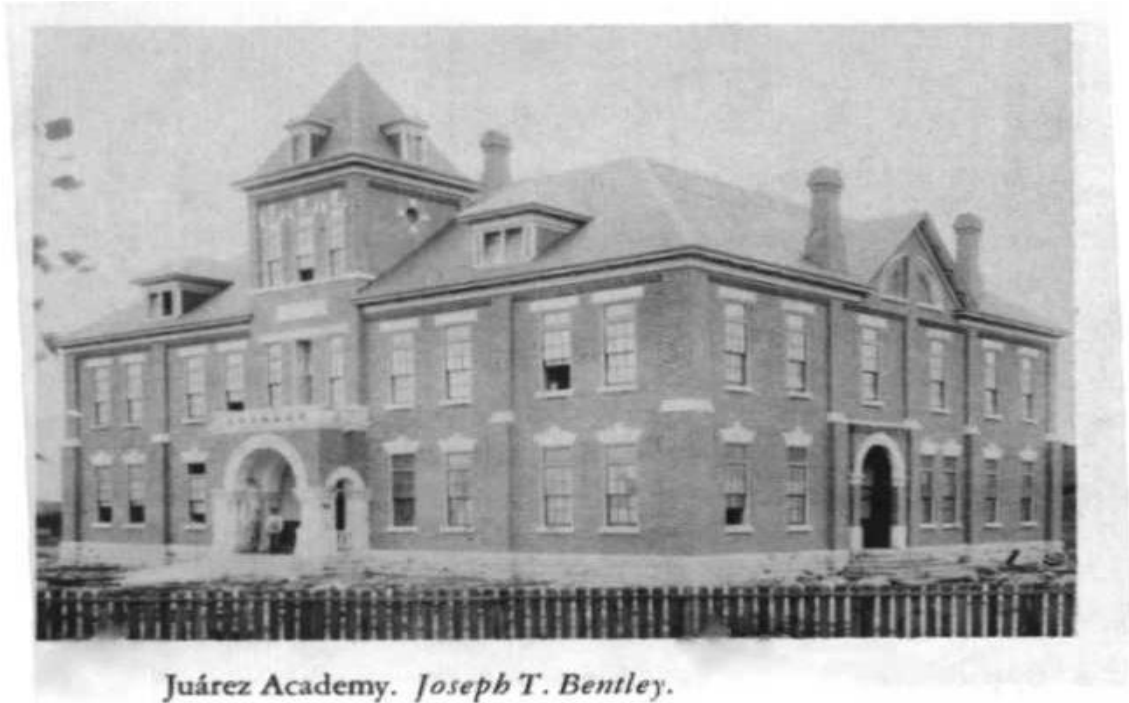


Foto. La Academia Juárez en Casas Grandes, Chihuahua, inaugurada en 1897, única escuela de la iglesia mormona en México que aún en el presente funciona como instituto de educación secundaria y media superior. Consultado el 14 de junio de 2021 en <http://www.orsonprattbrown.org/MormonColonies/colonia-juarez7-11.html>

Reflexiones del capítulo

Ahora, en una segunda vuelta de la espiral hermenéutica, cuando había reformulado la pregunta que guía la investigación, recurrí a diferentes archivos y personas para escribir la llegada de la Iglesia de los Santos de los Últimos días para contextualizar lo que sería mi propia experiencia formándome en la escuela Benemérito de Las Américas.

La búsqueda de archivos me llevó a construir una narrativa de la iglesia mormona que desconocía, lejana en tiempo y espacio, que me ofreció algunos elementos para entender mejor mi propia experiencia de formación que despertó diferentes sentimientos que fueron de la sorpresa, el desconcierto hasta llegar a sentir y comprender mi propia implicación en los claro-oscuro de la historia; que en alguna medida también es parte de la mía.

Es otra forma de investigar muy diferente a la que había aprendido en licenciatura o maestría, en donde frecuentemente me preguntaban “¿quién lo dijo?”, como si mi propia voz no tuviera la calidad suficiente para servir de argumento. Entiendo que

la investigación *implicada* no trata solamente de mí, y no es totalmente mi voz, pero también habla de mí y en esta tesis la re-figuración que realizo es la que importa.

A cada paso fui apropiándome de esta historia, textos que me interrogaban desde el pasado acerca de temas de los que no había ni imaginado y también me costaba trabajo mirar. Fue un proceso en donde me fue posible “mirar” afectivamente aspectos que tocan mi propia vida, por ejemplo, identificar un feminismo mormón en donde las mujeres deciden tomar la palabra pidiendo igualdad; acción olvidada por las mujeres mormonas actuales, cuando menos en México. Lo cual me hizo cuestionar mi relación con las mujeres.

Fue muy poco a poco que pude ver y reconocer el papel relevante que las mujeres mormonas jugaron en el CEBA; era notorio. Su participación en el trabajo era incansable, no así en los cargos jerárquicos, eran madres adoptivas de jóvenes mormones que provenían de diferentes lugares del país y encontraban calidez y formación de un hogar organizados por nodrizas.

También entendí penas, amarguras y humillaciones que las varias esposas mormonas vivieron para hacer realidad la instalación de la colonia y la Academia Juárez, acatando la decisión de sus esposos.

En esta nueva lectura, me pregunto la razón de mi ceguera con el trabajo de las mujeres como factor decisivo de la sedimentación de la IJSUD en sus inicios en Casas Grandes, Chih. No es solamente un entendimiento racional, lo considero un reposicionamiento personal en mi relación con las mujeres y la pregunta por la masculinidad que aprendí en mi historia de vida.

No pretendo apresurar escenarios para proceder con el siguiente capítulo, en el cual daré cuenta de la otra escuela confesional mormona en la Ciudad de México que tiene que ver con mi juventud. El trabajo de archivo abrió mis recuerdos, así como algo de lo no dicho en los trabajos históricos de esta iglesia.

Experiencia de formación en una escuela mormona de la Ciudad de México

Introducción

Aún recuerdo aquel momento cuando escuché las historias y anécdotas que mis hermanos contaban acerca del Centro Escolar Benemérito de las Américas (CEBA), una institución religiosa-escolar de la iglesia mormona (SUD) construida en los límites del norte de la Ciudad de México y el Estado de México, escuela en donde yo estudié la preparatoria.

Los enormes campos verdes y edificios totalmente atípicos en esa zona hacían evidente la presencia “estadounidense” en cada espacio. Fue mi primera experiencia en una escuela privada. Además de la religión, ponían especial énfasis en la enseñanza para el progreso con fundamento científico, ajeno a mis experiencias escolares anteriores y posteriores.

Ingresé a los dieciséis años de edad al CEBA, cursé los tres años de preparatoria (1999 – 2002) y me adapté a discursos, prácticas, valores y estilos de vida fundamentados en la religión mormona y sus prácticas de formación. Mis padres consideraban que era una oportunidad de recibir una buena formación privada, aunque mi madre nunca estuvo de acuerdo con que me bautizara en la religión mormona, requisito indispensable para otorgarme una beca⁵⁹. Es respondiendo las preguntas ¿quiénes eran?, ¿de dónde venían? La manera en la que narré en el capítulo anterior.

Veinte años después, en el marco del doctorado, seguí la *huella* de algunos textos mediado por ejercicios de memoria que fui escribiendo y releendo como experiencia temporal de vida; me dejé decir por el texto e interrogué el pasado desde mi propia *implicación*⁶⁰ articulada por mis experiencias personales-familiares-

⁵⁹ La colegiatura regular era de \$ 1,600.00 y los becados pagábamos \$ 600.00.

⁶⁰ La investigación implicada parte de interrogarse nuevamente con Paul Ricœur por el ser humano, aquél que la ciencia empírica moderna describe de forma reduccionista como “objeto” a observar, clasificar y medir ... y el posmodernismo como un sujeto serial, sin identidad que puede ser cualquiera” (González, en prensa, 2008).

comunitarias, situadas territorial y generacionalmente. Preguntas que me llevaron a nuevas fuentes -entrevistas con personajes clave, documentos personales y de la biblioteca del CEBA- como base de la historia que a continuación presento.

Elaboré este último capítulo de la tesis sin una intención cronológica; tomé como punto de partida el final de la década del 30 en el marco de la guerra Cristera, en la que el gobierno central expulsa masivamente a líderes religiosos extranjeros, entre ellos varios dirigentes mormones que retornan a su país de Estados Unidos.

Con un inusitado nacionalismo, los integrantes mexicanos de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (IJSUD) buscan deslindarse de sus vínculos con la iglesia mormona en los Estados Unidos, reestructurando la iglesia mormona mexicana en el entrevero de conflictos bélicos, económicos y políticos, como antecedentes del tiempo actual que modifica su misión de formar estudiantes normalistas y de preparatoria (*High School*) a formar misioneros.

El primer aspecto que exploré fue el efecto empresarial-nacionalista que adoptan los mormones mexicanos para reorganizar la iglesia. En ese momento, diversos miembros mexicanos comienzan a tener algún papel en las decisiones religiosas y educativas de la iglesia, enfatizando un discurso nacionalista.

Un segundo momento se presenta con la autorización legal que el gobierno federal hace en 1946 para abrir universidades autónomas particulares de corte empresarial (Instituto Tecnológico Autónomo de México) u oficializar las confesionales (Centro Cultural Universitario que en 1959 se llamará Universidad Iberoamericana), autorización que a finales de los años sesenta se extiende para las escuelas normales particulares confesionales, dependientes de la SEP, siendo el marco en donde empieza a funcionar la CEBA en 1963.

Presento imágenes de los inicios de la CEBA en el tiempo que formaban profesores para primaria en la Ciudad de México, la creación de una sociedad civil y el orden de un sistema educativo religioso con tintes empresariales dieron paso al momento actual que vive el mormonismo en nuestro país, constituyéndose después del Estado de Utah, en el segundo Centro de Capacitación Misional más grande del

mundo que prepara masivamente a miles de mujeres y hombres que profesan la fe cristiana en clave del libro Mormón.

La segunda parte relato lo que fue mi experiencia de formación en la CEBA como estudiante de preparatoria en los años 1990 a 1992. Concluyendo este capítulo interpretando desde mi propia implicación el sentido de la superación profesional docente que la SEP nos ofrece a directivos y docentes en servicio.

El tercer y último aspecto es la comprensión de la instrucción confesional-privada en tiempos de reformas educativas (década 40 y 90 del siglo XX y 2013), mismas que han configurado el panorama actual en la formación de profesores, quienes pretendemos mejorar nuestro salario vía obtención de grados académicos por las discrecionales políticas oficiales y sindicales, Para esto recurren a escuelas privadas que lejos de mejorar la formación y actualización, copian modelos extranjeros sin analizar su viabilidad en el país o emiten certificados de estudios en términos de credencialización y no de reflexión y adecuación a los contextos específicos.

Confío que la reconfiguración narrativa de este capítulo me permita explicar, comprender-me y cerrar un panorama del proceso investigativo que he venido construyendo en apartados anteriores desde mí adscripción actual como director de una escuela primaria pública, formado y respetuoso de la religión mormona, aunque no prácticamente. El proceso investigativo me ha permitido conocer con mayor profundidad tanto a esta religión, su historia y sus prácticas.

1. Iglesia mormona mexicana y la aprobación de su escuela por el gobierno mexicano

Como lo compartí en el capítulo anterior, la Iglesia de los Santos de los Últimos días (ISUD, en adelante) se establecieron en el norte del país, extendiéndose en diferentes ciudades de la república mexicana y ofreciendo formación a menores y jóvenes para ganarlos a sus filas. El patrón era muy semejante: establecer vínculos con autoridades para su instalación y garantizar medios de subsistencia,

principalmente con la producción agrícola para la venta de conservas como con los bienes inmobiliarios, aunque conservando un carácter secreto en términos religiosos y comunitarios.

Desde antes de decretarse constitucionalmente la educación socialista en México, la iniciativa privada y las iglesias se vivieron amenazadas, desencadenándose una guerra entre el gobierno federal y la Iglesia católica. A los líderes mormones extranjeros y sus familias les ordenaron abandonar el país por motivos de seguridad, ya que el gobierno de Emilio Portes Gil emitió duras leyes en contra de las comunidades religiosas que para entonces había establecido escuelas secundarias y normales laicas, entendida como libertad de cultos.

Esta decisión atribuló a los mormones mexicanos, ya que hasta entonces solamente habían participado en calidad de subordinados de las decisiones tomadas por la jerarquía de la ISUD en Estados Unidos. Reivindicando un nacionalismo a partir del sueño *lamanita*⁶¹ como pueblo originario de América en sus comunidades ubicadas en Hidalgo, Tlaxcala, Puebla y Morelos, optaron por romper sus vínculos con la jerarquía de Utah, uniéndose a los maestros de otras escuelas confesionales, emergiendo dirigentes de la ISUD mexicanos quienes empezaron a marcar la política económica, social y formativa dentro de las escuelas mormonas en el país.

Agricol Lozano Herrera, originario de Hidalgo e integrante de los disidentes mormones -llamados *Convencionistas*-, reestablece relaciones con *Utah* después de quince años de separación, logrando que Lozano Herrera fuera reconocido como *presidente de estaca*⁶² por dirigentes estadounidenses y tejiendo nuevas relaciones con los misioneros estadounidenses quienes retomaron nuevamente el liderazgo en el país.

Agricol participaba políticamente en la Federación de Partidos del Pueblo Mexicano (1952), nació de una escisión del Partido Revolucionario Institucional y se postuló para diputado en 1970 por el Partido Acción Nacional, tiempo en que le solicitan de

⁶¹ En la versión del líder mormon mexicano, Agricol Lozano Herrera, el pueblo mexicano tiene un lugar especial como parte de la casa de Israel en tanto descendientes de Lehi.

⁶² Acontecimiento importante, ya que hasta la fecha no había ningún mexicano mormón que fuera representante de la iglesia.

la Ciudad de México encabezar la organización de la Sociedad Educativa y Cultural S. C., una empresa para crear y administrar las escuelas mormonas existentes en México. Además, para que estas fueran reconocidas por la Secretaría de Educación Pública.

Será con Adolfo López Mateos en la presidencia de la República cuando se llame a las escuelas particulares para “colaborar” con el proyecto de educación de su gobierno, coyuntura para instalar centros educativos que antes no mostraron cabida en la participación educativa, tal fue el caso del Centro Escolar Benemérito de las Américas en el año de 1963:

El Gobierno no puede absorber todas las necesidades... Los sindicatos, las empresas, las grandes organizaciones civiles deben considerar que les incumbe en esta materia una responsabilidad creciente e indeclinable, que para ser eficaz debe ajustarse a las disposiciones de nuestras leyes (López Mateos, 1959: 296).

Las palabras del presidente representaron una oportunidad para las escuelas privadas y/o confesionales -incluidas las católicas- de oficializar su presencia ante la Secretaría de Educación Pública⁶³ (SEP). En el siguiente cuadro (1) muestro un estadístico de escuelas normales privadas en el país, en el que se observa el incremento de 75 en 1927 a 496 en 1982 (870%), más del doble de lo que creció la población en el país en los mismos años (403%, de 16 millones a 66 millones).

⁶³ Aún cuando las escuelas privadas confesionales no dejaron de ofrecer sus servicios, estas se sumergieron en la clandestinidad y otras optaron por constituirse como empresas, las autoridades de educación federales y locales sabían lo que sucedía en esos centros escolares, sin embargo, el disfraz empresarial les permitía figurar como comercios empresariales.

Cuadro 1. Cantidad de escuelas normales privadas de 1927 a 1982.

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Privado</i>	<i>Porcentaje</i>
1927	75	23	30.6
1958	125	-	-
1966 urbano	122	77	63.1
1966 rural	30	n.d.	0.0
1981-1982	496	262	52.8

Fuente: para 1927: SEP, Noticia Estadística 1927, pág. 869-871. Para 1966: Muñoz Batista, 1966, pág. 40-43. Para 1981-1982: López, 1982, pág. 801.

Para la SEP era del todo insuficiente la formación que hasta entonces el profesorado de preescolar y primaria había recibido. Es sabido que con poblaciones de escasos recursos o zonas rurales se improvisaban “profesores” contratando jóvenes que no habían cursado la secundaria y algunos cursos de capacitación. En este contexto el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1978) demanda abrir una universidad para el magisterio, creándose por decreto la Universidad Pedagógica Nacional con 78 unidades en toda la república mexicana, donde ofrece licenciaturas los fines de semana para titular a maestros sin título de estudios normalistas.

Para entonces, la Escuela Normal Superior también preparó cursos de verano para que docentes frente a grupo obtengan el título de profesores de secundaria. En conversación con mi padre, me comentaba que él, al igual que otros compañeros docentes, prefirieron pagar en una escuela privada -el Colegio Anglo Español- para cubrir la exigencia de la SEP de obtener el título, sin la reclamación y tiempo de dedicación que les implicaría estudiar en la Normal Superior o la UPN⁶⁴.

⁶⁴ Antes de la reforma a la educación normal en 1984, los profesores que se formaban en las escuelas normales básicas obtenían un grado académico que los reconocía para poder desempeñarse como maestros de escuelas.

2. El Centro Escolar Benemérito de las Américas (CEBA), una escuela mormona formadora de profesores

Agricol Lozano fue un eficaz promotor para la construcción del CEBA en 1963. Primero gestionando con el gobierno local y con la SEP la autorización de impartir formación de profesores en una institución religiosa. Mas adelante comprando terrenos ejidales con deficiente o nula infraestructura de centros de salud y educación a nombre de Sociedad Educativa y Cultural, S. C. en una zona ejidal que divide la Ciudad de México y Estado de México, en donde se construye un campus con edificios para impartir clases y casas en donde viven las y los estudiantes de primaria a secundaria. Luego también se instituye la formación normalista.

En medio de los linderos de la Sierra de Guadalupe con límites al Estado de México, las autoridades de Utah y México supervisaron personalmente la ceremonia; Lozano Herrera, abogado de la iglesia mormona y miembro del Consejo de Educación, anuncia oficialmente el nombre de la Escuela: *Centro Escolar Benemérito de las Américas (CEBA)*, en referencia a Benito Juárez, considerado una figura de un político liberal conocido y convertido con el tiempo en *héroe nacional*⁶⁵. Lozano explicó que al adoptar este nombre estaban mostrando aprecio por la gran ascendencia y herencia en común. Además, dicho nombre separaría a esta escuela de las instituciones católicas, que por lo general llevaban nombres de santos.

Esta escuela, cuya tierra estamos rompiendo hoy, está destinada a convertirse en un gran centro cultural donde se hable el español. Su influencia llegará más allá del Valle de México...se sentirá en toda América Latina. Cientos de miles personas vendrán acá. Al salir de aquí, ayudaran a la nación para mejorar su educación, cultura y su espiritualidad... (G. Romney, 1963)

⁶⁵ La reverencia hacia la figura de Juárez es llamativa, nombre que las iglesias protestantes pusieron a Colonias en donde habitaban y las escuelas que construían.

Imagen 1. Ceremonia de la palada inicial del CEBA el 14 de noviembre de 1963



Foto. Ceremonia de la palada inicial en el Benemérito de las Américas, el 14 de noviembre de 1963.

En la siguiente imagen (1) se observa, de izquierda a derecha, Joseph T. Bentley, Ernest LeRoy Hatch, Agricol Lozano Herrera y el Elder G. Marion Romney junto con niños de primaria, sus padres y maestros en la parte trasera en la ceremonia de inicio del CEBA, siendo Agricol la única autoridad mexicana.

El CEBA fue un espacio que replicó las características de cualquier *High School* de los Estados Unidos, destacó por su modernidad y lujo, en comparación con las escuelas públicas de la Ciudad de México, lo que seguramente atrajo a la población de la zona, quienes pronto se inscribieron en su escuela preparatoria y normal. En un principio no se pagaba colegiatura, privilegiando que se inscribieran menores de bajos recursos.

Estando en medio de dos cerros: Chiquihuite y Tenayo, el CEBA ocupó un espacio enorme, cuya intención original era crear una colonia separada del resto, en donde profesorado y alumnado no tuvieran necesidad de salir. Entre edificios de salones de clases, talleres de agricultura, carpintería, departamentos para estudiantes destacados y casas comunes para el resto, una cooperativa que ofrecían todo tipo de alimentos empaquetados y preparados (Imagen 2).

Imagen 2. Instalaciones del CEBA en 1969.



Fuente: Antorcha del Chiquihuite. Anuario del Centro Escolar de las Américas 1969-1970 Pág. 3

Quienes dirigían la institución eran mormones estadounidenses (imagen 3), dejando como “encargados” a los mexicanos. La ISUD de Utah financiaba el funcionamiento cotidiano de esta comunidad y los recursos económicos eran administrados por la empresa de la iglesia.⁶⁶

Aunque la imagen disfrazada que se presentaba de la escuela era el de un corporativo, la comunidad y autoridades de la SEP sabían lo que ocurría en ese lugar, pasando por alto que una iglesia educara a la población⁶⁷; el modelo de formación se completó cuando consiguieron la aprobación para una escuela normal que formara profesoras (es) de primaria.

⁶⁶ La Sociedad Educativa y Cultural A. C. administró la mayoría de los recursos económicos de la escuela, incluso otras riquezas que fueron fusionadas en 2014 a una sola asociación religiosa con carácter más específica como “La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos días en México A. R.” Encontré un decreto oficial de la ISUD en la que ambas ramificaciones de la ISUD en México se unificaron para consagrar una sola cuenta de capital valuada en un patrimonio en más de 11 mil millones de pesos, de los cuales 214 millones de pesos formaron parte de la Sociedad Educativa y Cultural A. C. (DOF 25/11/ 2014)

⁶⁷ Como lo mencioné anteriormente, no fue hasta 1959 con el presidente Adolfo López Mateos que se da apertura de manera más pública que las iglesias tenían permitido la educación en diferentes niveles escolares.

Imagen 3. Director de la Escuela Normal de la CEBA en 1969, Albert Kenyon Wagner



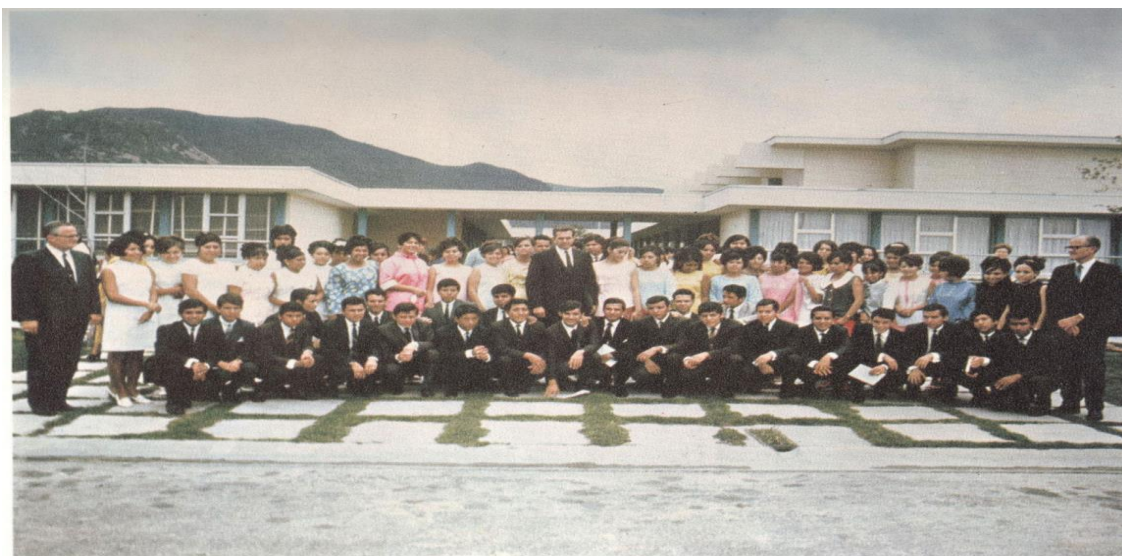
Fuente: Antorcha del Chiquihuite. Anuario del Centro Escolar de las Américas 1969-1970 Pág. 5

En cada generación ingresaba una cantidad importante de jóvenes tanto en preparatoria como secundaria⁶⁸. Para 1969, aproximadamente 109 estudiantes, entre mujeres y hombres, integraron la primera generación de alumnos formados para ser profesores dentro del CEBA, la cual consiguió apertura de una escuela Normal mormona en la Ciudad de México con reconocimiento oficial de la SEP.

Al CEBA Asistían estudiantes de varios estados e incluso hijos de mexicanos que radicaban en los EU, quienes permanecían internos (imagen 4).

⁶⁸ En el año de 1969 se comienza a ofertar la formación de profesores en el CEBA y para la preparatoria se autoriza implementar los programas de estudio de las preparatorias de la UNAM.

Imagen 4. Primera generación de estudiantes de Preparatoria y Normal en el CEBA (1969)



"EGRESADOS DE PREPARATORIA Y NORMAL DE LA PRIMERA GENERACION". En extremo izquierdo el Dir. Wagner. En el centro de pié: Elder Boyd K. Packer. En extremo derecho: Supdte. Turley.

Fuente: Antorcha del Chiquihuite. Anuario del Centro Escolar de las Américas 1969-1970 Pág. 43

Por los documentos infiero que en sus inicios había una clara ideología liberal comunitaria, en el sentido de ofrecer a todos las mismas oportunidades, privilegiando a quienes más se esfuerzan y menos tienen; sin embargo, con el tiempo, y desde mi propia experiencia, fue más explícita una ideología liberal capitalista, racista y sexista. Históricamente, han participado con el Partido Republicano en los EU, siendo parte del gabinete del presidente Donald Trump y, a diferencia del tiempo en que la IJSUD mexicana reivindicaba el nacionalismo, con su regreso y financiamiento nuevamente se subordinaron a la IJSUD de EU.

3. Experiencia de formación en la preparatoria mormona

He retomado mi experiencia de vida, los archivos de la biblioteca del CEBA, entrevistas con personajes clave (docentes, estudiantes normalistas y miembros de la IJSUD), a quienes informé de la investigación que realizaba para reconfigurar el horizonte de sentido que se construyó en esta escuela. Con mirada hacia atrás, vuelvo a hacer presentes los elementos de vida para reconfigurar esta narrativa hermenéutica.

Escuché sus nostálgicos recuerdos de tiempos pasados, a los que articulo reminiscencias de mi experiencia de cuando fui estudiante de preparatoria (1999 – 2002), lo que me permitió identificar algunas transformaciones a través del tiempo. Como relaté en el capítulo respectivo: *explicar más para comprender mejor*, fui avanzando con nuevas preguntas que me hicieron posible profundizar en algunos aspectos del estilo de vida cotidiano que viví en esta escuela.

a. Autoridades, colegio de profesores (as), prefectos y personal administrativo

La integración del personal era encabezada por un director general, un académico y un jefe administrativo, que en ese tiempo ya eran en su totalidad mexicanos. Nunca los conocí personalmente, ya que eran inaccesibles, siendo nuestro trato directo con docentes, prefectos, personal administrativo y de servicio.

Las y los maestros eran en su mayoría personas mayores de 40 años, quienes habían estudiado en alguna universidad o escuela normal. A algunos de ellos a quienes les había financiado sus estudios por ser parte de la IJSUD, realizaban trabajos docentes voluntario, entre ellos la investigación antropológica e histórica del mormonismo.

La mayoría de los profesores y profesoras eran mormones, aunque también había algunas excepciones. Recuerdo que un requisito necesario era que estuvieran casados, además de tener una familia estable. Este recuerdo lo tengo porque el profesor de Biología acosaba a las estudiantes, haciendo comentarios insinuantes y poco agradables. Un día no apareció más, infiero que fue despedido. En su lugar, lo sustituyó un hombre casado no miembro de la iglesia.

En el CEBA eran evidentes algunos argumentos entre lo que se predicaba y las prácticas cotidianas, llegando incluso a francas contradicciones con la moral mormona como la castidad -abstención de relaciones sexuales antes del matrimonio y fuera de éste-el buen trato al prójimo, o incluso al racismo.

El CEBA contaba con varios talleres con una rígida separación: carpintería, dibujo y jardinería para alumnos y taquimecanografía, cocina o costura para alumnas. La

IJSUD había financiado la formación de sus miembros con estudios de grado y posgrado y algunos maestros mormones no recibían pago por enseñar como forma de retribución. Eran mujeres la mayoría del personal administrativo -secretarias- y una mayoría de varones los de intendencia, quienes también pertenecían a la IJSUD.

b. Formación en el CEBA: jerárquica, patriarcal y productiva

A diferencia del discurso liberal, feminista y de trabajo comunitario de finales del siglo XIX que en el capítulo anterior describí, la organización y narrativa que escuché entre 1999 y 2002 se basaba en principios subordinados y autoritarios.

Teniendo como centro su religión, la CEBA ponía en alto el esfuerzo y la productividad. La estructura de la CEBA era jerárquica, patriarcal y discrecional; las decisiones de toda la comunidad estaban en unos cuantos y el alumnado no teníamos la menor posibilidad de decisión u opinión

Mi impresión era que les preocupaban más el cuidado de la imagen al exterior y que la arquitectura de la escuela fuera lo más parecida a los *High School* del estado de Utah (fachadas, salones cuadrados, iluminación bilateral con luz clara y abundante, patios enormes, siendo obligatorio hablar en inglés en algunos edificios) que problemáticas de nuestra edad.

Las autoridades buscaron a través de un discurso moral imponer formas de relación y comportamiento cotidiano para toda la población de la CEBA: faltar a la norma conlleva pecado y culpa (“es norma del señor, mantener la pureza moral”), además de la falta administrativa.

Tanto el profesorado como los prefectos -todos varones- eran con quienes teníamos un trato cotidiano, ellos nos marcaban la forma de actuar y comportarnos en cuanto a la apariencia, decir malas palabras; vigilándonos constantemente para prevenir “conductas inapropiadas”; gritándonos de forma prepotente “están muy juntos, sepárense”, “métase la camisa”, “córtese el cabello”; supervisando en todo momento la vestimenta y negando la entrada a quienes consideraban “mal vestidos” (llevar playera con estampados, gorras, pantalones vaqueros o rotos, etc.).

Conversando con mis hermanos, hemos coincidido en que, si bien era una muy buena escuela en lo académico, la rigidez extrema que se imponía al alumnado era agobiante (el decir cómo vestir, cómo relacionarse entre mujeres y hombres; sentirse vigilado por maestros, prefectos o intendentes, quienes con frecuencia nos levantaban la voz y recriminaban nuestro “mal comportamiento”)⁶⁹.

Los alumnos debíamos presentarnos con pantalón “de vestir”, camisa, cabello corto, zapatos boleados y las mujeres faldas debajo de la rodilla, sin ropa pegada al cuerpo ni maquillaje. Era normas ultraconservadoras y en algunos casos sexistas, como la castidad; evitar las pasiones del afecto y atracción física; la provocación sexual; la perversión, violencia, abuso de la libertad; caer en la “esclavitud del pecado, como decir mentiras, robar, engañar, avaricia, lujuria o soberbia”.

Las fotografías mostradas en las imágenes 5 y 6 revelan parte de las normas y reglas de conducta y vestuario que debían seguirse dentro de la escuela, estas permanecieron por varias generaciones de alumnas y alumnos, incluso a incidir en el tiempo de mi estancia.

Imagen 5. Salón de clase de la CEBA en 1966



Fuente: Anuario La Antorcha del Chiquihuite. Generación 1964- 1966. Pág. 111

⁶⁹ En los últimos años la IJSUD se ha dado a la tarea de publicitarse, matizando un tanto su discurso que habla de “ser honrados, verídicos, castos, benevolentes, virtuosos y hacer el bien a todos los hombres ... a esos aspiramos” (Times and Seasons, Joseph Smith, 1842, pág. 13)

Estaba prohibido cualquier relación más cercana entre hombres y mujeres, mucho menos el noviazgo; prohibición en algunas ocasiones ignorada, ya que se presentaban casos de alumnas embarazadas, lo cual era por reglamento motivo de expulsión.

Imagen 6. Foto de la generación 2001-2002 de preparatoria



Fuente: Anuario "Antorcha del Chiquihuite" Generación 2001-2002. Pág. 14.

En ocasiones era burlada la seguridad de los prefectos y profesores para ingresar con algún tipo de vestimenta "no permitida" a la cotidianidad; sin embargo, recuerdo que algunos compañeros debían evitar actuar sospechoso ya que les amonestaban verbalmente y, en ocasiones, llamaban a sus casas para informar sobre la falta de sus hijos.

La puntualidad fue un factor importante para organizar el tiempo de estancia de los alumnos y alumnas, las clases comenzaban a las siete de la mañana y a veces concluían alrededor de la una y dos de la tarde. Se daba una tolerancia de diez minutos para el ingreso a la escuela y para la primera clase. Se organizaron sesiones por tiempos de una hora. Por la tarde, los estudiantes del internado inscritos al turno vespertino iniciaban clases a las dos de la tarde y concluían alrededor de las ocho de la noche. Para ellos todos los servicios se proporcionaban dentro de la escuela.

La discrecionalidad era cotidiana. Aquellos estudiantes que eran hijos (as) de la jerarquía eclesiástica (presidentes de estaca, obispos y presidentes de misión)

recibían un trato preferencial con halagos, no se les castigaba por infringir algunas normas como tener novia o actuar despectivamente hacia otros estudiantes con burlas e insultos racistas.

Alrededor del 50 por ciento del alumnado provenía de otros estados, para los cuales había casas y departamentos como pequeñas colonias. Las casas eran más austeras que los departamentos que eran destinados a los mejores estudiantes, rigurosamente separados por sexo (Imagen 7 y 8).

En torno a las preferencias sexuales, si bien se murmuraba de algunos, nunca escuché que algún profesor hablara al respecto y para la IJSUD es pecado, lo mismo que la falta de castidad.

Imagen 7. Casa de alumnas internas, organizadas por una “supervisora” mujer y en algunas ocasiones casada



Fuente: Anuario “La antorcha del Chiquihuite” Generación 1993-1994. Pág. 23

Imagen 8. Casa de alumnos internos



Fuente: Anuario "La antorcha del Chiquihuite". Generación 1993-1994. Pág. 32

c. Currículum formal y libros escolares

Entre 1967 y 1999, la UNAM otorgó reconocimiento oficial al programa de estudios del CEBA en el nivel medio superior, ajustando las enseñanzas a modelos académicos similares de las preparatorias oficiales.⁷⁰

Algunas de las materias impartidas en el CEBA, de las cuales me comentaron mis dos hermanos mayores cuando estudiaron la prepa en esta escuela, fueron: Álgebra, Literatura Mexicana, Literatura Universal, Física, Dibujo, Historia Universal, Trigonometría, Biología, Geografía, Etimologías grecorromanas, entre otras.

Una clase llamada "Higiene mental" tenía como propósito "mejorar" los hábitos higiénicos, dietéticos, físicos y espirituales de mujeres y hombres. Alguna vez pude observar el material que constaba de unas tarjetas con ilustraciones sobre las conductas de limpieza, comportamiento y actos espirituales "correctos". Esta asignatura llamó mi atención por el caso de un estudiante que se obsesionó con la

⁷⁰ El estudio basado en áreas de conocimiento es una organización de la Universidad Nacional para clasificar las profesiones en cuatro ramas de aprendizaje: físico-matemáticas, ciencias biológicas y la salud, ciencias sociales, humanidades y artes, mismas que se impartieron para estudiantes de último año.

higiene, repetitivamente limpiaba con cloro todos los objetos porque suponía que estaban contaminados- Incluso, llegó al grado de aislarse de otras personas para evitar contacto y no ser contaminado.

El año que ingresé al CEBA modificaron el currículo oficial para los estudiantes de nuevo ingreso, con la pretensión de implementar únicamente el plan vigente que la SEP aplicaba en los bachilleratos públicos. Sólo el segundo y tercer grado conservaron el reconocimiento de la UNAM. En mi caso, que ingresé para el primer año de estudio, recibí el modelo implementado por la SEP. De igual manera fue para las generaciones siguientes, dejando de lado el currículo de la Universidad Nacional.

Llevaron un doble currículum, combinando lo establecido por la SEP y UNAM en torno a la formación científica y religiosa. Las principales características de uno y otro programa son la omisión de filosofía (ética), gramática (etimología grecorromana) e Historia Universal, enfatizando las materias de matemáticas y ciencias naturales, lo que interpreto como un sesgo del currículum en términos de ofrecer menor atención a la formación humanista.

Su lógica de trabajo escolar descansaba en una planeación lineal y progresiva, de forma que cuando en alguna ocasión no entrábamos a clase refugiándonos en las canchas, esa información la perdíamos y se dificultaba comprender la siguiente clase. En mi experiencia docente identifiqué que los libros de primaria contienen ya esa lógica acumulativa y lineal.

En todo momento intentaban conciliar lo inconciliable: la ciencia positivista que niega la existencia divina y la religión mormona como principio de vida; su argumento era que la ciencia misma es un bien divino para los seres humanos. En ocasiones, algún profesor de ciencias evitaba este terreno resbaladizo y buscaba no inmiscuirse en el debate religión-ciencia, a diferencia de los gobiernos en México que lo silencian bajo el principio de educación laica, y a diferencia de los Estados Unidos que juran ante la Biblia al tomar posesión.

Imagen 9. Ceremonia cívica en fechas conmemorativas de México.



Fuente: Anuario La Antorcha del Chiquihuite. Generación 1964- 1966. Pág. 107.

El vínculo ciencia-religión se impartía en el “seminario” centrado en la doctrina mormona en el que se revisaban varios libros: la Biblia (antiguo y nuevo testamento) y los canónicos mormones como *Perla de Gran Precio*, *Libro de Mormón*, *Doctrina y Convenios*⁷¹, convertida en una materia obligatoria y expulsando de la escuela a cualquier estudiante que no aprobara estos cursos.

Nos enseñaban acerca de debates históricos que la ISUD mantenía con otras iglesias acerca de la veracidad contenida en *El Libro del Mormón*. En materias como Historia o Sociología intentaban empatar fechas y personajes clave de su propia historia tanto en “el continente” -para los E.U.A, ellos son América- como en diferentes acontecimientos mundiales. Por ejemplo, nos explicaba el maestro de seminario que Jesucristo después de ser crucificado visitó a los pueblos mesoamericanos y éstos son una influencia directa de los pueblos hebreos que llegaron al continente mucho antes que los españoles.

El relato construido por medio del Libro de Mormón era fuente de orgullo para los estudiantes quienes eran miembros de la iglesia. Incluso, escuché lo orgullosos que

⁷¹ Ver capítulo anterior.

se sentían al considerarse parte de las doce tribus de Israel que la Biblia narra. A pesar de que en algunos escritos hablan de la ausencia de evidencias al respecto.

Las actividades tenían por horizonte las tradiciones estadounidenses; desde el contenido de los programas con una marcada orientación científicista hasta el uso de libros de texto en inglés de la editorial McGraw Hill, McMillan Education, Cambridge University Press, CENGAGE, Pearson, Oxford University Press, además libros y materiales editados en la imprenta mormona cercana a la CEBA. Hasta en los festejos (aniversario, graduaciones o cuando asistía alguna autoridad religiosa) que se realizaban en el gimnasio era requisito usar vestidos elegantes para las alumnas y riguroso saco con corbata los alumnos, incluso para quienes provenían de los hogares con menores recursos económicos.

En la zona conocida como Rancho “El Arbolillo” en la Delegación Gustavo A. Madero fue ganando prestigio la CEBA, incluso se rumoraba que podría alcanzar el grado de universidad autónoma como el ITAM o Tecnológico de Monterrey, que lo obtuvieron en la década del 40 del siglo pasado.

La rigurosidad e imagen de escuela extranjera que desarrolló el CEBA le otorgó un prestigio dentro de la comunidad, por muchos años se rumoró que la institución podría alcanzar el grado de Universidad y conseguir autonomía, al igual que lo habían adquirido el ITAM o Tecnológico de Monterrey.

d. Deportes

En el edificio en donde los administrativos cobraban las colegiaturas había un gran mural con la imagen de la escuela con un lema que pretendía identificar la CEBA: “Inteligencia, poder, luz y verdad”. Me llamó la atención que en la pintura estuviera presente una cancha de voleibol de playa y una alberca, aun cuando no había ni una ni otra.

El cuadro presentaba la imagen de hombres y mujeres realizando diferentes actividades deportivas, rigurosamente separados. Si bien no había alberca, se mantenía las actividades deportivas separadas: los varones podían optar por clases de futbol americano, basquetbol, atletismo o soccer. Las mujeres decidían entre

danza, coro, música, modelaje, jazz, banda escolar o teatro. En deportes ellas tenían pocas opciones como voleibol, basquetbol, soccer o animación. A cualquier aficionado del futbol en México le asombraría que futbol fuera clasificado en la categoría “femenil”. No recuerdo que alguna alumna se hubiera interesado en deportes considerados para varones, ni viceversa: que algún alumno se interesara por deportes femeniles (Imagen 8).

Imagen 10. Equipo de voleibol de mujeres



Fuente: Anuario Antorcha del Chiquihuite Generación 2001-2004. Pág. 103.

e. Talleres

En contra turnos, los alumnos elegían actividades complementarias a sus gustos o necesidades. Los talleres eran impartidos por personal de intendencia que tenía conocimiento en carpintería, electricidad, mecánica, jardinería, taquimecanografía, cocina, entre otros.

Incluso tomábamos clases de manejo en un Volkswagen clásico que funcionaba como auto-escuela; sin embargo, era una actividad muy solicitada y pocos estudiantes tenían la oportunidad de tomar ese curso, porque era atractivo y recuerdo que varios hombres tenían el deseo de comenzar a manejar los vehículos de sus padres para llevarlos a los bailes y pasear con sus amigos.

La escuela tenía todos los espacios para realizar las actividades sin necesidad de salir o practicarlas en otros lugares, el equipamiento incluía laboratorios de química, física, cámara Gesell, talleres de carpintería, coquinotecnia, mecánica, observatorio, laboratorio de cómputo (Imagen 11).

Imagen 11. Taller de “Coquinotecnia” dedicado sólo a las mujeres



Fuente: Anuario La Antorcha del Chiquihuite. Generación 1964- 1966. Pág. 69.

Había un invernadero ubicado dentro de la escuela y en las cercanías también un instituto dentro de una Hacienda funcionaba como Escuela de Agricultura, la cual remite a las zonas rurales de otros tiempos en el Distrito Federal, abierta a estudiantes interesados (Imagen 12).

Imagen 12. Actividades agropecuarias dentro del CEBA



Fuente: Anuario La Antorcha del Chiquihuite. Generación 1964- 1966. Pág. 67.

f. Alimentación

El comedor fue para mí una sorpresa, ya que ofrecía, como en cualquier escuela de los Estados Unidos, un *buffet* en el que seleccionábamos los alimentos mientras desfilábamos con nuestra charola para servirnos. El buffet incluía una sopa, agua de sabor y un guisado propio de la cocina mexicana, con sus respectivos complementos gringos (cereales, ensalada, aderezos, gelatina, etc.).

En algunas ocasiones asistía al comedor con mis compañeros después de clase. Era un sitio para la convivencia en donde reíamos y nos relajábamos, aunque algunas veces no tuviera para pagar la comida, era un lugar agradable por el paisaje que ofrecía, más allá de los ventanales.

La cocina y el comedor eran atendidos por miembros o estudiantes “becados” del turno contrario, como retribución a la ISUD por pagar una menor cantidad mensual de colegiatura.⁷²

Mi hermana trabajó en el comedor para cubrir parte de la colegiatura, ya que en ese tiempo la economía de mis padres no era buena. Vivió experiencias desagradables por parte de los encargados y trabajadores, quienes en ocasiones la ofendían con

⁷² Considerados “becados” y contratados por pagar menos cantidad de mensualidad a quienes se les exigían horas de trabajo dentro del campus, bien en la cocina, la limpieza y cuidado de los edificios y las áreas verdes.

actos y palabras humillantes, a pesar de que el discurso mormón señala todo lo contrario. Era el precio a pagar por estar “becado”.

g. Colegiaturas

Para atraer feligreses a la IJSUD, la CEBA aprovechó el prestigio que fue ganando en la comunidad por los edificios y la formación académica, ofreciendo “becas” al alumnado que decidiera bautizarse (reduciéndoles el pago de \$1,600.00 a \$600.00 en 1999).

Mis padres realizaron la liquidación de la colegiatura mensual el primer año como alumno “externo”, ya que no pertenecíamos a la SUD. Ante una situación económica difícil que se presentó en la familia, decidí bautizarme para que el pago no fuera tan elevado, comprometiendo mi pertenencia a la iglesia, asistiendo a sus ceremonias para obtener el comprobante que firmaba el obispo para la beca; situación que generó conflictos con mi madre, ya que mucho le molestó por ser una fiel católica, dejándome incluso de hablar por un tiempo.

Si bien la CEBA tenía prestigio con algunos miembros de la Delegación, otros la vandalizaban, nos agredían al alumnado, robaban a profesores y nos impedían subir al cerro del Tenayo para repintar la letra “B” en el aniversario de la CEBA.

La formación que ofrecían era un medio para ganar seguidores de su Iglesia, a quienes le cobraban una aportación (semanal, quincenal, mensual), apelando a la honestidad del alumnado exigían el diez por ciento del ingreso familiar, aparte del pago de la colegiatura.

4. Cierre del CEBA y apertura del Centro de Capacitación Misional

En 2013, la iglesia mormona tenía alrededor de quince millones de miembros y más de ochenta mil misioneros en todo el mundo, una cantidad numerosa a comparación de los integrantes registrados a mediados del siglo XX, cuando sólo llegaban a unos miles.

El censo oficial de 2010 para México informó que había 314 mil 934 miembros, pero la IJSUD estimó 1.2 millones de feligreses, posicionados como la segunda comunidad mormona más grande después de Estados Unidos.

La maniobra para asociar a personas dentro del movimiento mormón ha sido la obra misional, para ello recluta hombres y mujeres mayores de 18 años -nombrados “misioneros”- que profesaran la fe en distintos lugares del mundo.

Una alternativa para reclutar a hombres –y en ocasiones a mujeres- fue el Benemérito de las Américas, porque la mayoría de los estudiantes pertenecían a la iglesia por tradición de familia y otros se convertían en sus primeros meses o incluso un año antes de ingresar a esta escuela para recibir el apoyo de pagar poca colegiatura.

Me parecía que el beneficio de ser miembro mormón para pagar menos era un *condicionamiento* para atraer más personas a ser conversas de este movimiento religioso. Tenía la impresión de que grandes cantidades de estudiantes participaban de la misión y partían a profesar el “evangelio restaurado” después de estudiar en el CEBA; sin embargo, muchas familias de alumnos y alumnas decidían adherirse al mormonismo porque eran personas con patrimonio limitado y no porque su interés fuera participar de los sacramentos mormones.⁷³

Cualquiera que haya sido la decisión que cada estudiante tomó para integrarse al mormonismo, su sinceridad y formación espiritual venía de otros orígenes religiosos -mayormente católicos-, tuvieron que habituarse asistir a los servicios en las capillas mormonas y planear ir a la misión.

Enviar a hombres a la misión fue un propósito de formación religiosa que adhirió el CEBA a las enseñanzas de sus estudiantes, aunque no todos participaron de ellos o compartían el mismo propósito de la religión.

Por lo tanto, al finalizar la escuela varias mujeres y hombres decidían continuar con su preparación universitaria y dejar de lado la idea de asistir a la formación misionera. Esta situación ocurrió con compañeros con quienes me relacioné, dos de ellos fueron a la misión y los demás no tuvimos el mismo interés para formar

⁷³ Algunos otros por el temor de asistir a instituciones públicas de la UNAM, Politécnico Nacional o Bachilleres donde los años noventa atestiguó la expansión de grupos de choques conocidos como *porros* que hasta ese momento tenían mayor presencia en colegios de Ciencias y Humanidades o Preparatorias Oficiales.

parte de esta actividad, así que decidimos concursar en los exámenes de selección para continuar estudiando en la Universidad Nacional, IPN o UAM.

Al concluir los estudios de preparatoria o normal, una mínima parte accedía a servir como misionero mormón en otros estados, reprochando evangelizar en lugares precarios, en especial al sur del país.

Es posible que las decisiones de no ir a la misión hayan sido pensadas por otros alumnos al momento de concluir sus estudios, también puede que sí hayan atendido el llamado de su fe y partido a la evangelización. En cualquier caso, el propósito que tenía la iglesia de integrar a jóvenes de la CEBA en sus filas de misioneros fracasó.

Pese al prestigio conseguido en la localidad y entre la burocracia educativa de la Ciudad de México que exaltaba el buen funcionamiento de la institución, el CEBA no aportó por muchos años nada industrial al crecimiento de miembros en la Ciudad de México y la productividad de misioneros fue deplorable:

Las aulas son magnificas, sus talleres, sus laboratorios, la biblioteca, el auditorio y el gimnasio están muy bien equipados...la comunidad mormona, organizada educacionalmente como la Sociedad Educativa y Cultural...cuenta con el apoyo de los principales oficiales del Ministerio de Educación -Secretaría de Educación Pública-. (Manuel López Dávila, 1971)

Las colegiaturas y los recursos que proveyó la iglesia mormona para continuar manteniendo el funcionamiento cotidiano eran insuficientes, por ello, las autoridades religiosas en Utah informaron de manera inesperada que las generaciones del año 2013 serían las últimas en asistir a este lugar como escuela, después clausurarían el CEBA para convertirla en una institución dedicada exclusivamente a capacitar mujeres y hombres para ser misioneros.

El Benemérito de las Américas ha cerrado como escuela para alumnas y alumnos de bachiller, ahora en su lugar se institucionalizó el Centro de Capacitación Misional, siendo el segundo más grande del mundo. En este recuerdo que he compartido, como parte de mi experiencia durante los estudios que realicé en esa escuela, obtuve un saber y forma de vida que me define hasta los años actuales. Sentí desánimo al enterarme de que esa institución clausuró las actividades de la

preparatoria, porque aún siendo egresado participé de los eventos para exalumnos que el CEBA organizaba.

Puedo comprender el sentimiento de melancolía que vivieron las profesoras y profesores cuando cerraron esta escuela. Un ejemplo evidente es el de Efraín Villalobos Vázquez, quien estudió en academias de la iglesia, inició su formación en la escuela de Hidalgo fundada por Bernabé Parra en los años treinta, se forjó como maestro dentro del Benemérito y era administrador de la Sociedad Educativa y Cultural A. C. Cuando se dio la noticia, reflexionó sobre este acontecimiento y expresó sus sentimientos por el cierre de las escuelas de la iglesia:

No entendí esa decisión, pero supe que no había nada que pudiera hacer al respecto, se me dijo que eso era lo que se iba hacer, y sentí que mi única opción era alinearme con los líderes. Me gustaría que hubiéramos tomado parte en el proceso para llegar a esa decisión. Me gustaría que se hubieran considerado nuestras opiniones (Entrevista a Efraín Villalobos, 2013)

Me pareció que en los últimos meses que el CEBA sirvió como escuela intentó congrega todas las remembranzas, memorias y recuerdos del tiempo que fue como institución. Reunificó a mujeres y hombres exalumnos para brindar testimonio de la importancia del Benemérito en su vida; elaboraron documentales; entrevistaron a profesores; se reimprimieron los anuarios de años pasados y principalmente se congregó masivamente a muchos miembros en el último baile de aniversario.

Reflexiones del capítulo

Reconozco sentimientos encontrados en torno al Centro Escolar Benemérito de las Américas (CEBA). Fue un espacio importante en mi vida en el que me sentí cuidado y tranquilo, a condición de someterme a sus normas y principios. Al concluir la preparatoria, ingresé a la Normal de Profesores (2004) y tuve que reaprender a cómo relacionarme con compañeros y maestros. La experiencia ascética del CEBA en donde era impensable tomar alcohol, enamorar a una compañera, hacer bromas a profesores, vestir descuidadamente, viajar en transporte público, es decir, a reencontrarme con un mundo y con otros códigos distintos a los del Benemérito.

El pasaje de la escuela confesional privada a la Normal pública fue complicado. Me percaté de mi propia ingenuidad al presenciar protestas estudiantiles a las que me

sumé, más por querer pertenecer al grupo de compañeros que por tener claro qué era lo que demandaban.

Por momentos sentía que había demasiada libertad, ya que nadie exigía que se entrara a clases, se escondían grupitos en lugares poco frecuentados para beber, incluyendo profesores; existían la herencia de plazas entre maestros; hostigamiento de profesores hacia alumnas e incluso relaciones que docentes mantenían con algunas estudiantes a pesar de ser casados. Fueron situaciones que, dada mi formación confesional, algunas me resultaban extrañas y otras reprobaba.

Dentro del CEBA asistíamos a bailes, los hombres vestían traje formal y las mujeres con vestidos largos, muy al estilo de esas películas americanas típicas de 1960, mientras afuera ocurrían diversas protestas sociales⁷⁴. Incluso la creación de grupos de choque estudiantiles conocidos como “porros”.

Durante ese tiempo nunca participé de algún mitin, protesta o movimiento social, no me sentí obligado a hacerlo y lo consideré ajeno a mi realidad. Opté por vivir con la tranquilidad que me ofrecía la CEBA. Me sometí en muchos sentidos al pensamiento americanizado con su formación espiritual evangélica, en donde aprendí a ser disciplinado y formal en el trabajo, correcto en las formas de dirigirme a mujeres y compañeros, lo cual valoro hasta la fecha como algo muy positivo.

⁷⁴ Hago referencia al paro de la UNAM de 1999.

Imagen 13. Imágenes de la CEBA 1964 - 1966



Fuente: Anuario La Antorcha del Chiquihuite. pág. 60.

La presencia cultural, con sus ritos y símbolos norteamericanos era constante. En la zona se reputaba la enseñanza de la CEBA como excelente, y los estudiantes vivíamos encerrados en ese mundo, que ahora veo también empobrecía nuestra experiencia de vida por la cerrazón y sobrevigilancia para no faltar a las normas. Considero que recibí buena formación académica, aunque muy sesgada por la religión mormona, que en otro momento sería interesante contrastar.

Al egresar de la CEBA, decidí seguir un camino similar al de mis padres para prepararme como profesor de primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Ahora que lo escribo me pregunto por el reconocimiento que tienen las escuelas protestantes por Benito Juárez, sus colonias y escuelas en México ponían su nombre, admiración que comparten con la nacional de maestros. La ventaja del círculo hermenéutico es la posibilidad de volver a pasar por el mismo punto, pero a

un nivel de profundización mayor. Dado que estoy cerrando mi investigación, lo conservo como pregunta.

Recuperar la memoria es hablar de mi propia implicación investigativa recuperando recuerdos como *huellas*, tanto mnémicas como textuales y gráficas, recuerdos que -algunos- me llenan de alegría; otros me entristecen; unos más me avergüenzan y ahora los comparto. Un año antes de concluir el bachillerato me alejé de la Iglesia de los Santos de los Últimos Días. Me enamoré de una joven de una preparatoria cercana y empecé a faltar clases. Para conseguir la beca era indispensable la recomendación que el Obispo firmaba, lo cual se convirtió para mí en algo poco relevante y sin importancia.

Hubiese sido fascinante poder seguir las huellas de textos escritos, archivos y obras inéditas que la IJSUD conserva en secrecía como parte de su historia, a la que le otorgan un valor considerable, pero que a muy pocos les dan acceso. Hasta donde me han comentado en las entrevistas que realicé, mormones de Utah, quienes financian investigaciones que se apegan a la historia oficial de esta religión, son quienes controlan el acceso a los archivos, consiguiendo con algunos compañeros sus anuarios.

El acercamiento de investigación que realicé en este capítulo me deja inquietudes de apertura para otro momento, donde pueda continuar explorando en las huellas de aquellos documentos y relatos que dieron cuenta de la vida académica de alumnas y alumnos en sus cotidianidades y horizontes en el CEBA. Incluyendo la incidencia de los movimientos de mujeres como la Sociedad de Mujeres Jóvenes y su transitar a la Sociedad de Socorro, grupos religiosos dentro del mormonismo que aún continúan presentes en esta religión. De igual forma, cuestiones de las contrariedades que ocurrieron dentro de la escuela como demérito a hombres y mujeres, racismo, denigración, homofobia o incluso noviazgos y embarazos. En sí, todo lo que era prohibido por esta institución.

Cierre provisional y nuevas preguntas

He llegado a un punto que puede considerarse como “termino” o “finito” de este trabajo de investigación, donde escribo las reflexiones y sentimientos que me ha dejado el trayecto formativo del DE; recorrer este camino me permitió moverme de lugar tanto en lo personal, profesional como en lo epistemológico.

El primer capítulo que da cuenta del estado de conocimiento en cuanto a la historia de la formación de docentes de educación primaria me pareció un trabajo innecesario, aunque al finalizarlo tenía más claro que se sabía y qué no en este campo, lo que me permitió reformular tanto el problema como las preguntas de investigación, enfocándome en la formación normalista de una escuela mormona, institución de formación confesional que es parte de mi experiencia de vida.

Hace cuatro años que inicié esta investigación eran muy escasos los estudios acerca de Normales no oficiales, aquellas que ni la Secretaría de Educación ni el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) les interesa hablar.

El segundo capítulo fue complejo y por momentos incomprensible; acercarme a la obra de Paul Ricœur cuando mi formación filosófica en la preparatoria se limitaba a repetir definiciones ya dadas, nunca a formular preguntas e intentar responder desde la propia *experiencia de vida*. En la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la filosofía estuvo prácticamente ausente del programa.

Los seminarios de tesis y actividades complementarias si bien en un principio continuaba con la idea de que citar al autor era suficiente, poco a poco fui entendiendo que el texto no es algo cerrado ni concluido; *apropiándome* poco a poco de la posición epistemológica y, por último, *implicándome* como dimensión personal-intrasubjetiva y profesional que se adscribe a mi propia lectura de la fenomenología hermenéutica en diálogo semanal con mi tutora.

Esta investigación inició con la petición que me hizo mi tutora de escribir *mi historia de vida*. Pensé que era como una forma de evaluación para diagnosticar, como se acostumbra en las escuelas. Ahora entiendo que fue el inicio para retomar mi experiencia de vida desde la *implicación*, identificándome como hombre nacido en

los años ochenta del siglo XX e hijo de profesores. Esta investigación ha sido una travesía distinta a lo que hasta entonces tenía por tal.

Ahora me percaté de que cada capítulo lo fui construyendo desde diferentes miradas hasta que me animé a considerar mi propia experiencia como hombre y como profesor, como espacio desde donde debía posicionarme. Anteriormente, poco reflexioné acerca de mi devenir docente. Si bien hay colegas que defienden la profesión, en general se piensa que la formación universitaria tiene una jerarquía mayor, situación que se refuerza por pedagogas, psicólogas y sociólogos que escriben acerca de la educación básica y normalista.

Poco a poco me percaté de que quién más experiencia tiene formando niñas y niños, somos las y los maestros de primaria; experiencia que en otro tiempo no se valoraba y que actualmente muchos profesionistas se titulan teniendo en cuenta su experiencia de trabajo.

Se puede amar o no la profesión, hacerlo a veces bien y otras mal o simplemente estar convencido de que no es la actividad que nos genera satisfacción, pero invito a cualquier universitario que se pare frente a un grupo de menores que viven en ambientes con escaso alimento y en ocasiones violencia familiar.

Otro plano fue el largo y complejo camino que me significó apropiarme de la lectura hermenéutica de Paul Ricœur así como algunos conceptos -texto, círculo hermenéutico, huella, triple mimesis- Fueron muchas horas dedicadas a leerlo y releerlo, y en cada ocasión descubría nuevos matices de los que no me había percatado en una primera lectura, que me permitía dar una nueva vuelta en el mismo punto, pero con una profundidad mayor.

Verme reflejado en el trabajo me ha hecho reflexionar acerca de quién soy y a que me dedico, desde un lugar diferente.

Principales hallazgos.

Encontrarme con la investigación hermenéutica significó cambios, crisis y rupturas a la manera en que construí mi pensamiento desde mi infancia hasta la formación académica, insistí por tener una única mirada donde la ciencia me “descifrará” las interrogantes que planteaba, siempre buscando pistas a respuestas y verdades, creyendo que era la única manera de investigar la que comprobaba y descifraba secretos.

La crisis y ruptura de mi pensamiento sucedió inesperadamente al encararme con circunstancias en donde la vida de los personajes que en un momento no consideré, ahora se convertían en la pasión (*pathos*) de mi texto, con mujeres y hombres atormentados o heridos por lo eventos de la trama.

Como he señalado a lo largo de la tesis, mi formación católica por mis padres y mormona en el bachillerato incorporó mandatos dicotómicos y patriarcales que me hizo aprender en una sola historia “oficial”, desdibujando a estos personajes dolientes y silenciados, porque creí que el personaje de esta única historia era la figura triunfante y conmemorativa por recordar en el tiempo cronológico sin dolores ni temores.

Cierta ingenuidad que ahora reconozco en mí tenía entendido que en toda historia debería haber un triunfador, pero en los múltiples vestigios lo que había era dolor, temor, tristeza o agonía, todo lo contrario al héroe.

Hallé cartas personales, diarios y prensa que hablaba de disputa y resignación de las mujeres mormonas que luchaban por iguales derechos que sus compañeros de decidir por su fortuna, aunque no demandaban la poligamia si poder optar con qué marido y esposas plurales deseaban compartir su vida, además de elegir cuando tener hijos.

Un inquietante asombro sucedió cuando encontré la carta de una mujer de mediados del siglo XIX convertida al mormonismo cuando se casó con un obispo de su comunidad, comentó estar muy contenta con su religión; cuando le advierten

que el lecho que comparte con su marido necesariamente tenía que incluir a otras esposas, terminó por aceptarlo a pesar de su negativa.

Me conmovió la situación de esta mujer, teniendo que encadenarse a algo que considero muy injusto y que muchas esposas de la misma religión debieron aceptar otras parejas de sus maridos, más o menos ocultas.

Esta irrupción a los secretos de su corazón que pudieron haber permanecido ocultos en la carta por muchos años fue un detonante para comenzar a encontrar los hilos conductores que poco tenía claros.

No es que halla develado el secreto de “Pandora” dentro de su tinaja, pero creo que da pautas para futuras investigaciones y brinda aportes interesantes para el campo educativo.

Otro sobresalto, fue construir esta investigación en forma distinta a los conocimientos históricos de México que aprendí desde mi niñez, con un vínculo necesario a otra narrativa que también formó parte de mi experiencia de vida: la historia de la iglesia mormona.

Las huellas me llevaron a un punto de duda a los principales discursos del liberalismo mexicano en el siglo XIX, porque su enunciación acusó duramente al catolicismo como culpables del fanatismo religioso, causante de las mayores desgracias progresistas en el país durante esa época, similar a un subyugo maléfico que condenaba a la sociedad marginal.

Esta circunstancia aprovechada por los grupos protestantes y respaldada por líderes liberales permitió la construcción de bastas riquezas de masas religiosas en nuestro país, en mi opinión un discurso referente al derecho ajeno, libertad, paz y progreso para repudiar una fe se me hizo bastante contradictorio.

He aquí un camino necesario para comprender la postura actual de la iglesia mormona, quienes arribaron a México bajo una identidad discreta y sumisa, pero con el apetito de formar un ejército de fieles participantes al republicanismo estadounidense.

Esta pista me llevó a encontrarme con el linaje de la familia Romney, pioneros mormones que paralelamente han tenido influencia política y empresarial en México-Estados Unidos, al grado de financiar la campaña presidencial del republicano Mitt Romney en 2012.

La opulencia mormona ha permitido que México sea el segundo país (después de EUA) con mayor número de seguidores de esta religión y que a la vez exista una relación familiar-política entre ambos países, ya que varias familias son de nacionalidad mexicana, pero su afiliación al mormonismo les ha permitido obtener las dos nacionalidades.

Tengo la impresión de que un mexicano que practica el mormonismo brinda la imagen de “buen comportamiento” y obediencia ante el gobierno estadounidense, ya que varios nacionales mormones son permitidos de emigrar a ese país sin necesidad de demostrar niveles económicos altos o incluso para ser misioneros estadounidenses.

La riqueza y el proselitismo imperialista-empresarial mormón me ha permitido comprender el sentido de interés por participar en la educación, si bien a su llegada en el siglo XIX intentaron adoctrinar tanto a sus miembros como a los ajenos y conseguir estabilidad en su nuevo hogar, actualmente lo hacen por medio de los Centros de Capacitación Misional (CCM) para enfilarse como una religión de mayor presencia en el mundo.

A pesar de la existencia de los CCM en muchos países, la iglesia ha decidido cerrar varios centros para concentrar la mayoría de los misioneros de América en países como México (2013) y Brasil, donde son entrenados de 3 a 12 semanas mujeres (hermanas) y hombres (élderes) en métodos de propaganda, lecciones de doctrina, enseñanza de la iglesia y clases en un idioma nuevo de ser necesario.

No tuve la oportunidad de explorar más acerca de este método de capacitación misional, lo cual dejaré como un tema abierto para cercanas investigaciones junto con otros dos intereses más: el primero, la posición en la que se encuentra la participación de mujeres mormonas ante los cambiantes contextos del feminismo,

porque varias tradiciones de las que mencioné en esta investigación aún prevalecen de forma patriarcal e imperante en la práctica de esta fe.

El segundo, es la necesidad de comprender el enlace educativo-empresarial (privatización de la educación) que ocurre desde escuelas protestantes y privadas que funcionan como empresas, algunas de ellas participan y concentran las decisiones importantes en la educación (planes y programas de estudio, libros escolares, políticas educativas, género, comportamiento, apariencia, creencia, cultura, sexualidad, moral y ética)

Ahora tengo más preguntas que respuestas acerca de mi ceguera para comprender el sentido de justicia que el feminismo demanda o el significado de la privatización educativa en los profesores de primaria, quienes están expuestos a los discursos radicales para atacar o defender la privatización de la escuela.

Es probable que haya investigadores “expertos” que llevan muchos años averiguando sobre estos temas o incluso ya los hayan presentado desde su propio análisis, sin embargo, ha sido algo asombroso desde mi experiencia de vida que me ha permitido pensar y hablar desde mi propia *implicación* (yo-nosotros) no solamente como un lugar (epistemológico) de enunciación, sino personal-familiar.

Me resulta evidente cómo además de leer mucho, una persona puede transformarse, moverse de lugar (personal-experiencial-epistemológico) es conversando y debatiendo con colegas y dialogando con textos desde el presente-pasado, que considero tengo un lugar no solo de enunciación teórica sino personal, soy David Valencia el mismo que llegó hace cuatro años, pero diferente ya que puedo hablar desde *otra posición* como padre, pareja, profesor que toma distancia de los discursos que pretenden ordenar nuestra actuación y formas de relación.

Reflexiones finales.

Como comenté al inicio, llegué a la UPN con la intención de obtener un grado, creyendo que de esa manera tendría reconocimiento, reputación, ganar más, que me llamaran Doctor, con la verdad en la mano (en internet o en cualquier manual), pensando que todo ya estaba dicho o lo fácil de dar respuestas a preguntas que consideré evidentes y ordinarias.

Aun recuerdo esa primera sesión con la Dra. Rosa María donde pidió mi punto de vista a preguntas que percibí como simples ¿qué es una mujer? ¿qué es un hombre? ¿qué es un anciano? ¿qué es un indígena?, mi simplicidad me hizo creer que la mejor respuesta era brindar una definición de diccionario y a la vez buscar su aprobación.

Saber de género, como repetir una teoría es diferente a cuestionarse como hombre, reflexionar acerca de las tradiciones en que nos formamos, entiendo que no se trata de un saber teórico sino de un transformarse como persona, considerar la experiencia como acontecimiento, que me ha cambiado mucho.

Daba por hecho que mujeres y hombres teníamos obligaciones diferentes y que cada cual debería cumplirlas: la mía era de proveedor y la de mi esposa la de resolver lo cotidiano en la casa y cuidado a nuestro hijo.

Me doy cuenta como para jóvenes de mi generación estaba *normalizado* la división sexual del trabajo, como parte de lo que miré cotidianamente. He transformado mis deseos e intereses. Puedo decir que gracias a este doctorado cuestiones como el dinero, ser más atractivo o que me llamen doctor dejó de tener la importancia que le daba cuando llegué.

La *investigación implicada* que retoma la hermenéutica de Paul Ricœur me significó una transformación radical tanto lo que entendía por realidad, como los discursos con los que nos referimos a ésta, como la forma de relacionarme con mis compañeros de trabajo y en mi casa.

Cuando conversaba con la Dra. Rosa María, en varias ocasiones le quise preguntar en que manual o página de internet puedo saber cómo se dialoga con un texto: nunca se lo pregunté.

Si en este punto de la reflexión brindara mi concepto de “dialogar con el texto”, caería tramposamente en el inicio donde me encontraba, porque no es algo que se pueda definir a manera de diccionario, cada uno debe vivirlo y experimentarlo; es un camino de ir y venir, regresar al inicio tratando de comprender el presente-pasado, o como se representa en el “*Angelous Novus*” mirar hacia atrás porque epistemológicamente es necesario e inevitable, a pesar de hallar horrores y barbaries en ese diálogo con el pasado.

A quién me pregunte, ahora puedo responder que es dialogando, considerando al *texto* como un material con vida y al autor como difunto. Entiendo es un saber práctico del que poco a poco me fui apropiando e incorporando al leer textos. Leer para comprender el acontecimiento, como aquello inacabado.

Creo haber transitado este *sendero*, lleno de interrogantes, indecisiones que en muchos momentos me hizo incluso dudar de la coherencia de la Dra. González: ¿por qué si todo mundo ya tiene su plan y metodología tan clara, yo continúo dando vueltas y vueltas?

No quiero concluir esta investigación sin hablar de las dificultades por las que transité con el SNTE; nunca logré ningún permiso para estudiar el doctorado. Lo digo con cierto resentimiento ya que todos sabemos que esas becas comisión se les destinan a personas que son parte de la estructura sindical o también a quienes optan por universidades privadas autorizadas por el SINADEP y los SEIEM como la Universidad de Cuautitlán Izcalli, Universidad Multicultural CUDEC, entre otras; instituciones que ofrecen estudios de posgrado los días sábado o a distancia, universidades que suelen ofrecer *credenciales* a quién pague la beca parcial que les otorgan títulos con una memoria o tesina. Las autoridades frecuentemente hacían propaganda de esta universidad.

En los años de experiencia como docente me he percatado de las críticas y laureles que ha recibido la docencia, de igual forma, los condicionamientos políticos y sindicales que he experimentado y limitan el reconocimiento al profesorado en las escuelas de niveles básicos y superiores.

Esta situación fue una de las reflexiones que me sucedió durante el tiempo de formación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, porque me percaté de dos situaciones, la primera del deseo que pueden tener los maestros para comenzar una formación como investigadores y segundo, las pocas oportunidades que obtienen.

En este sentido, atestigüé las escasas ofertas de preparación que brindan las autoridades para prepararse en un posgrado, mismas que han experimentado muchas maestras y maestros, pero también situación que vivieron mis padres cuando debían atender las limitadas políticas de capacitación que constaban de cursos exhaustivos los fines de semana y manuales impartidos por el sindicato o autoridades de educación.

Donde el tiempo destinado era únicamente para concursar y desilusionarse porque su puntaje no era suficiente para alcanzar el logro de un pago económico generado por los programas como Carrera Magisterial.

Comprendí que el tiempo y la formación no solamente era para obtener el grado, implicó recuperar la experiencia de vida y reconocermelo como persona en un mundo común desde un horizonte de sentido temporal-espacial de todas las incidencias que han tenido en mí, así mismo, no solamente hallar respuestas, sino formular nuevas preguntas de aquello que en mi vida han sido tan evidentes y que en pocos momentos (o casi ninguno) me he detenido a preguntarme por ella o quien soy.

“La experiencia tiene que ver con la vida, experiencia hay que darle la importancia que tiene” (Larrosa, 2006), me permitió verme reflejado en mi investigación, narrar mi experiencia tenía importancia dándome confianza para escribir en primera persona.

Considero que estoy iniciando mi profesión ahora con mejores elementos para continuar dialogando con la comunidad escolar y extraescolar.

En este proceso aprendí a preguntarme por lo obvio; poner por delante la *experiencia de vida* de estudiantes, colegas y la propia. Me percaté que las y los profesores de primaria contamos con gran experiencia formando menores; que transmitimos las luces y sombras en las que fuimos formados. Pensar que hay una respuesta, y solo una correcta, deja de lado la pregunta por el ser humano y la vida en común.

Ahora que concluyó con esta investigación, expreso el anhelo de ir encontrando otros mundos poco explorados que aún en las sombras tienen mucho por iluminar, parten de mi interés y me involucran, evitando alejarme de mi responsabilidad como profesor y como persona, que ahora los problemas éticos, morales y políticos puedo explorarlos de manera distinta a como lo solía hacer.

Es momento de reencontrarme con la esencia humana porque considero importante volver a preguntarnos por la condición de las personas, por aquello que creemos obvio o que ya no tiene nada que decir.

Esta forma de investigar se ha vuelto en mi una forma de vida, porque se vincula y relaciona conmigo, en ocasiones contemporánea que yo no he elegido, pero me involucran sobre situaciones ajenas que puedo dialogar siempre con un extremo respeto.

La fenomenología hermenéutica no ha sido el método que me permitió terminar esta investigación, sino el camino y vivacidad para reencontrarme con nuevas interrogantes de mi vida, de lo que hago y quien soy, me involucra y me figura dentro de esta narrativa.

En este punto de cierre, siento que vuelvo al hogar, donde todo inició y que emprenderé tareas con herramientas distintas y renovadas, así mismo, este trabajo lo otorgó como testimonio de un acontecimiento que invita a los lectores a encontrarse consigo mismos, con el mundo del texto y que construyan un vínculo por medio del diálogo como yo lo atestigüé.

Este testimonio también invita a vivir sin desánimo ni desaliento, a resistir la vulgaridad del tiempo cronológico, inspirar a las hojas en blanco para que puedan contener palabras de calidez y propias, donde te veas reflejado y convencido de lo que escribes.

En más de una ocasión lidié con ello, enfrentándome a dificultades académicas y propias, separación, tristeza, frustración y soledad, cuestionando constantemente si valía la pena el esfuerzo ofrecido en cada sesión de trabajo, frustración por escritos rechazados y cansancio por mis viajes prolongados a la universidad.

Cuesta mucho trabajo poner punto final con tantas nuevas preguntas, entiendo porque es importante cuestionarnos ¿cómo es una mujer? ¿cómo es un hombre? ¿una lesbiana, un gay, un discapacitado? así empezamos, sin tener respuestas.

Aún no tengo contestaciones, pero llegué a problematizar los ordenamientos de ser varón y ser padre de familia no desde la teoría sino en el diálogo, ahora sé que no hay una respuesta a estas preguntas, pero sé que vale la pena en educación seguir las preguntando.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* Pág. 18.
- Álvarez, Lilian. (2003). *El Colegio de San Gregorio: modelo de educación para los indios mexicanos*. (Consultado el 8 de mayo del 2019 http://www.descolonizacion.unam.mx/pdf/Ch8_9_gregorio.pdf).
- Anuario "Antorcha del Chiquihuite".1969-1970. American Book Store S. A. e Internacional Tipográfica S. A. México, agosto de 1970. Pág. 3, 5, 43.
- Anuario "Antorcha del Chiquihuite". 2001-2004. Sociedad Educativa y Cultural S. A. México 2004. Pág. 14, 103.
- Anuario "Antorcha del Chiquihuite" Centro Escolar Benemérito de las Américas 1970-1971. Pág. 63
- Autobiografía de Hannah Hood Hill Romney. [microform]. Digital Library The Huntington. Library, Art Museum and Botanical Gardens. 1922.
- Avila R. Angeles Coord. (1994). Antorcha de Chiquihuite. Escuela Preparatoria Benemérito de las Américas. Anuario 1993-1994. Vázquez Ayala Foto impresiones. México. Pág. 23, 32,
- Baranda, J. (1887) Discurso. Periódico Oficial, 16 de marzo, 4ª época, No. 18.
- Bastián, J. P. (1989) Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México (1872-1911). México. Fondo de Cultura Económica.
- Beatriz Urías, *Indígena y Criminal: Interpretaciones del derecho y la antropología en México* (México: Universidad Iberoamericana, 2000).
- Beuchot, Mauricio (2015). *La filosofía en México en el siglo XIX* (consultado el
- Bustamante, Cristina (2017). Aportes a la hermenéutica de la sospecha para la literatura y la Teología. Una aproximación desde los Escritos de Paul Ricœur. Universidad Católica de Chile e Instituto Católico de París. Chile. ISSN-2236-99-37. Teoliteraria V. 7- No. 14. Pp. 32-33.

De la Torre, Renée (2014). El estudio de la religión de México enmarcado en el campo intelectual y el campo de poder. *Sociedad y Religión* 42, 67 – 91.

Dexter, E. G. (1906). *A History of Education in the United States*. New York: MacMillan.

Diario La Patria, 20 de febrero de 1900

Diario La Patria, 5 de diciembre de 1899

El Faro, abril 16, 1909, p. 254

El Faro, agosto 1905, p. 121.

Gadamer, H. G. (1977, 1993, 1997) *Verdad y método*. Salamanca, España. Editorial Sígueme. Cuarta Edición 1977. Quinta edición, 1993. Pp. 222.

Gilardi, Pilar (2011). La reconfiguración del tiempo en la narración historiográfica según Paul Ricœur. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (41),103-115.

González, Rosa María (2008). *Las maestras en México: re-cuento de una historia*. México, Universidad Pedagógica Nacional

Granados, Aimer (2003). Francisco G. Cosmes y la definición de la “raza mexicana” durante el porfiriato. *Perfiles/Miradas* 31, 43

Ground Breaking ceremony, Benemérito de las Américas, 4 de noviembre de 1963, MS 2491, Church History Library.

Guevara, Rafael (2002). *Los últimos años de la historia natural y los primeros días de la biología*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

GUTIÉRREZ, L. y F. RODRÍGUEZ (1997). “El pensamiento educativo en el México posrevolucionario”. En: *Revista de la Educación Superior*. Núm. 103.

Hale, Charles (1991). La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX. *Vuelta*, 338 - 343

Henry L. Cain, Report of the Juárez Stake School System”, 1 de octubre de 1942 (estudio inédito), p. 2, citado por Johnson, 1977, p. 51.”

Karter, Kate (1958). Our Pioneer Heritage, vol 5, Salt Lake City: Daughters of the Utah Pioneers. P. 273-277

La Patria, Agosto 16 de 1899 pág. 2

LaMond Tullis, “A Shepherd to Mexico’s Saints: Arwell L. Pierce and the Third Convention,” BYU Studies 37, no 1 (1997-98): 127-157

Larrosa, Jorge (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Estudios Filosóficos, ISSN 0210-6086, Vol. 55, No. 160, 2006. Pp. 3-4.

Lizarazo Arias, Diego (2004). Iconos, figuraciones y sueños. Hermenéutica de las imágenes. Siglo XXI Editores. Estado de México. Abril de 2009. Pp. 25

Lorenz, K. (2019). La Historia de la Educación y la enseñanza postsecundaria en los Estados Unidos, 1840-1910. In D. Gatti Júnior, C. Monarcha and M.H.C. Bastos (Eds.), La enseñanza de Historia de la Educación en perspectiva internacional (pp. 173-198). Salamanca, Spain: FahrenHouse.

Lozano, A. (1984). *Historia del mormonismo en México*. México: Zarahemla.

Luis González y González, «El subsuelo indígena», *Historia moderna de México, La Republica Restaurada, La vida Social* (México-Buenos Aires: Editorial Hermes, 1974).

Lythgoe, Esteban (2015). Paul Ricœur: La huella, entre la filosofía de la historia y la fenomenología del tiempo. Revista de Filosofía No. 81 2015-3 Septiembre-diciembre. Universidad del Zulia. Buenos Aires, Argentina. Pp. 12.

Mancilla Muñoz, Mauricio (2012). Experiencia e historicidad en la hermenéutica de Hans- Georg Gadamer. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Valdivia.

Mann, Horace (1939). *The Common School Journey for the year 1839*. Secretary of the Massachussets Board of Education. Boston: Marsh, Capen, Lyon and Webb.

Martín, Josefa G. (2016). *Creyentes instruidas. Mujeres protestantes y educación en el sureste de México, 1870-1960*. *Temas Antropológicos, Revista Científica de Investigaciones Regionales* 38, 69 – 93.

Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la Republica Mexicana. Secretaria de Estado y del despacho del fomento, Colonización. 1857. Pp. 38-41.

México a través de los informes presidenciales: La educación pública. Tomo 11 Secretaría de Educación Pública. Secretaría de la Presidencia. México 1976. Pág. 296

Morandín-Ahuerma, Fabio (2016). El valor de la pregunta hermenéutica en Hans-Georg Gadamer. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39. Octubre-diciembre de 2016. Buenos Aires, Argentina. Pp. 100.

Nivón, Amalia (2006) *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: El caso de México (1890-1900)*. México, UPN. Pág. 199.

Plan de Estudios del Congreso de Preceptores (1891) AHMCH. FPYT. Sección secretaría. Serie educación, caja 25 Exp. 13.

Primer informe Presidencial. Adolfo López Mateos Consultado el 16 de septiembre de 2021 en <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-12.pdf> pag. 32

Reglamento para las escuelas municipales. (1870) AHMCH. FRR. Sección secretaría. Serie Educación. Exp. 12, caja 2, 1870.

Ricœur, Paul (1970). *Freud: Una interpretación de la cultura*. B Aires, Siglo Veintiuno editores. Pp. 33.

Ricœur, Paul (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo Veintiuno editores. México. 2004. Pp. 39, 80

Ricœur, Paul (2007) Tiempo y narración III. El tiempo narrado, traducción de Agustín Neira, México, Siglo XXI editores. Pp. 793, 803, 837,

Ricœur, Paul (2015). "Objetividad y subjetividad en historia" en *Historia y verdad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ricœur, Paul (1999). Historia y narratividad. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona, Buenos Aires, México Pp. 64

Romero, María Eugenia y Jáuregui, Luis (2013). *Revista Iberoamericana* 12, 25-52.

Rothbar, Murray (2019). Educación libre y obligatoria. Educación Obligatoria en Estados Unidos. Instituto Mises. Auburn, Alabama. Pág. 24.

Ruiz, Luis E. (1904). *Tratado elemental de Pedagogía*. México Herrero Hermanos, Editores.

Septién, V. (1997). La educación privada en México (1903-1976). México, D. F.: El Colegio de México. doi:10.2307/j.ctv5138wq

Smith, Joseph (1830). El libro de Mormón. Otro Testamento de Jesucristo. Publicado por la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días. Salt Lake City, Utah, EE. UU. Pág. 11

Smith, Joseph (1842). Joseph Smith's signature. Relief Society Minute Book. Biblioteca de Historia de la Iglesia, Nauvoo, 9 de junio de 1842. Pág. 63.

Stenhouse, Fanny (1873) Vida de una señora entre los mormones. Producto de una experiencia personal de una de las esposas de un sacerdote mormón, durante un periodo de mas de veinte años. Edición de la Iberia. Biblioteca de México. Bajos de San Agustín No. 1. Imprenta de Ignacio Escalante. Pág. 35.

Taylor Pratt, Escamilla, Pérez Hernández y Soto Ledezma. (1966) Anuario Antorcha del Chiquihuite Generación 1964-1966. Tipografía Latino. México, 1966. Pág. 60, 67, 69, 107, 111,

The Mexican Herald, Junio 30 de 1908 pág. 8

The Woman's exponent 1872-06-01 Vol. 1 No. 1. Salt Lake City, Utah, June 1, 1872

Travers, P. (1969). Calvin Ellis Stowe and the history of education. Peabody Journal of education, 47(2).

Tullis, Lamond (2012). Los colonizadores mormones en Chihuahua y Sonora. La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días. Consultado el 28 de mayo de 2021 en <https://www.churchofjesuschrist.org/bc/content/areas/mexico/pdf/los-colonizadores-mormones-de-chihuahua-y-sonora.pdf>

Wilson, "Reminiscences" páginas 34-35.