



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Entre el magisterio y la fe: historia y memoria del movimiento
seglar Equipos Docentes de México (1965-1990)**

Tesis que presenta

Margarita Pérez Caballero

Para obtener el grado de

Doctora en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Eugenia Roldán Vera

Para la realización de esta tesis conté con una beca CONACYT,
sin ese sostén habría sido imposible llegar a este momento.

Agradecimientos

Difícil tarea es la de agradecer. La memoria no da para tantas personas entrañables, experiencias compartidas e instantes de dudas. Hoy recorro nuevamente las charlas de pasillo, los aprendizajes en los cubículos de los investigadores, en sus seminarios y, por supuesto, en las asesorías. Las sugerencias de mi directora de tesis, de los sinodales, del comité de seguimiento, de profesores y compañeros son muestra de su generosidad con el conocimiento.

Recuerdo los congresos, los coloquios y los nervios junto con las palmadas en el hombro y las palabras de aliento de propios y extraños. Rememoro la experiencia de viajar por otras latitudes, donde nuevos horizontes ampliaron mi forma de comprender el mundo y me llenaron de nuevas experiencias y fantásticos amigos.

Lugar especial en mi corazón tienen los compañeros del salón de cómputo, espacio que nos llevamos muchas veces al salón de estudiantes, al comedor, a los pic nic en el pastito y al asador. Fuimos cómplices de confidencias y lágrimas enjugadas. Más aun, hicimos alarde de una solidaridad a prueba de todo. Fue ese el círculo donde encontré sentido de pertenencia y refugio para mi pila de emociones.

Incursioné en el mundo de la “tramitología”: préstamos de libros, copias, olvidos de credencial, permisos y apoyos especiales... Pero el personal administrativo del DIE y de Zacatenco siempre estuvo ahí: apoyando, comprendiendo, auxiliando, aguantando estoicamente los momentos difíciles. Tal vez falta reconocerlos un poco más.

Gocé de la compañía de muchos equipistas, sin ellos esta tesis simplemente no existiría. Escudriñé en sus ayeres y en sus presentes. Espero poder retribuir con este trabajo un poco de lo mucho que me han dado.

El respaldo de amigos de todos los tiempos, de todos los años y de todos los momentos lograron inyectarme nuevos bríos cuando estaba a punto de encallar. Lo saben, se los he dicho y se los agradeceré por siempre con toda el alma.

Y cuando de dar se trata la familia se “rifa”. Agradezco a la vida por los hijos que tengo, por la familia que formé y por la que me acogió cuando más la necesitaba.

A todos ellos,

¡Gracias mil!

Dedicatoria

Me entusiasma la idea de dedicar este esfuerzo a mi esposo. De compartir con él las satisfacciones y tropiezos de esta aventura, donde quiera que esté.

Entre el magisterio y la fe: historia y memoria del movimiento seglar Equipos Docentes de México (1965-1990)

Resumen

Las memorias del movimiento magisterial seglar Equipos Docentes de México (EDOM), formado en la década de los sesenta como la versión mexicana de un movimiento internacional que pervive hasta la fecha, son el objeto de estudio de esta tesis. La investigación permite mirar la laicidad en México desde otro ángulo de percepción: el de los profesores creyentes comprometidos con la educación pública.

El propósito del movimiento ha sido, desde su fundación, promover la adopción de valores católicos no dogmáticos en las escuelas laicas bajo el lema “educar a la luz del Evangelio”, esto es, sin contravenir la laicidad. Esto ha colocado a sus integrantes en una paradoja identitaria: son laicos por su cercanía con la Iglesia católica, pero también lo son desde la separación de la educación pública con todo referente religioso. La configuración y vitalidad del movimiento sugieren no sólo que las sutiles fronteras entre la laicidad educativa, la religión y la acción social son más laxas y porosas de lo asumido comúnmente en la historia de la educación, sino además que, en las interacciones de dicha laicidad y los preceptos religiosos progresistas, se han generado otras formas de educar.

Abstract

The memoirs of the secular teaching movement Equipos Docentes de México (EDOM), formed in the sixties as the Mexican version of an international movement that survives to this day, are the object of study of this thesis. The research allows us to look at secularism in Mexico from the angle of the believing teachers committed to public schools.

The purpose of the movement has been, since its foundation, to promote the adoption of non-dogmatic Catholic values in the secular schools under the motto "to educate in the light of the Gospel", that is without contravening secularism. It has placed its members in an identity paradox: they are secular because of their closeness to the Catholic Church, but they are also secular since the separation of public Mexican education from all religious references. The configuration and vitality of the movement suggest not only that the subtle bounds between secular education, religion, and social action are loosen and porous than commonly assumed in the history of education, but also that, in the interactions between this secularism and the progressive religious precepts, other forms of education have been generated.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

a. El problema de investigación	7
b. Estado de la cuestión	14
c. Marco teórico y metodológico de interpretación	29
d. Estructura del texto	36

PRIMERA PARTE

Apropiación mexicana de una perspectiva pastoral educativa de origen francés	38
I . “Educar a la luz del Evangelio” en escuelas públicas francesas (1905-1985)	39
1.1 Dimensiones del proceso de secularización y laicización en Francia	40
1.2 <i>Equipes Enseignantes</i> : de su fundación al Concilio Vaticano II	45
1.3 Vientos de expansión, Equipos Docentes en América Latina	54
Reflexiones Capítulo I	63
II . Educación y laicidad en México (1920-1965)	67
2.1 Panorama histórico-social de la laicidad educativa en México	68
2.2 Fronteras porosas entre la educación pública y el clero: los movimientos católicos laicos	78
2.3 Identidades docentes en tensión con el Estado	85
Reflexiones Capítulo II	104

SEGUNDA PARTE

Equipos Docentes de México: memoria e historia en la construcción de una identidad	108
III. Tendencias progresistas en la educación pública: el caso del movimiento seglar Equipos Docentes de México	114
3.1 Fundación y desarrollo de los equipos pioneros	116
3.2 Ámbitos de atención como cristianos en la educación pública	143
3.3 Adopción de modelos alternativos de enseñanza	155
Reflexiones Capítulo III	168
IV. Construcción de vínculos entre práctica docente y fe	172
4.1 “Ver, Juzgar, Actuar”. Un método de revisión de vida aplicado a la educación	173
4.2 La reflexión llevada a las escuelas	186
4.3 La acción extraescolar. Visos y visiones equipistas	191
Reflexiones Capítulo IV	200
Conclusiones	
a) De lo afectivo a lo intelectual: un trabajo de memoria en el tiempo presente	204
b) Fronteras porosas entre la educación y la fe. Repensando la laicidad educativa	210
Fuentes consultadas	221
Anexo 1. Entrevistas a profundidad. Criterios de selección	240
Anexo 2. Grupos focales y sesiones de observación participante	242
Anexo 3. Fotografías representativas	244

INTRODUCCIÓN

a) El problema de investigación

Una de las narrativas dominantes de la historia de la educación en México da cuenta del gradual arrinconamiento de la educación religiosa y de su progresiva separación respecto de la educación pública. Así, sabemos que el proceso de secularización iniciado en la sociedad novohispana del siglo XVIII resultó, entre otras cosas, en la promoción de las primeras letras más allá de una enseñanza centrada en la evangelización (Tanck de Estrada 2010). Pese a ello, durante la mayor parte del siglo XIX las parroquias y los conventos católicos siguieron ocupándose de buena parte de la primera enseñanza, mientras la educación media y superior se mantenía en manos de congregaciones religiosas. La separación entre escuelas privadas y públicas no fue tajante hasta después del triunfo liberal. “Todavía en las reformas del ‘anticlerical’ por excelencia, Valentín Gómez Farías, las escuelas parroquiales se consideraban públicas y, hasta 1861, en todos los programas se incluía la enseñanza religiosa” (Vázquez 1998, 14). Más tarde, hacia el último tercio de ese siglo, las leyes de Reforma promovieron la separación de las esferas religiosas y estatales, con lo que se limitó la intervención de las congregaciones en la educación y eliminó la enseñanza religiosa en las escuelas públicas en el Distrito y Territorios Federales (Meneses 1998; Arredondo 2019). Sin embargo, los gobiernos estatales fueron estableciendo en diferentes momentos su propia legislación al respecto, pues en la realidad cada estado tuvo soberanía en lo educativo hasta más allá de la Constitución 1917. En Tlaxcala por lo menos, bajo el gobierno militar carrancista, se emitió una ley de laicidad de la escolaridad en 1915 o 16, reconocida como una de las primeras del país (Rockwell 2007a).

Para mediados del siglo XX, al menos oficialmente, las tareas educativas de la Iglesia estaban restringidas casi exclusivamente a escuelas confesionales, algunas de carácter pretendidamente laico¹, donde asistían mayoritariamente las élites (Torres Septién 1998). Por ello, se suele pensar que en México los espacios de la educación

¹ En las escuelas confesionales se substituyeron las clases de catecismo por clases de moral, donde enseñaban valores pretendidamente cívicos pero donde la carga religiosa era evidente.

pública y laica y los de la educación confesional y privada están claramente delimitados, pero algunas congregaciones se dedicaron a la atención educativa de sectores medios, así como de escuelas para las clases desfavorecidas sostenidas por las privadas de la élite y atendidas por las mismas religiosas.

Además, como muestro en esta tesis, las fronteras entre la educación impartida por el Estado y las cuestiones religiosas son mucho más porosas de lo que se cree. Dichas fronteras no están bien dibujadas, se cruzan, se solapan, incluso se traslapan en la labor cotidiana de algunos de los actores educativos. Esto es así sobre todo por el arraigo religioso de los docentes quienes, atendiendo a los dictados institucionales, se encuentran en medio de una paradoja identitaria si se toman en cuenta las dos acepciones del término laico identificadas por Alicia Puente (1996): son laicos desde la separación de la educación pública de los preceptos religiosos, pero también son laicos desde su cercanía con la Iglesia católica sin contar con investiduras clericales.

Si bien se puede suponer que tal paradoja ha tenido lugar a lo largo de 100 años de educación laica, este trabajo está centrado en la segunda mitad del siglo XX, periodo en que los ideales y prácticas educativas de la Iglesia católica se diversificaron a raíz de los resultados del Concilio Vaticano II (1962-1965). Este evento dio paso a una etapa de apertura ideológica del clero y a su reconciliación con el mundo secular, divulgando nuevas formas de pensar el catolicismo y de entender la educación impartida por la Iglesia. En México, diversas corrientes progresistas, alimentadas en cierta medida por los preceptos de la teología de la liberación, alentaron la creación de movimientos católicos laicos con preocupaciones sociales religiosas no estrictamente pastorales. Algunos de estos movimientos incidieron en la educación pública, de ahí que en este trabajo propongo repensar la laicidad educativa a partir de la revisión de otras formas de relación Iglesia católica-laicidad educativa, donde se observe la participación de actores promoventes de valores cristianos desde las bases y alejados de los movimientos católicos de gran envergadura. Desde esta perspectiva es importante preguntarse cómo se constituyeron estos grupos, cuáles fueron sus consignas y cómo participaron en la educación.

Mi inquietud por conocer las implicaciones del nuevo orden posconciliar y su repercusión en la educación me llevó al encuentro con el movimiento seglar Equipos

Docentes de México (EDOM), agrupación anclada al movimiento continental Equipos Docentes de América Latina y el Caribe (EDAL), cuyas raíces francesas (*Equipes Enseignantes*) datan de finales de la Segunda Guerra Mundial. Se trata de un grupo de docentes autodenominados equipistas, quienes hasta la fecha laboran en todos los niveles educativos de la educación pública, con excepción de algunos que también han laborado en escuelas particulares no confesionales. La percepción religiosa de estos docentes permea su práctica educativa con visiones contestatarias de los criterios pedagógicos o modelos educativos existentes en su campo laboral. Es decir, ejercen su labor educativa en instituciones de carácter laico donde no hay cabida para compromisos religiosos explícitos, pero procuran articular su práctica docente con sus experiencias de fe sin contravenir la laicidad.

Los equipistas constituyen un síntoma de que la secularización del sistema educativo mexicano no ha sido “absoluta”. Su movimiento encarna las dos acepciones del carácter “laico” de algunos docentes mexicanos: son laicos o seculares debido a las fronteras constitucionales entre los preceptos religiosos y las escuelas públicas donde laboran; pero también son laicos por su pertenencia a la estructura de la Iglesia católica desde su bautismo, pero sin contar con algún tipo de investidura clerical (Puente, 1996).

Situada en ese complejo entramado de la secularización en México, la presente investigación se pregunta: ¿Cómo miran y ejercen los equipistas su práctica educativa a la luz de sus experiencias de fe? ¿Hasta qué punto estos docentes resignifican conceptos católicos tradicionales dentro de proyectos y prácticas educativas pretendidamente laicas? Si su forma de mirar la educación conlleva una recomposición de términos, conceptos y tradiciones educativas, políticas y religiosas, ¿cómo piensan ellos su propia labor docente y su incidencia en la comunidad escolar? ¿Estamos ante un tipo específico de docente y, por ende, ante una propuesta pedagógica particular?

Los integrantes de EDOM forman equipos base con otros docentes de sus mismos centros educativos, llevan a cabo reuniones frecuentes entre sí y organizan encuentros anuales o bianuales a nivel nacional e internacional. En estas reuniones y encuentros reflexionan sobre las problemáticas que aquejan a la educación, a la luz de sus experiencias de fe, llegando a conformar un determinado grupo de pertenencia. Por lo que

cabe preguntarse: ¿Cómo conforman su identidad estos docentes doblemente laicos? No me refiero exclusivamente a su formación interna como grupo, sino también a la manera como se han apropiado de una perspectiva pastoral educativa de origen francés que no comulga con los cánones establecidos por la educación pública mexicana. Me refiero también a cómo establecen sus vínculos con los integrantes de su contexto escolar y religioso, cómo inciden en el espacio extraescolar pues, en determinado momento, sus preceptos educativos y espirituales desbordan el espacio del aula hacia el entorno inmediato, es decir, el ámbito familiar y social de la comunidad. De ahí deriva una interrogante principal de esta tesis: ¿Cómo se ha conformado y reconfigurado históricamente este movimiento seglar en ámbitos educativos no confesionales en México en la segunda mitad del siglo XX? Esta pregunta nos obliga a reflexionar en términos más amplios: ¿hasta qué punto el proceso de secularización de la educación mexicana, iniciado desde la segunda mitad del siglo XIX, ha sido un proceso en el que las cuestiones religiosas en realidad se han excluido de lo escolar? ¿Acaso la escuela no ha dejado de estar atravesada por las creencias y prácticas de fe de sus participantes? Misas de graduación, posadas decembrinas, altares en día de muertos o asueto durante las fiestas patronales de algunas comunidades son ejemplos de esas prácticas².

Para investigar la conformación histórica de EDOM consideré el rescate de su memoria colectiva, apoyada por el modelo historiográfico del pasado reciente³. Estas herramientas me han permitido incursionar en el análisis “interno” de la forma como operan los equipistas para comprender, entre otras cosas, su conformación identitaria, la transmisión de su memoria colectiva a los nuevos integrantes del grupo, y su pervivencia a lo largo del tiempo. Asimismo, he considerado conveniente revisar la dimensión transnacional del fenómeno desde sus raíces francesas y posteriores vínculos con América

² Se hace este corte por tratarse de un estudio sobre profesores cercanos a la iglesia católica. No obstante, en la promoción de ideologías y prácticas educativas laicas también intervinieron otras confesiones, como el metodismo estadounidense. Para dimensionar la importancia de esta corriente de protesta en la conformación de la laicidad educativa mexicana pueden consultarse los trabajos de Jean-Pierre Bastian (1983, 1993). Aún así, en las Reflexiones del Capítulo II de este texto se hacen un par de puntualizaciones al respecto.

³ Historia del pasado reciente o del tiempo presente; historia reciente o de nuestro tiempo; historia del mundo actual o historia próxima o inmediata, son algunas de las formas usadas para referir el mismo modelo historiográfico, con ligeras variantes de uso que no discutiré aquí. En este trabajo prefiero utilizar “historia del pasado reciente”, empleado en España y el Cono Sur, o bien “historia del tiempo presente” que actualmente se perfila en México.

Latina hasta su relación con modelos educativos alternativos, tales como la escuela activa y la educación popular. El elemento central es la forma como los equipistas reflexionan sobre su práctica docente a partir de sus experiencias de fe, para lo cual emplean principalmente el llamado método de revisión de vida “Ver, Juzgar, Actuar”, cuyo origen católico data de los años treinta. Como hipótesis central planteo que el movimiento seglar Equipos Docentes de México fue uno de entre muchos movimientos que, en la segunda mitad del siglo XX, hicieron eco de pedagogías alternativas como la escuela activa y la educación popular, pero su particularidad radica en la manera como articularon sus inquietudes pedagógicas y sociales con su fe religiosa.

EDOM constituyó un espacio de peculiar confluencia entre las corrientes progresistas católicas y las inquietudes de un grupo de docentes críticos del funcionamiento del sistema de escuelas públicas para el que trabajaban. Tomo aquí en consideración dos fuerzas al interior de la Iglesia católica: por un lado, las progresistas, vinculadas a posiciones ideológicas de izquierda y por ende a "organizaciones y movimientos sociales de origen popular" (Loeza 1984, 147), florecientes después del Concilio Vaticano II (1965). Por el otro, las posturas conservadoras que refuerzan la tradicional identidad católica, construida en el Concilio de Trento (1563); “esto es, un cuerpo doctrinal, prácticas y estructuras institucionales jurídicamente firme, coherente y estable” (Godínez Valencia 2011, 30).

El tipo de articulación entre docencia y religión, al que hago referencia, no ha recibido una atención adecuada en la historia reciente de la educación, ni en la historia de las relaciones entre la Iglesia católica y el Estado mexicano, como muestro en el estado de la cuestión; sin embargo, ilustra la persistencia de ciertas formas de participación de lo religioso en la educación pública. Inicio con la precisión de algunos términos empleados en esta tesis, debido a la multiplicidad de acepciones de algunos de ellos.

El término “secular” proviene del latín *saeculum*, y hace alusión a lo perteneciente al siglo o que se encuentra en el mundo. Fue usado en principio por la Iglesia católica para diferenciar al clero regular del secular. El regular es aquel al que pertenecen los frailes y monjas que viven en algún claustro o monasterio, atendiendo a reglas o normas contemplativas (de recogimiento) o mendicantes (de limosna o dádivas) dictadas por

alguna congregación y bajo la autoridad de un abad. Éste es distinto del clero secular o diocesano, el cual está conformado por los religiosos que no pertenecen a alguna orden, por tanto, no hacen votos monásticos, pueden relacionarse con el mundo y realizar su labor pastoral en las parroquias (Blancarte 2008), como los padres o sacerdotes que offician en las iglesias. El vocablo se fue complejizando y politizando hasta que, en términos más amplios, el tránsito de una sociedad teocentrista a una secular se conceptualizó como secularización.

En cuanto a laico (del griego *laos*, pueblo), dos acepciones sintéticamente semejantes afectan el entendimiento entre lo “laico” y la “laicidad”. Ambos se yuxtaponen en la conformación identitaria de los *equipistas*, de ahí la pertinencia de aclarar su significado y procedencia. Fue a partir del Concilio Vaticano II cuando se popularizó el término laico, previo a éste el término común era “seglar”. Sin embargo, en un principio “laico” fue empleado por la Iglesia católica para designar a los feligreses que no contaban con investiduras religiosas, en oposición a los frailes, monjas, ministros y padres o sacerdotes. Es decir, “un cristiano bautizado que no pertenece a ninguna congregación religiosa ni está revestido de órdenes eclesiásticas” (Innerarity 2005, 144).

San Clemente I, a fines del siglo I, ya lo utilizó para referirse al conjunto del pueblo, y Victricio de Rouen (año 396) ratificó la distinción entre clérigos y laicos. Mucho más tarde, el término pasó al léxico de la teoría política en la Ilustración y en la Revolución francesa, y empezó a aplicarse al orden público y a las instituciones del Estado (Latapí 1999, 55).

De esta manera se ponen de manifiesto los dos significados del término laico y su problemática en la conceptualización identitaria: desde lo religioso, como colectivos de creyentes activos agrupados en organismos laicales y, desde lo político, el principio de separación entre Estado e Iglesia (Latapí, 1999; Puente, 1996); por lo que mediante las expresiones “movimientos católicos laicos” o “docentes católicos laicos” hago referencia a las asociaciones integradas por personas o docentes sin investiduras dentro de la Iglesia católica, pero muy cercanas a ésta y con un compromiso social desde la fe y hacia la laicidad, en este caso, escolar.

Las particularidades descritas permiten establecer similitudes y diferencias entre ambos términos: los dos provienen del ámbito religioso cristiano, aunque los dos han sido usados para nombrar procesos relacionados con la creación de un espacio independiente

de la influencia religiosa, sobre todo desde mediados del siglo XIX. Por otra parte, cotidianamente laicidad se emplea más en los países latinos y secular en los anglosajones (Blancarte 2008). Más recientemente (años sesenta y setenta del siglo XX), la compleja diferenciación entre poder político y religioso, y la división del espacio en público y privado, dieron elementos para definir la laicidad como “la transición hacia un régimen social cuyas instituciones políticas se legitiman crecientemente por la soberanía popular y ya no por elementos sagrados o religiosos” (Blancarte 2008, 14)⁴. En esta tesis se usará el término secularización para referirse al proceso por el cual se da la transición de una sociedad teocentrista a una secular, donde las acciones ya no son regidas por preceptos religiosos sino por códigos de conducta morales; en cuanto al término laicidad, éste servirá para señalar la separación de las instituciones estatales del ámbito de lo religioso.

En lo relacionado a “jerarquía”, se denomina así al alto clero dentro de la Iglesia católica. Incluso en las encíclicas revisadas para el desarrollo de este trabajo se estila enfatizar el término escribiéndolo con mayúscula inicial. Asimismo, los estudiosos del fenómeno religioso en México denominan “jerarquía católica” a las altas esferas de la Iglesia, por lo que tanto religiosos como laicos coinciden en sustantivar el término “jerarquía”, tal vez debido a que, tradicionalmente, sólo ascendían en la escala jerárquica católica los sacerdotes mejor posicionados dentro del conservadurismo y era la jerarquía católica la facultada para dictar las prescripciones al bajo clero. Por supuesto que había disidentes en el alto clero, pero el voto de obediencia en su estructura vertical los llevaba a acatar los mandatos de sus superiores hasta llegar al Papa, so pena de castigos que iban desde el cambio de adscripción parroquial, hasta la imposición de silencio y la excomunión.

Cuando se hace referencia a posturas “progresistas” o “de izquierda”, considero aquéllas que están de acuerdo con la secularización de la Iglesia, intentan modernizar a la misma y, sobre todo, ellas mismas se asumen como tales; es decir, tienen ideas reformistas sin perder de vista sus dogmas y tradiciones. Además, simpatizan con ideas políticas de izquierda, en este caso con el marxismo o el socialismo, por lo que resignifican sus preceptos religiosos y crean vínculos identitarios de diferente índole con los feligreses sin

⁴ La historia de los conceptos podría dar elementos para una conceptualización más puntual.

contar, muchas veces, con la aceptación de la curia romana, el alto clero o el Episcopado mexicano. Retomo aquí la propuesta de Enzo Traverso de “abordar la cultura de izquierda como una combinación de teorías y experiencias, ideas y sentimientos, pasiones y utopías”. Es decir, las posturas de izquierda vistas ontológicamente como “los movimientos que lucharon por cambiar el mundo con el principio de la igualdad en el centro de su programa” (Traverso 2018, 17). La postura de Traverso es coincidente con los movimientos progresistas de la Iglesia católica que reviso en este texto, al incluir una gran diversidad de corrientes políticas y de tendencias intelectuales y estéticas, pero guiados principalmente por el marxismo, al ser la expresión dominante de los movimientos revolucionarios del siglo XX (Traverso 2018).

b) Estado de la cuestión

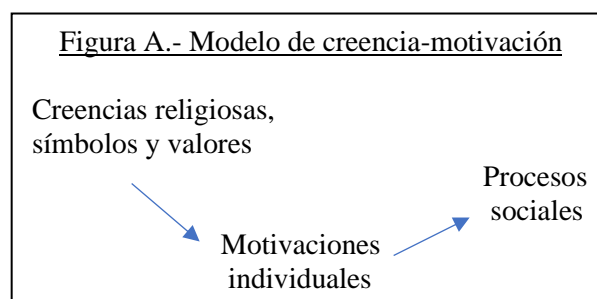
La revisión de estudios realizados en torno al fenómeno religioso en México y sus implicaciones en el ámbito social, sobre todo en lo concerniente al espacio público, brinda un panorama de los cambios ideológicos de la Iglesia católica en materia de educación y fe en la segunda mitad del siglo XX, temporalidad compatible con la perspectiva historiográfica del pasado reciente. En esta revisión me interesa destacar, sobre todo, cómo abordan los historiadores e investigadores educativos la relación entre la educación pública y la Iglesia católica. Uno de los primeros hallazgos da cuenta de que, aun cuando los estudios realizados en esta etapa coinciden con el repunte de las investigaciones sobre el fenómeno religioso en México, no existen muchos trabajos que aborden la relación de la educación pública con la Iglesia católica en el periodo a estudiar. No obstante, sí se han efectuado algunas investigaciones que apoyan la contextualización de los datos recabados aquí empíricamente; más aún cuando los historiadores del pasado reciente se están desligando del estudio de procesos violentos para incursionar en otras temáticas.

De acuerdo con Armando García (2004), los ambientes de laicidad y anticlericalismo predominantes en la sociedad mexicana durante casi todo el siglo XX provocaron falta de apoyos del Estado mexicano a centros de investigación enfocados a temas teológicos o religiosos, al menos públicamente. Por otra parte, la jerarquía católica limitaba la investigación social dentro de sus filas para sortear eventuales

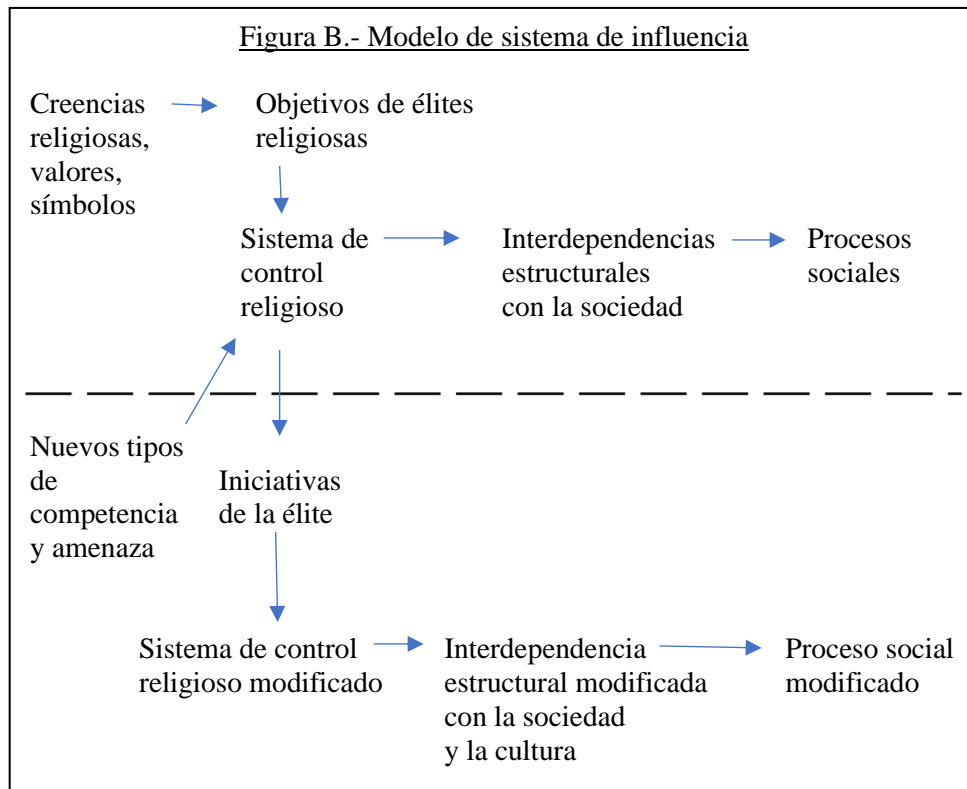
cuestionamientos sobre sus prácticas; además de que el progresivo declive de las prácticas religiosas estimulaba en los investigadores la percepción de una problemática en vías de extinción y, por lo tanto, falta de interés en el estudio del fenómeno. Debido a estos factores, las escasas investigaciones realizadas durante buena parte del siglo fueron obra de religiosos o laicos cercanos a la Iglesia católica, cuya corriente de investigación se insertó en la perspectiva histórica bajo la denominación de “sociología religiosa” o “de pastoral” (García, 2004). La situación se modificó al dar inicio una etapa de apertura y reconciliación de la Iglesia católica con el mundo moderno, anunciada en los resultados del Concilio Vaticano II (1962-1965). A nivel latinoamericano la situación era similar. Eduardo Bonnin en *Discurso político y discurso religioso en América Latina: leyendo los borradores de Medellín (1968)*, publicado en 2013 en Argentina, hace referencia a la investigación histórica del catolicismo “escrita o coordinada por los propios actores, tanto con cargos oficiales (Poblete 1979) como oficiosos (Houtart 1986)”, y por tanto realizada con lecturas teológicas parciales.

la atención se diversificó y abarcó programas católicos de servicio, tales como la enseñanza profesional y la alfabetización; la renovación pastoral y las reformas litúrgicas con los laicos en el papel protagónico, y las relaciones de la Iglesia, no sólo con los círculos del poder político y económico sino con la sociedad en general. En cuanto a la estructura interna, se observó con particular interés a los grupos inconformes y sus intentos por romper con el autoritarismo de la jerarquía. Todo ello adquirió relevancia gracias al trabajo de obispos y teólogos progresistas que empezaron a revisar las estructuras culturales y simbólicas del catolicismo latinoamericano, problematizando la identidad religiosa, el papel del catolicismo en el mundo moderno y los principios del humanismo cristiano (Vallier 1970). Este tipo de investigaciones se empezaron a publicar en la década de 1970, en revistas como *Cristianismo y Sociedad* de Puerto Rico, junto con tentativas de nuevos métodos de investigación con respecto al fenómeno religioso impulsados desde universidades católicas. Algunos trabajos en esa línea, que han continuado hasta el presente, pueden revisarse también en la revista *Páginas de Educación*, editada por la Universidad Católica del Uruguay.

En 1971, el trabajo de Iván Vallier, *Catolicismo, control social y modernización en América Latina*, dio un enfoque más académico a las investigaciones religiosas, apuntó las perspectivas sociológicas que marcaron tendencia en el continente y propuso la inclusión de un mayor número de variables a la estructura causal operante entre las creencias religiosas y las pautas sociales. Su propuesta contempló identificar las formas como los “contextos históricos y sociales fomentan el cambio estructural en los sistemas de influencia característicos de una religión, y luego relacionar esos procesos con los principales sistemas de influencia y control organizados de la sociedad”. Desde su perspectiva “estas pautas pueden entonces ser evaluadas por sus implicaciones de cambio” (Vallier 1970, 226). Vallier añadió al modelo de análisis motivacional (Figura A), un modelo de sistema de influencia (Figura 2). Un ejemplo de esta forma de análisis puede verse en el Dossier “El Concilio Vaticano II: entre el cambio y la continuidad” (2012) en *Itinerantes. Revista de Historia y Religión*, publicación del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina.



Fuente: Vallier 1970, p. 225



Fuente: Vallier 1970, p. 225

En México particularmente, la sociología incursionó en el estudio de lo religioso desde la década de 1930, pero fue hasta los años setenta cuando la apertura ideológica posconciliar atrajo el interés de los sectores progresistas del catolicismo. Al emplear categorías sociológicas para el análisis de la realidad en lo cotidiano, las corrientes progresistas también fortalecieron el desarrollo de la sociología mexicana (García 2004). Así, la supuesta modernización de la Iglesia católica permitió acercarse con menos prejuicios a ciertos sectores de la sociedad laical para impulsar sus concepciones⁵, en un tema que los investigadores consideraban prácticamente agotado. Por su parte, el Estado comenzó a impulsar los estudios religiosos desde la antropología a cambio de obtener elementos de apoyo para la conformación de la identidad nacional, por lo que la mayor parte de los trabajos religiosos fueron de corte antropológico y etnográfico “enfocados, sobre todo, a analizar las prácticas religiosas de los pueblos indígenas” (García 2004, 3).

⁵ Lo cual, siguiendo a García, nos deja una pregunta en el tintero: ¿por qué “el análisis de lo religioso es uno de los temas olvidados de la geografía humana”? (García 2004, 4).

Un evento religioso que marcó particularmente el inicio de la investigación mexicana sobre el tema, con resonancia en América Latina, fue la creación del Centro Interdisciplinario de Documentación (CIDOC), en Cuernavaca, Morelos. Fue fundado en 1960 y sostenido durante 14 años por el sacerdote austríaco Iván Illich, con el propósito de estudiar la función de las ideologías en los procesos sociales de Latinoamérica. En este lugar se reunieron personalidades de la vida religiosa con miras al Concilio Vaticano II, como el obispo Sergio Méndez Arceo, el abad Gregorio Lemercier y el sacerdote David Mayagoitia, representantes del ala progresista del catolicismo mexicano junto con el propio Illich. Las reuniones formaron parte de los encuentros preconciatales que darían paso a la discusión vaticana durante la reunión de obispos, así como a las posteriores publicaciones sobre acuerdos en materia religiosa derivados del Concilio. Posteriormente, también se llevaron a cabo debates con miras a la II Conferencia General del Consejo del Episcopado Latinoamericano (II CELAM) efectuada en Medellín, Colombia, en 1968. Uno de los protagonistas de la historia que relataré en esta tesis, el padre francés Michel Duclercq, fundador de los equipos docentes a nivel mundial, pasó cuatro meses en el CIDOC estudiando el idioma español y las características socioculturales de América Latina, aparentemente invitado por Méndez Arceo durante el Concilio.

En el CIDOC se recopilaron las investigaciones existentes sobre el tema de lo religioso y se inició el acopio y sistematización de documentos referentes a los métodos alternativos de educación. Entre los trabajos publicados por el Centro se encuentran aquellos que abordaban “la renovación de la Iglesia católica [...] un *Repertorio bibliográfico para el estudio de las iglesias en la sociedad de América Latina* (CIDOC, 1971), documentación referente a alternativas educativas (1971-1972), y obras como *The formation of the missionary as technical assistant*” (García 2004, 5). Los documentos generados forman parte de dos acervos, el de la Fundación Iván Illich y el de la Fundación Sergio Méndez Arceo. Los documentos del primer acervo están dispersos, unos entre los archivos personales de los miembros de la fundación y otros resguardados por la esposa de Illich, salvo aquellos que fueron publicados y se encuentran aún en circulación. En cuanto a los archivos de la Fundación Méndez Arceo, una parte se encuentra en las oficinas de la fundación, con estantería abierta al público; la otra pertenece a la diócesis

de Cuernavaca y ha sido digitalizada en el Centro Académico de la Memoria de Nuestra América (Camena), de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México⁶.

La situación social del México preconciliar y los cambios conceptuales y estructurales experimentados por la Iglesia católica, sobre todo después de la II CELAM, son analizados en el artículo “La Iglesia Católica en México, del Vaticano II a la CELAM III (1965-1979)” publicado por la revista mexicana *Cuadernos políticos*⁷. Su autor Martín De la Rosa menciona, como uno de los resultados más trascendente de dichos cambios, la división del catolicismo en dos facciones principales: tradicionalistas y progresistas. El papel protagónico del ala progresista mexicana correspondió al obispo Méndez Arceo, quien fue atacado duramente por la derecha católica representada por los obispos tradicionalistas, entre ellos Luis Munive y Escobar primer obispo de la diócesis de Tlaxcala; así como por miembros del *Opus Dei* y del sector conservador de la iniciativa privada, sufriendo calumnias en los medios periodísticos, insultos públicos, intrigas palaciegas y agresión física a su regreso del I Encuentro Latinoamericano de Cristianos por el Socialismo, celebrado en Chile (De la Rosa 1979).

El obispo Méndez Arceo no sólo enfrentó a la alta jerarquía católica mexicana y vaticana, sino a los poderes políticos y económicos representados por miembros numerarios del *Opus Dei*. Al respecto, recientemente Virginia Ávila publicó *Las mujeres creyentes y el Opus Dei. Identidades en el trabajo mediante la fe*, una investigación con perspectiva de género sobre este movimiento que hasta hoy en día “responde a la secrecía que se le exige a los miembros” (Ávila 2018, 19). El *Opus Dei* –término latino que significa Obra de Dios–, es un movimiento católico laico instituido en España, en 1928, por el sacerdote José María Escrivá de Balaguer y Albás. Su expansión al continente americano fue a través de México, donde llegó en 1948 “con el propósito de apoyar a la Iglesia mexicana en su recuperación de los espacios de poder y los bienes que la Revolución mexicana y los gobiernos posrevolucionarios le habían quitado”. En la década

⁶ Puede ser consultada a través de la base de datos de libre acceso del Camena.

⁷ *Cuadernos Políticos* fue una revista publicada de 1974 a 1990 por Editorial Era. Ahí confluyó una generación de intelectuales críticos. Se caracterizó por su perspectiva crítico-marxista desde la cual se reflexionaba sobre los sucesos políticos más relevantes de América Latina y el mundo de esos años. La revista también difundía reflexiones de otros pensadores críticos de Europa y Estados Unidos, fungiendo como vínculo entre el pensamiento crítico latinoamericano, el europeo y el estadounidense (Cuadernos políticos 2014).

de los años sesenta consiguió ser uno de los grupos más poderosos del catolicismo internacional, por su “misión de recristianizar el mundo católico y en la tarea de evangelizar los espacios que el socialismo dejaba”. Desde una perspectiva de conservadurismo social proporcionó muchos recursos económicos obtenidos de “los medios de comunicación [...] las sociedades financieras y sus escuelas de negocios, de enseñanza profesional y básica” (Ávila 2018, 18), logrando penetrar en espacios sociales ligados al poder político, económico y religioso a nivel global.

Con todo y la apertura, el tema prevaleciente en los estudios sobre el fenómeno religioso en México continúa siendo la tensión entre la Iglesia católica y el Estado mexicano por el impulso de este último a la laicidad que, en buena medida, se ha traducido en anticlericalismo. Franco Savarino y Andrea Mutolo (2008) aclaran en *El anticlericalismo en México* que “existen importantes investigaciones sobre algunas manifestaciones específicas de anticlericalismo” pero “destaca la ausencia de un verdadero debate” sobre el tema (Savarino y Mutolo 2008, 5). El supuesto que subyace a sus planteamientos hace referencia a un anticlericalismo en contraposición al clericalismo, es decir, a la incursión del poder eclesiástico en el ámbito público, como sería el caso de la educación, o a la idea de un Estado apoyado por una religión oficial, por lo que estos autores pugnan por “debatir el tema [...] y definir así un marco conceptual más preciso para ubicar e interpretar el fenómeno” (Savarino y Mutolo 2008, 11)⁸.

Después del Concilio y la II CELAM, la acción social de los laicos y sus vínculos con la jerarquía católica –conservadora y progresista– adquirieron la particular atención de los investigadores, debido a la reivindicación del trabajo pastoral de los seglares. Miguel Concha *et. al.* (1986), por ejemplo, conjuga análisis sociológico y teológico en *La participación de los cristianos en el proceso popular de liberación en México*. Ahí estudia la Iglesia católica en sus dos niveles, el jerárquico y el de las bases, en el periodo que va de 1968 a 1983, haciendo hincapié en la importancia de la contribución de los laicos a los procesos del fenómeno religioso, en torno a tres aspectos fundamentales: porque la II CELAM “significó una verdadera reinterpretación para América Latina del Concilio

⁸ La conceptualización puntual de los términos anticlericalismo y clericalismo vendría a ser, de acuerdo con Savarino y Mutolo, un tema pendiente en el ámbito de la historia de los conceptos.

Ecuménico Vaticano II”; porque, siendo Latinoamérica un bastión del catolicismo, contó “con una reflexión teológica propia: la teología de la liberación” (Concha *et. al.* 1986, 11), y porque particularmente México cuenta con una población que se confiesa mayoritariamente cristiana. La forma como se entrecruzan la acción laica con la pastoral religiosa en lo social puede observarse en trabajos como *Catolicismo social en México. Teoría, fuentes e historiografía*, de Manuel Ceballos (2000); *La larga marcha a la modernidad en materia religiosa*, un estudio político Iglesia católica-Estado mexicano realizado por José Luis Lamadrid (1994), y con un análisis más global, *El despertar de los laicos. Su aporte para transformar el mundo y renovar la Iglesia*, de Humberto Sánchez (2015).

Si había poca investigación relacionada con el catolicismo conservador, fue más limitada la referente a las corrientes progresistas; sin embargo, el Concilio hizo posible la elaboración de algunos trabajos al respecto. En cuanto a la teología de la liberación, ésta no sólo llamó la atención de los teólogos, sino también de los investigadores que “estudian el papel de la religión en la sociedad contemporánea” (Rowland 2000, 15). Uno de los rasgos característicos de la teología de la liberación es la interpretación de las Escrituras desde la perspectiva de los pobres y marginados, tomando en cuenta el contexto Latinoamericano, con lo cual se aparta de la teología europea “más interesada en pensar y explicar la verdad de la fe, mientras que la fe de los teólogos de la liberación corre paralela a la vida real y mantiene con ella una relación dialéctica”. Esto lleva a los teólogos de la liberación a plantear “una nueva forma de hacer teología, más que a una nueva teología” (22). Los estudios en torno a ella, como la corriente progresista que más apoyo dio y recibió del laicado, van desde la teorización de sus preceptos, *La teología de la liberación* (Rowland 2000), hasta el análisis de sus bases filosóficas y su cambio ideológico, *Teología de la liberación: ¿revolucionaria o reformista?* (Ferraro 1992), donde José Ferraro hace fuertes cuestionamientos a las propuestas de cambio de los teólogos de la liberación, principalmente Gustavo Gutiérrez y Leonardo Boff. Las Comunidades Eclesiales de Base son los movimientos católicos laicos más representativos de las corrientes progresistas pre y posconciliares. De ellos han dado cuenta Hugo José Suárez (2010); Hugo Armando Escontrilla y Rafael Reygadas (2007, 2009, 2012).

La secularización social y la modernización de la Iglesia católica diversificaron las formas de concebir y practicar la religión, no sólo entre los laicos, sino dentro de la clerecía misma, provocando la proliferación de sectas y corrientes alternativas y ortodoxas dentro del catolicismo. Armando Escontrilla (1997) considera que las formas de organización en los espacios eclesiásticos de aquella época permitieron la emergencia de la hoy llamada sociedad civil. Este hecho también despertó el interés de investigadores sobre otras formas de ser cristiano, dando paso a estudios enfocados al análisis identitario dentro de lo religioso, sobre todo en lo referente a los seculares, sin dejar de lado, por supuesto, al clero secular o diocesano, es decir, el que no pertenece a congregación alguna. Roberto Blancarte, por ejemplo, apunta: “el último medio siglo ha sido testigo de una transformación importante en las adscripciones, las culturas y las identidades religiosas” por lo que en la actualidad la práctica de la fe “no puede circunscribirse de manera simple a la adscripción confesional” (Blancarte 2010, 88). En esta forma de mirar la pluralidad de la esfera religiosa coincide Elio Masferrer (2004) realizando el trabajo antropológico *¿Es del César o es de Dios?* sobre el campo religioso, donde plasma momentos clave para la nueva relación “entre Estado, religión, iglesias y sociedad en México” (Masferrer 2004, 17); explicita la eficacia simbólica de un sistema religioso, y tipifica el pluralismo religioso mexicano a partir del Concilio Vaticano II.

Renée De la Torre (1996, 2012) ha realizado sendos trabajos al respecto llegando a acuñar el término *Ecclesia Nostra* (2006). Con este concepto hace referencia por un lado a los integrantes de la estructura vertical y jerárquica impuesta desde el Vaticano (*Ecclesia*) y, por el otro, a una concepción popular de Iglesia o Pueblo de Dios donde da cabida a las bases (*Nostra*). “Hablar de identidad religiosa nos remite a un sinnúmero de manifestaciones, discursos, prácticas simbólicas, rasgos distintivos, formas de sentir y vivir la religión” (1996, 87), por lo que De la Torre se enfoca en mirar el catolicismo desde la perspectiva de los movimientos católicos laicos e identifica su heterogeneidad identitaria. Para ella, la acción pastoral de los laicos fue más allá del ámbito religioso y “en el espacio cívico-político representó un agente protagónico de la sociedad civil del siglo XX” (De la Torre 2009, 417). Esta acción de los laicos, en afinidad con la jerarquía o independiente a ella, ha sido fundamental para la construcción de la cultura social católica.

Alicia Puente (1996) reconoce las identidades laicales cristianas en oposición en “Interpretaciones católicas hoy: la constatación de una pluralidad”. En este trabajo apunta como rasgo característico de las comunidades eclesiales de base ya no su laicidad, sino su eclesialidad comunitaria. Esto es, han dejado de lado la “distinción vertical clérigos-laicos para potenciar una experiencia de horizontalidad comunitaria”, donde sus acciones están íntimamente relacionadas con la situación social de su comunidad y no esperan el llamado de un representante de la Iglesia para movilizarse. Han “tomado la iniciativa de unirse con otras personas, de formar grupos, de trabajar juntos para satisfacer necesidades propias y de otros” (19), en constante interacción Iglesia-sociedad. Por ello, y de acuerdo con Jesús Legorreta (2006), hay cierta coincidencia entre los investigadores al concluir que en esta configuración y reconfiguración de identidades intervienen, además del contexto, “juicios de valor, símbolos, emociones y utopías en constante tensión; por lo que la identidad tiende a ser un espacio simbólico en permanente disputa” (Legorreta 2006, 95) y cambio.

Uno de los espacios públicos que provocó más querellas entre la Iglesia católica y el Estado mexicano es el educativo. Con respecto a las relaciones y confrontaciones en esta materia, Ernesto Meneses coordinó una investigación enciclopédica sobre las tendencias oficiales en educación, de 1821 a 1988. En ella se analiza el proceso de separación de la Iglesia y el Estado en el siglo XIX, así como las estrategias implementadas por éste, hacia la segunda mitad del siglo XX, para enfrentar la problemática generada por los cambios ideológicos de la jerarquía católica en materia educativa. Por su parte, Guillermo Villaseñor realizó diversas publicaciones sobre las relaciones Estado-Iglesia entre las que destaca la que aborda directamente el caso de la educación (1978). Daniel Cámara (1967), apenas dos años después de los resultados del Concilio, incursiona en la nueva ideología católica con respecto a la educación y al desarrollo de México, pero en general las investigaciones se centraron en la educación privada, ámbito al cual quedó restringida la acción educativa de la Iglesia, al menos oficialmente, durante casi todo el siglo XX.

También para incursionar en los cambios del ámbito educativos propiciados por el Concilio, recientemente se publicó el trabajo de Rosa Bruno-Jofré y Jon Igelmo Saldívar *Catholic Education in the Wake of Vatican II*. En este texto se revisan los enfoques dados

a los resultados del Concilio en materia educativa, cuyo análisis es el resultado del simposio multidisciplinario “Catolicismo y educación: cincuenta años después del Vaticano II (1962-1965). Un encuentro transnacional interdisciplinario”, llevado a cabo en la Universidad del Bosque, campus San Sebastián-Donostia, España, en 2015, que contó con el enlace del Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá. El esfuerzo gira en torno a las formas específicas de apropiación y puesta en marcha de los documentos conciliares en materia educativa, cuya importancia radica en que no solo plantearon contemplar otras ideologías y sistemas de creencias, sino también discusiones sobre asuntos “moralistas” como el discurso homosexual (Bruno-Jofré e Igelmo 2017). Los temas abordados en el texto se relacionan con la educación católica y el estado en Francia; la escuela activa y la secularización social durante la dictadura de Franco en España; las críticas de Iván Illich a la escolarización; la experiencia en América Latina de los misioneros canadienses, y la educación impartida por la iglesia católica a los pueblos nativos de Ontario, Canadá, entre otros.

Con respecto a los movimientos católicos laicos del ámbito educativo, en el artículo de Fernando González (2003), *Los orígenes y el comienzo de una universidad católica: sociedades secretas y jesuitas*, pueden conocerse los antecedentes de la fundación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, la primera de carácter privado en el siglo XX, así como de la sociedad secreta denominada Los Tecos, la cual estaba conformada principalmente por estudiantes de la universidad. Sus integrantes eran considerados fascistas católicos. Por otra parte, Valentina Torres Septién, en su trabajo sobre la educación privada, rescata “la importancia que en el México contemporáneo ha tenido la escuela particular en la formación de ciertos grupos sociales y la influencia que éstos han ejercido sobre la sociedad en su conjunto” (Torres Septién 1998, 18). Federico Lazarín (2014) coordinó un libro muy sugerente al respecto, *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas*, donde Torres Septién también realiza una colaboración sobre la educación en el México preconiliar y las mujeres pertenecientes a Acción Católica. Cabe resaltar que la Iglesia católica posconiliar volvió la mirada hacia la educación superior como un espacio potencial de incidencia, como se observa en el bosquejo histórico sobre la educación superior privada en México realizado por Patricia De Leonardo (1983).

Pero no solo se ha estudiado la relación oficial o formal de la Iglesia con la educación, sino también su cercanía con las asociaciones católicas laicas y la visión de estas últimas con respecto a la educación. Los estudios sobre estudiantes de escuelas públicas que forman organismos católicos laicos también hacen referencia a su participación política y su cercanía o distanciamiento tanto de la jerarquía católica como de corrientes progresistas, de acuerdo con las necesidades políticas del momento, como podría ser el caso particular de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (Aspe, 2008).

Más recientemente, el proyecto coordinado por Adelina Arredondo *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes* ha resucitado el estudio histórico de la laicidad educativa, generando varios productos de investigación importantes. Entre otras cosas, rompe con la visión centralista del tema “intentando identificar las influencias e interrelaciones que se tejieron desde su periferia y el centro del país, y desde la capital hacia fuera” (Arredondo 2019, 12). Otro aporte significativo de ese proyecto es su intento por abordar el tema desde diferentes enfoques teórico-metodológicos, y no sólo históricos, a fin de conceptualizar y redefinir la terminología empleada para estos temas. Apunta a los vocablos, como secular y laico, empleados las más de las veces como sinónimos, o son sobre-entendidos en un sentido simplificador de los términos,

al señalar como educación laica la que imparte un profesor laico, por oposición a otro perteneciente a una congregación religiosa, sin cuestionar los contenidos ni los medios; al aludirse a instituciones particulares administradas por organizaciones civiles sin atender al proselitismo confesional de sus docentes; al referirse a los procesos y separación entre Iglesia y Estado sin objetar la finalidad de la formación pretendida; al analizar los regímenes de gobierno sin mirar los límites jurídicos establecidos entre los espacios públicos y los privados; al estudiar los sistemas educativos sin definir las jurisdicciones sectoriales o sus fuentes de financiamiento; o al utilizar indistintamente los conceptos de secularización y laicidad, o de secularismo y laicismo (Arredondo 2019, 13).

Las mismas diferencias sustanciales mencionadas en el trabajo de Arredondo *et. al.* dan la pauta para cuestionar la separación tajante entre las esferas del Estado y la Iglesia católica, a lo largo del proceso histórico. Esta separación es asumida por la mayoría de la investigación en el campo sin cuestionar la porosidad de las fronteras de la educación laica, que en este trabajo se hace evidente.

Cabe mencionar en este estado de la cuestión que algunos trabajos más o menos formales han incursionado en la fundación y trayectoria de los propios Equipos Docentes

a nivel internacional⁹. Uno de estos trabajos fue realizado por la equipista brasileña Tereza Gamba quien, en un esfuerzo de acopio y sistematización de testimonios, publicó un texto electrónico sobre la trayectoria de *Equipes Enseignantes* en general y su expansión a América Latina en particular con el título *Libro EDAL. Rescate, militancia y transformación social 1965-2015*. La idea surgió con el estímulo e impulso del padre Mauricio Cusin, asesor equipista brasileño. El financiamiento corrió a cargo de dos organismos: *Dialogue et Cooperation*, asociación francesa que sirve de vínculo entre los equipos docentes de todo el mundo (aproximadamente 40 países de los cuatro continentes), y del *Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement*¹⁰ (CCFD), organización católica constituida en 1961 a fin de sensibilizar a la sociedad francesa y crear un fondo de cooperación internacional para el desarrollo y contra el hambre. El organismo se encarga de financiar proyectos de desarrollo con temas como seguridad alimentaria, economía solidaria, paz, promoción de las mujeres, salud y educación; entre éstos se encuentra el proyecto educativo de *Equipes Enseignantes*. En 2008, el CCFD requirió la elaboración de un proyecto que justificara la continuidad del financiamiento a EDAL, por lo que Mirtha Alicia Villanueva Rodríguez, equipista peruana y coordinadora continental de 2008 a 2011, se abocó a la elaboración del proyecto y objetivos, los cuales se presentarían al CCFD, a través de *Dialogue et Cooperation*.

El proyecto de Tereza Gamba obtuvo la aprobación y financiamiento necesarios para llevarse a cabo, al ser seleccionada de entre diversas propuestas presentadas. Uno de los requerimientos principales para la asignación era contar con “una evaluación externa de los últimos 15 años que midiera cómo hemos sido y somos los(as) equipistas herramientas y actores de cambio social”¹¹. La empresa se llevó a cabo con la renuencia de la mayoría de los equipistas, pues ellos consideran que los resultados de su trabajo son evidentes por sí mismos y no comulgan, en general, con los métodos de evaluación. No obstante, se contrató al investigador Gino Huerta quien, entre 2009 y 2010, se dio a la tarea de sistematizar el actuar de los equipistas. Para ello, estableció desde el interior de

⁹ En el caso específico de Equipos Docentes de México, se tienen antecedentes de una investigación realizada en la Escuela Normal de Querétaro, Unidad San Juan del Río, pero al parecer no ha sido publicada y no se cuenta con los datos precisos para su ubicación y consulta.

¹⁰ Comité católico contra el hambre y por el desarrollo.

¹¹ Testimonio de Mirtha Villanueva, equipista peruana, *Libro EDAL. Rescate, militancia y transformación social 1965-2015*, (s/f), p. 37.

EDAL un sistema de indicadores a fin de determinar su impacto socio-político en medio de ciertos acontecimientos coyunturales y para acciones a mediano plazo. Asimismo, identificó algunos rasgos de la auto percepción de los equipistas, de su movimiento y de su proyección.

El *Libro EDAL*, formado por un vasto acervo testimonial de educadores, teólogos, sociólogos y sacerdotes, hace un recorrido por las actividades y trayectorias vivenciales de equipistas de diferentes países con el propósito de “rescatar y establecer objetivos a partir de los autores, de su contenido en el espacio tiempo, cada uno en su tiempo”. En el rescate de vivencias, Gamba se incluye “como personaje de participación activa de todo ese caminar cincuentenario” (Gamba s/f, 21) situándose, incluso sin proponérselo, entre el acontecimiento y la coetaneidad de su escritura. El equipista mexicano José Ramírez, por ejemplo, es mencionado por su apoyo en la traducción portugués-español de diversos textos. En uno de los testimonios referidos, el doctor en educación Balduino Antonio Andreola, equipista de Porto Alegre, Brasil, menciona que Luiz Alberto de Sousa Marques estaba realizando una tesis de doctorado sobre *Equipes Enseignantes*, apoyado por equipistas franceses y latinoamericanos. Al parecer, con este fin se está reuniendo y sistematizando la mayor cantidad de documentación posible por si acaso más adelante “un o una equipista tenga el deseo de escribir aquella tesis que los preconceptos pseudocientíficos e ideológicos no permitieran que él escribiese” (Gamba s/f, 87).

Equipos Docentes de Perú realizó la compilación de las homilías dictadas el día del maestro a los profesores peruanos por el padre Juan Dumont Chauffour (de 1991 a 2015). La compilación fue editada y publicada por el Fondo Editorial de Derrama Magisterial. En el prólogo se menciona la publicación como un homenaje al padre Juan, el *Padrecito de la Esperanza*, como fue bautizado por una maestra peruana. Desde 1991 hasta 2015, estas homilías han sido pronunciadas en la iglesia Recoleta de Lima donde se reúnen los docentes cada 6 de julio a escuchar las palabras del sacerdote, quien “una y otra vez, insiste en reanimarnos. No es cualquier cosa en un contexto que ha tendido más y más a la desvalorización del rol docente y a culparnos de la situación de la educación” (Villanueva 2015, 6).

Por su parte, la Pontificia Universidad Católica del Perú abrió recientemente una línea de investigación que busca sistematizar experiencias de personajes, comunidades o movimientos de la Iglesia católica peruana que visibilicen la apropiación de la teología y la espiritualidad del Vaticano II en la realidad social, cultural y religiosa de ese país. La experiencia de diversas organizaciones, entre las que se encuentra Equipos Docentes, está siendo observada desde la pregunta por la relación entre catolicismo, ciudadanía y espacio público, en una línea que conecta teología de la liberación, cultura popular y movimientos sociales. Las labores de investigación se trabajan a nivel de un eje de investigación más amplio que es teología y estudios religiosos, en el marco del Seminario Interdisciplinario en Estudios de la Religión de la propia universidad¹², donde se congregan investigadores del hecho religioso, desde teología, sociología, antropología e historia¹³.

Como se puede apreciar, la mayoría de las investigaciones se refieren al papel de la Iglesia católica en la educación escolarizada confesional (privada), o a la incidencia en escuelas públicas de estudiantes o padres de familia cercanos al catolicismo, mas no hacen referencia a los cuadros docentes que participan en espacios educativos laicos. Asimismo, en el estudio de esos temas se ha mirado sobre todo las cúpulas de la jerarquía católica, o bien el protagonismo de sectores mayoritarios. Casos como el de EDOM exigen adentrarse al estudio de los laicos en su propia trayectoria. Mirar la Iglesia católica desde las bases, desde la perspectiva de aquellas minorías que, a pesar de su religiosidad, pueden ser sumamente críticos de la jerarquía. Estos grupos han implementado formas alternativas de enseñanza a pesar de las particularidades de laicidad del Estado mexicano, no solo resignificando conceptos católicos en ambientes laicos, sino modificando el método de enseñanza e incluso, en la mayoría de los casos, el sentido de ser docente. Sobre la relación entre la Iglesia católica y los docentes que laboran en la educación pública hay muy poca investigación realizada hasta la fecha; sin embargo, los estudios sobre la *Ecclesia Nostra*, donde se vincula la interacción de los movimientos católicos laicos con la jerarquía católica, las corrientes progresistas y la laicidad de la educación pública constituyen una

¹² Datos proporcionados por Juan Miguel Espinoza Portocarrero, integrante del Seminario Interdisciplinario en Estudios de la Religión. Su asistencia al Encuentro de la Región Centro de Equipos Docentes de América Latina, celebrado en Lima, Perú (2017), me permitió intercambiar información personalmente y, más tarde, vía email.

¹³ Juan Miguel Espinoza Portocarrero, mensaje de correo electrónico del 5 de julio del 2017.

orientación y un punto de partida, tomando en cuenta el esquema de análisis propuesto por Vallier.

c) Marco teórico y metodológico de interpretación

El trabajo de investigación siempre es un desafío en sí mismo y el reto se duplica cuando la parcela teórica elegida para cimentarlo es un campo en ciernes. Tal es el caso de este trabajo donde la temporalidad fue la principal característica considerada para la elección del marco teórico-metodológico. Comienzo haciendo hincapié en que EDOM se fundó en 1965 en el marco de uno de los periodos de expansión del movimiento francés *Equipes Enseignantes*, por lo que la cercanía temporal de su fundación y la pervivencia del grupo hasta la fecha me llevan a utilizar la perspectiva de la historia del pasado reciente, al tiempo que propongo el empleo del trabajo de memoria como herramienta metodológica para un estudio de caso: la fundación y desarrollo del movimiento seglar Equipos Docentes de México

La historia del pasado reciente abreva del presente, pero no define su objeto de estudio por un periodo histórico ni se limita a la denominación cronológica; más bien, constituye un modelo historiográfico donde la temporalidad está íntimamente relacionada con la coetaneidad del acontecimiento investigado y su escritura. ¿Qué es el presente desde el punto de vista historiográfico? François Bédarida, director del Instituto de Historia del Tiempo Presente de Francia, define el presente como el lugar de una temporalidad extendida que contiene la memoria de las cosas pasadas y la expectativa de las cosas por venir. Citando a San Agustín, Bédarida dice: “el presente del pasado es la memoria; el presente del presente es la visión; el presente del futuro es la expectativa” (Bédarida 1988, 21). Y añade: la visión, en su sentido etimológico, sería el espacio de experiencia; es decir, el campo de observación y de investigación. De esta manera, Bédarida cierra el círculo de las categorías temporales de Reinhart Koselleck –espacio de experiencia y horizonte de expectativa– en el cual queda atrapado el acontecimiento,

para dar entrada a una de las cuestiones que la historiografía sobre el pasado reciente ha problematizado productivamente: las relaciones entre historia y memoria.¹⁴

De igual forma, la memoria colectiva, desde su acepción historiográfica, está relacionada con el estudio del pasado reciente. Generalmente se liga a catástrofes naturales o procesos violentos, como dictaduras militares, represión social y guerrillas. Su principal aporte es rescatar las experiencias humanas relacionadas con estos acontecimientos, lo cual puede constatar en la compilación de estudios sobre el pasado reciente realizada por Cristina Godoy (2002). Sin embargo, “no existen razones de orden epistemológico o metodológico para que la historia reciente deba quedar circunscripta a eventos de ese tipo” (Franco y Lavín 2007, 3), conclusión a la que llegaron varios especialistas durante el Coloquio *Pensar la historia del tiempo presente*, efectuado en la Universidad Iberoamericana en febrero de 2016. Por ello considero adecuado el empleo del modelo historiográfico del pasado reciente y la memoria colectiva como herramienta metodológica para el estudio de EDOM, movimiento que no estuvo directamente vinculado a contextos de violencia.

La complejidad de este modelo historiográfico radica en la coetaneidad entre los acontecimientos y su escritura, lo cual nos sitúa en procesos que es preciso comprender históricamente cuando todavía están inconclusos y expuestos al devenir social. El análisis demanda conciliar las distintas experiencias de una “historia vivida” y relatada en la forma como la perciben sus actores en determinada coyuntura temporal, abordando acontecimientos compartidos al menos por tres generaciones simultáneas: la que nos antecede, representada por nuestros padres e incluso abuelos; nosotros, la generación activa, y la que nos sucede (Aróstegui s/f; Soto 2004). Así, la coetaneidad implica la coexistencia de varias generaciones en un mismo presente histórico, permeadas por experiencias y acontecimientos transmitidos inter-generacionalmente en forma de recuerdo (Mudrovic 2000). Indagar cómo se formó EDOM y contextualizar su desarrollo, de acuerdo con los cambios producidos por el devenir histórico de la segunda mitad del siglo XX, coloca la investigación en ese campo al proponer: 1) estudiar los

¹⁴ Sobre las relaciones memoria e historia se han desplegado fructíferos debates y desarrollado propuestas innovadoras apoyándose en las reflexiones de Benjamin, Bergson y Halbwachs, entre otros.

procesos históricos desde la forma en que los perciben los sujetos que actúan en determinada coyuntura temporal; y 2) ser la historia de un tiempo cualquiera escrita por los coetáneos, lo cual nos compromete a reconstruir una trama cuyo final aún es incierto.

En cuanto a la memoria colectiva, los integrantes de EDOM se han dado a la tarea de preservar ciertos acontecimientos para transmitir experiencias a las nuevas generaciones de equipistas. La recreación constante de estas memorias constituye la principal vía para dar continuidad al movimiento y para la promoción de sus vínculos identitarios. Podrá objetarse que esos recuerdos están presentes en su memoria, particular y selectiva, y la historia es un relato intelectual; sin embargo, es factible reunir los recuerdos de los fundadores de Equipos Docentes de México en su forma “pasiva” (memoria), para transitar hacia su forma “activa” (historia), mediante el esfuerzo intelectual de rememorar. Esto es posible debido a que la rememoración, como vínculo entre memoria e historia, está permeada por dos dimensiones: la afectiva (memoria) y la intelectual (historia) (Ricoeur, 2010). Ambas –memoria e historia– serán yuxtapuestas por el historiador del tiempo presente en el momento de la narración: “la memoria, en primer término, como práctica colectiva de rememoración [...] parece tener la voz cantante en este vuelco hacia el pasado reciente” (Franco y Levín 2007, 1).

Cabe señalar que el investigador del tiempo presente no rescata memorias que den cuenta del acontecimiento, sino que construye el acontecimiento activando los recuerdos y relacionándolos en una narración coherente. De esta manera, la fase activa del recuerdo, impulsada por el investigador, permite tomar distancia de las prácticas y enfoques de la historia oral, ya que hace posible arrancar de la dispersión las impresiones sensibles, para que ellos mismos y –como en este caso– también otros conozcamos cómo se ha conformado el grupo y de qué manera la pertenencia a éste ha reformado o modificado su práctica docente.

Incursionar en el pasado reciente es mirar el vínculo existente entre memoria e historia y, a su vez, dar cuenta de cómo incide dicho vínculo en la transmisión de la cultura y en la conformación de la identidad pues, para preservar y transmitir los recuerdos, los grupos emplean testimonios, imágenes, signos y símbolos, elementos que dan a cada individuo un sentido de pertenencia a un grupo en particular. Esto es factible por la

capacidad de la memoria para relacionar e interpretar hechos pasados, enfatizando semejanzas y diferencias del comportamiento entre grupos e individuos. Así, la cultura, en el sentido etnológico de la palabra, atañe esencialmente a la memoria: “es el conocimiento de cierto número de códigos de comportamiento, y la capacidad de hacer uso de ellos” (Todorov 2000, 22). La memoria interviene como promotora de la cultura de las sociedades, de la memoria colectiva de los grupos y, de manera particular, en la conformación de la identidad de los individuos, aun cuando cada individuo introyecte diferente percepción de un mismo acontecimiento. Desde este marco, la memoria es afectiva y “la dimensión afectiva nos hace entrar de lleno en la cuestión identitaria” (Dussel 2006, 171) en tanto rememora hechos ligados a sentimientos que la resignifican contribuyendo a la conformación de la identidad.

De acuerdo con los preceptos identitarios de Tzvetan Todorov “la representación del pasado es constitutiva no sólo de la identidad individual –la persona está hecha de sus propias **imágenes acerca de sí misma**¹⁵– sino también de la identidad colectiva” (Todorov 2000, 51), debido a que los elementos empleados para transmitir y preservar las memorias reflejan la forma como el pasado es percibido por los protagonistas de los acontecimientos y dan paso a formas específicas de pensar y actuar. La cultura o identidad colectiva será conformada por el cúmulo de identidades individuales que se resignifican de acuerdo con sus contextos de procedencia y con los códigos de comportamiento establecidos por el grupo, implícita o explícitamente. En este sentido, la identidad confiere al individuo un rasgo distintivo “que hace que una persona sea la misma a lo largo de la vida” (Mendoza 2009, 60); busque incorporarse a grupos que den coherencia a su identidad, y se vea a sí misma, y sea reconocida por los demás, como parte de un grupo con atributos propios con el cual intercambia su bagaje de memorias; las cuales, a su vez, darán paso a un ir y venir de identidades múltiples y complejas, no siempre del todo congruentes.

Los referentes teóricos mencionados indican que la memoria está constituida por múltiples elementos, entre restos materiales, textos, producciones iconográficas, ceremonias y tradiciones que el pasado aporta de acuerdo con su contexto de

¹⁵ Negritas en el original.

resignificación por lo que “la memoria no es solo responsable de nuestras convicciones sino también de nuestros sentimientos” (Todorov 2000, 26). Selectiva en sus formas, la memoria sólo retiene aquellos eventos que la reafirman, reconstruyendo el pasado con el apoyo de hechos psicológicos y sociales recientes, es decir con el presente. Pero si bien “el testimonio constituye la estructura fundamental de transición entre la memoria y la historia” (Ricoeur 2010, 41), el deber de memoria puede llevar a los informantes al empleo desmedido de la subjetivación. Debido a ello se parte del supuesto de que, en la multiplicidad de narraciones posibles, dentro del espacio biográfico no existen verdades absolutas, en dado caso, como señala Leonor Arfuch, lo importante, más que los sucesos, momentos y actitudes, son las estrategias de auto-representación; es decir, la construcción narrativa en su conjunto:

los modos de nombrar (se) en el relato, el vaivén de la vivencia o el recuerdo, el punto de la mirada, lo dejado en la sombra... en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo o de otro *yo* (Arfuch 2002, 60).

Arfuch argumenta a favor de la escucha plural, una propuesta de análisis por medio de la cual es posible “construir tramas de sentido a través de la confrontación y la negociación –entre personajes, argumentaciones, temporalidades disyuntas, lenguas diferentes, voces protagónicas y secundarias–, y articularlas en relatos cuya lógica interna sea susceptible de ser mostrada” (Arfuch 2002, 196). Postura coincidente con Carlo Ginzburg, quien refiere el buen uso que puede darse a documentación subjetiva, escasa y dispersa, pues el hecho de que una fuente no sea objetiva “(tampoco un inventario lo es)”, no significa que sea inútil (Ginzburg 2008, 15).

En el caso de los integrantes de EDOM, los documentos elaborados por ellos mismos y por sus asesores o guías eclesiásticos para difundir ideas, actividades y acuerdos constituyen una fuente valiosa sobre la forma como miran su propia historia, sin dejar de considerar que la dispersión de evidencia empírica y el exceso de subjetividad en su auto representación podría dar poca confiabilidad a la investigación. Por tanto, se establecieron cuatro instrumentos para acopio de evidencia empírica: observación participante, entrevistas a profundidad, grupos focales y análisis documental de archivos personales. El empleo de entrevistas a profundidad y el acopio de un buen número de documentos conservados en archivos personales hacen posible la triangulación de fuentes, facilitando

la contextualización de la trayectoria de los equipistas, en el ámbito nacional e internacional. El planteamiento inicial había sido efectuar el rescate de las memorias de los fundadores de EDOM por medio de entrevistas a profundidad. Los participantes serían seleccionados a partir de la revisión de un video ya existente realizado en homenaje a Michel Duclercq, fundador de *Equipes Enseignantes* en Francia. No obstante, el delicado tema de la fe y las escasas fuentes documentales formales sobre el tema dieron la pauta para iniciar con la socialización a través de la técnica de observación participante, a fin de identificar a los actores clave y eventuales participantes en las entrevistas a profundidad.

Observar la manera como opera EDOM en el presente me permitió identificar las prácticas y recursos culturales acumulados por los equipistas a lo largo de cincuenta años de trayectoria, desde el supuesto de que las formas docentes de hablar y escribir “son producto de tendencias genéricas diversas que han prevalecido en los ámbitos de formación y de trabajo docente a lo largo de sus vidas”. Asimismo, de manera selectiva los profesores adoptan prácticas educativas y códigos de conducta que permiten “explicar la continuidad de ciertas prácticas transmitidas de generación a generación de maestros, así como la aparición de recursos textuales y discursivos retomados o inventados por los propios maestros” (Rockwell 2007, 179). Para identificar estas prácticas docentes y vínculos identitarios acudí en calidad de observadora participante a un encuentro de la Región Norte Latinoamericana, en Lima, Perú; tres encuentros nacionales de EDOM en México y al menos una veintena de reuniones de trabajo de los equipistas de la zona centro. Durante dichos eventos obtuve información de primera mano respecto a las memorias preservadas y transmitidas a las nuevas generaciones por la generación fundante, así como de sus formas de mirar la educación y la fe.

La primera observación tuvo lugar en el año 2014, durante el XXXV Encuentro Nacional de los EDOM. En este encuentro observé que, con fines de organización interna, la República Mexicana fue zonificada geográficamente por EDOM en tres regiones: zona norte, zona centro y zona sur. Debido a la complejidad de realizar entrevistas en las tres regiones, ya que en las tres hay actores clave, contemplé la factibilidad de aplicar entrevistas en la zona centro y llevar a cabo grupos focales en las zonas norte y sur para dar mayor viabilidad al acopio de información. Llevé a cabo 20 entrevistas a profundidad

a igual número de actores clave, procurando una muestra representativa de fundadores, asesores religiosos y una profesora que trabajó las técnicas Freinet en una escuela pública del Estado de México, a fin de identificar posibles diferencias y similitudes entre su práctica y la de los equipistas¹⁶. Esta organización me permitió detectar lagunas en los relatos de los entrevistados y elaborar una guía de discusión para tratar de llenar los vacíos mediante los grupos focales. Cabe destacar que uno de los grupos focales dio cuenta de la apropiación de preceptos identitarios de las nuevas generaciones a través de la memoria transmitida por las generaciones fundantes, toda vez que la zona norte está conformada por integrantes de tres generaciones, siendo en este momento la más numerosa en cuanto a miembros activos.

Durante el Encuentro Nacional de EDOM del 2015, inicié el acopio de boletines, comunicados, minutas, cartas, pronunciamientos, manuales, mimeos, notas y fotografías, entre otros, realizados desde su fundación en diferentes momentos y con periodicidad variable. En los documentos se aprecian ciertos datos, como orden del día, notas y minutas de sus sesiones de trabajo realizadas, estas últimas, mediante el empleo del método de revisión de vida “Ver, Juzgar, Actuar”. Asimismo, revisé el archivo de la Fundación Méndez Arceo para contrastar información y rescatar aspectos no documentados testimonialmente.

La metodología ha dado la pauta para delimitar como estudio de caso al movimiento seglar Equipos Docentes de México sin establecer una temporalidad definitiva, pero con la idea de que el foco central sea su fundación y primeras etapas de desarrollo, a fin de conocer la forma como conformaron y consolidaron su identidad, la cual da cuenta de otras formas de ejercer la educación y la fe, en una paradójica articulación de laicidad y religiosidad utópicas. Finalmente, se pusieron en contexto las memorias a través de la revisión de literatura especializada en el estudio del fenómeno religioso en México y América Latina, especialmente en lo concerniente a la laicidad educativa, los cambios eclesiales a partir del Concilio Vaticano II y el florecimiento en América Latina de la corriente católica progresista teología de la liberación.

¹⁶ Para datos más puntuales sobre las características y criterios de selección de los entrevistados consultar el Anexo 1.

d) Estructura del texto

Orientada por la pregunta central sobre la forma como articuló un grupo de maestros de escuela pública su práctica docente y sus experiencias de fe, que eventualmente los llevó a integrarse en el movimiento seglar Equipos Docentes de México, la tesis está dividida en dos grandes partes. La primera ofrece un panorama histórico de la laicidad en el ámbito educativo en Francia y México, con el fin de poner bajo la lupa la pretendida separación de la dimensión religiosa de la esfera educativa y de especificar las importantes diferencias en cuestión de laicidad entre ambos países. En el capítulo I abordo el proceso de secularización social y laicización educativa en Francia, donde los problemas de anticlericalismo fueron superados a raíz de la convivencia de sacerdotes y soldados laicos en la Primera Guerra Mundial, dando paso a una separación, mas no exclusión, de lo educativo y lo religioso. Asimismo, abordo la fundación y desarrollo del movimiento católico laico *Equipes Enseignantes* en Francia, iniciado por el padre Michel Duclercq, quien logró conjugar educación laica y fe sin contravenir la laicidad de las escuelas públicas. El capítulo finaliza con el periodo de expansión del movimiento, en particular hacia América Latina después del Concilio Vaticano II.

En el capítulo II doy cuenta del ambiente educativo y religioso en México. Para ello, hago una somera revisión de los movimientos laicales, de izquierda y de derecha, enfocados en la educación. En seguida, abordo las luchas laborales y sociales relacionadas con el ámbito de la educación pública, para mostrar el descontento de algunos grupos magisteriales en dos aspectos al menos: por una parte, con el corporativismo sindical, más preocupado por las alianzas políticas que por la educación; por la otra, con las formas educativas autoritarias y poco empáticas con la situación de vulnerabilidad de la mayoría de los estudiantes de las escuelas públicas. El bosquejo permite entender mejor el contexto en el que, a mediados de los sesenta, *Equipes Enseignantes* constituiría una vía de acción atractiva para canalizar las inquietudes docentes de un grupo de maestros mexicanos.

Las reflexiones de la primera parte sirven para contextualizar el trabajo de memoria que se realiza en la segunda parte de la tesis, donde se concentra el principal esfuerzo analítico realizado para el estudio. En el capítulo III examino, a partir de las memorias de los integrantes, el momento de fundación y primeras etapas de desarrollo de

EDOM. Intento identificar algunas características identitarias que han dado sentido de pertenencia a sus miembros y les permiten articular su fe con su práctica docente. Considerado la manera como los propios equipistas construyen su relato de incorporación a EDOM, en el marco de la confluencia de dos propuestas específicas: las pedagogías encarnadas en los movimientos de escuela activa y educación popular –que hacían eco con el activismo de izquierda de muchos docentes al interior de su gremio–, y un movimiento religioso de tendencias ideológicas progresistas, las cuales eventualmente coincidirían con las de la teología de la liberación, en su opción preferencial por los pobres. Pongo como ejemplo los cambios implementados por la escuela activa Prado Churubusco, al pasar de escuela confesional a laica, y al adoptar las técnicas Freinet como modelo educativo.

En el capítulo IV examino la manera como los equipistas han vinculado sus convicciones religiosas con su práctica docente. Estudio en particular la manera como aplican el método de revisión de vida “Ver, Juzgar, Actuar” para reflexionar sobre las problemáticas que aquejan su campo laboral y cómo ellos dicen que eso incide en su práctica cotidiana. Para ello se han apoyado en los modelos educativos alternativos conocidos genéricamente como escuela activa y educación popular. Inicio con una reseña histórica del método y su adopción en *Equipes Enseignantes* para abordar temas educativos. Continuo con su aplicación en las reuniones de los equipistas mexicanos, para vincular su práctica educativa con su fe. Finalizo con un acercamiento a su labor extraescolar, donde lograron aplicar el método de alfabetización de Paulo Freire. La pregunta guía fue ¿cuál es la concepción de educación pública escolar y extraescolar que desarrollaron estos docentes en la coyuntura histórica de su integración a los EDOM?

Finalmente, presento las conclusiones derivadas de la sistematización y análisis del material recabado. Considero que la investigación sobre el pasado reciente de la educación permite comprender mejor el proceso de secularización social e iluminar la porosidad y fragilidad de las fronteras entre laicidad educativa y religión. De esta manera, podrían evitarse los prejuicios, tanto en el ámbito de la educación pública como en relación con el fenómeno religioso en México, que en ocasiones entorpecen el avance de nuevas formas de plantear el estudio de la práctica profesional docente.

PRIMERA PARTE

Apropiación mexicana de una perspectiva pastoral educativa de origen francés

Con el fin de comprender la apropiación del movimiento *Equipes Enseignantes* en México, esta primera parte de la tesis aborda los procesos de secularización social en Francia y México en los aspectos directamente relacionados con la concepción de laicidad educativa en las dos naciones. Esto debido a que en un primer momento el movimiento convocó a un grupo de profesoras católicas francesas interesadas en “educar a la luz del Evangelio” a los niños humildes de las primarias públicas, y sólo años más tarde se expandió hacia América Latina y otras partes del mundo. Esta perspectiva pastoral educativa obedece a una manera particular de percibir la laicidad en Francia, por lo que su apropiación debió pasar por un tamiz cultural acorde a los códigos establecidos en los centros educativos mexicanos, creando diferencias sustanciales entre los *Equipes Enseignantes* y Equipos Docentes de México (EDOM).

Capítulo I

“Educar a la luz del Evangelio” en escuelas públicas francesas (1905-1985)

La educación laica ha sido tradicionalmente considerada uno de los resultados más controvertidos del proceso de secularización de la sociedad en varios países occidentales. Lejos de ser homogénea, la laicidad en la educación se ha definido según los procesos históricos de cada nación, por lo que pueden distinguirse diferencias cualitativas importantes en su aplicación política y percepción social (Baubérot 2005; Innerarity 2005). El proceso francés, así como el de otros países de tradición católica como México, dio inicio en un tono antirreligioso a fin de romper con la alianza entre el poder del Estado y el de la Iglesia. Este tono está ausente, por ejemplo, en Estados Unidos y los países de tradición protestante del norte de Europa. La diferencia radica en que “en muchos de estos países la diversidad, dispersión y fragmentación de las comunidades religiosas reformadas no permiten a ninguna de ellas establecer una especial alianza con el poder político” (Innerarity 2005, 141).

Cabe resaltar que, en Francia, la hoy llamada *laïcité* ha avanzado en dos dimensiones paralelas. La primera dimensión obedece al proceso de diferenciación política entre dos instituciones, el Estado francés y la Iglesia católica. La segunda se refiere al ámbito social pues apela a la libertad de conciencia y sus límites; esta última se gestó en un proceso contradictorio: por un lado “se desarrolló un pensamiento liberal fundado en la idea de tolerancia religiosa, pero por otro lado el auge de las ciencias se hizo contra los dogmas religiosos” (Dianteuill 2006, 70).

En este capítulo examino el contexto de laicidad educativa que favoreció la fundación del movimiento católico laico *Equipes Enseignantes* en Francia y su posterior expansión mundial. Primero presento un panorama general que permita comprender las dos dimensiones del proceso francés de laicización. Después centro la mirada en la emergencia del movimiento *Equipes Enseignantes* a finales de la Segunda Guerra Mundial bajo el impulso del padre Michel Duclercq. Considero la manera como los equipistas dieron un giro a su práctica educativa hacia otras formas de educar en las

escuelas públicas, acordes con sus preceptos religiosos. Finalmente, examino las circunstancias que permitieron la expansión del movimiento hacia América Latina, haciendo algunas reflexiones que sirven como punto de partida para comprender esta perspectiva pastoral educativa.

1.1 Dimensiones del proceso de secularización y laicización en Francia

Siendo estrictos, el Edicto de Nantes, firmado por Enrique IV en 1598, habría sido el primer reconocimiento oficial de la libertad de conciencia y de culto en Francia¹⁷. Con el Edicto se garantizó la libertad de culto para los protestantes, poniendo fin a una larga historia de luchas violentas entre éstos y los católicos. Más tarde, librepensadores del siglo XVIII¹⁸ defendieron la libertad religiosa al tiempo que impulsaban férreamente el uso de una razón alejada de los dogmas impuestos por la Iglesia; muchos de ellos promovieron el racionalismo práctico y adoptaron una actitud deísta en contraposición al cristianismo institucional, como fue el caso de Voltaire, por ejemplo (Dianteill 2006).

Jean Baubérot (2005), historiador y sociólogo de la laicidad francesa de l'École Pratique des Hautes-Études à la Sorbonne, remonta la primera gran etapa de laicización al año de 1789 a raíz de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. La Declaración, inspirada en el ideario liberal de la Revolución Francesa, establecía en el artículo 10 que nadie podía ser perseguido por sus opiniones, incluso las religiosas, siempre y cuando sus manifestaciones no alteraran el orden público; sin embargo, en otros apartados abolía los votos monásticos por considerarlos incompatibles con el ejercicio de la ciudadanía, atentando así contra la libertad individual. Muy pronto, en 1790, se suprimieron los crímenes religiosos (como la herejía, la brujería o la magia) con lo que se marcó una clara diferencia entre la Ley del Estado y los mandamientos católicos. Al abolir las congregaciones, los sacerdotes debían prestar juramento al régimen para lo que se decretó “una ‘Constitución civil del clero’ que autorizaba el casamiento de sacerdotes y

¹⁷ El Edicto de Nantes fue abrogado en 1685 por Luis XIV.

¹⁸ “Católicos que mantenían su distancia o evolucionaron hacia el espiritualismo, el deísmo y otras formas dogmáticas de religiosidad, protestantes liberales y evangélicos libres (apegados a la ‘profesión personal de la fe’); ciertos judíos, miembros de logias masónicas adeptos a la ‘religión de la humanidad’ u otras concepciones espirituales más o menos definidas” (Baubérot 2005, 62).

obispos” (Dianteill 2006, 71). El doble conflicto, institucional y simbólico, generado por estas medidas fue aplacado con la firma del Concordato Napoleónico (1801), con el cual, ante el papa Pío VII, Bonaparte reconocía el catolicismo como la religión de la mayoría de los franceses, pero no como religión de Estado. A raíz de este concordato, se extendió la tolerancia religiosa a protestantes y judíos y se designó al Estado como el encargado de nombrar a los obispos católicos, así como de pagar a los sacerdotes católicos y a los pastores protestantes, es decir, al clero cristiano.

La enseñanza primaria continuó bajo el dominio de las congregaciones religiosas y conservó su autonomía respecto del Estado por lo que, aun cuando el profesor de primaria fuera laico, seguía siendo, aparentemente, un auxiliar del sacerdote (Dianteill 2006). El poder educativo del Estado aumentó cuando Bonaparte creó la universidad y los *lycées* públicos no subordinados a la Iglesia; además de establecer que los colegios de enseñanza secundaria (mayoritariamente privados) debían contar con la autorización del Estado para ejercer su función. En 1814, al restaurarse la monarquía, se proclamó nuevamente al catolicismo como la religión de Estado, pero paradójicamente se extendió la protección a los otros cultos. Hacia 1830, la Monarquía de Julio asalarió también a los rabinos. Al finalizar el segundo imperio (1870) –régimen totalmente clerical– la instauración del nuevo régimen republicano (1879) modificó el *statu quo* de la relación entre la Iglesia y el Estado, construyéndose el Estado laico en las dos últimas décadas del siglo XIX, comenzando con medidas tendientes a la secularización de la sociedad francesa “como la autorización del divorcio, la secularización de los cementerios y, de manera especial, la lucha contras las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza y la extensión de la enseñanza pública” (Innerarity 2005).

El avance de la secularización social daría paso a “la laicidad como elemento de separación del Estado y la Iglesia” (Barbosa 2011, 47), cristalizada en las Leyes de Jules Ferry, ministro de instrucción pública, dictadas entre 1880 y 1882. Estas leyes establecieron la educación primaria obligatoria, gratuita y laica. Dicha laicidad fue moderada pues, aun cuando excluyó la religión de la enseñanza pública, no prohibió la existencia de escuelas privadas católicas, con lo que se afirmó una postura anticlerical del Estado mas no antirreligiosa. Para dar cumplimiento a las disposiciones legales, las

escuelas privadas eran atendidas oficialmente por católicos laicos, sacerdotes del clero secular u obispos hostiles a la República, sin modificar los métodos de enseñanza; es decir, los niños continuaron rezando, los profesores siguieron enseñando el catecismo en horarios escolares y, en las regiones de fuerte arraigo religioso, no se retiraron los crucifijos de las paredes (Baubérot 2005; Dianteill 2006). Sin embargo, Francia se había inspirado en el régimen separatista empleado en otros países, “como Estados Unidos, Canadá y, más aún, México” (Portier 2015, 48) y, cuatro años después, el Estado francés radicalizó su postura con la Ley Goblet (1886), cuya intención era promover la formación de los profesores en escuelas normales y excluir totalmente a los religiosos de la enseñanza pública. La laicización de la escuela y la instauración de una moral laica marcaron, siguiendo a Bauberot, la segunda gran etapa de laicización francesa.

El *affaire Dreyfus*¹⁹ de finales del siglo XIX fue determinante para una nueva crisis Iglesia-Estado en Francia. La jerarquía católica tomó posición contra Dreyfus y lanzó opiniones antisemitas y antiprotestantes. “Por ejemplo, el periódico *La Croix*, de la congregación de los asuncionistas organizó grupos antilaicos, y promovió la idea de una república ‘consagrada al Sagrado Corazón de Jesús’” (Dianteill 2006, 73). El Estado, entonces, endureció su postura frente a la Iglesia. La política anticatólica encabezada por Émile Combes, presidente del Consejo de Ministros de Estado, promulgó leyes que, incluso, impedían la enseñanza a las congregaciones. Se prohibió a antiguos miembros de congregaciones religiosas dar clases durante los cinco años siguientes a su secularización, provocando la salida del país de miles de religiosos (Torres Septién 2002). Tres de las congregaciones educativas francesas que quedaron impedidas para educar –los hermanos maristas, los hermanos lasallistas y las hermanas de San José de Lyon– llegaron a México en los albores del siglo XX, iniciando su labor de forma gratuita. “Para sostenerse recibían subvención de la Iglesia, de asociaciones o de corporaciones civiles, incluso llegaron a contar con ayuda de algunos gobiernos estatales” (47). Esto a pesar del tipo de laicidad educativa dictada en las Leyes de Reforma mexicanas.

¹⁹ Dreyfus, oficial del ejército francés de origen judío, fue acusado de ser un espía alemán y enviado a prisión en 1894. Políticos republicanos (*les Dreyfusards*) y grupos de extrema derecha antisemitas (*Antidreyfusards*) tomaron partido y se confrontaron violentamente. Dreyfus fue indultado en 1899 y oficialmente rehabilitado en 1906 (Dianteill 2006).

El activismo católico en el ámbito político, por un lado, y la radicalización de los republicanos anticlericales representados por Émile Combes, por el otro, colocaron a Francia al borde de una guerra civil. Contrario a la *laïcité*, se perfilaba una lucha antirreligiosa que “concebía la libertad de pensamiento como el abandono del dogma religioso, no como la posibilidad para cada quien, de elegir sus creencias. En julio de 1904, las relaciones diplomáticas entre el Estado francés y el Vaticano fueron rotas” (Dianteill 2006, 74). En 1905 se votó la ley de separación Iglesia-Estado, en los dos primeros artículos la República garantizó la libertad de conciencia y el libre ejercicio de los cultos, al tiempo que no reconocía, ni financiaba, ni subvencionaba ningún culto. La única excepción fue el presupuesto asignado a los servicios de las capellanías, con lo cual se aseguraba la libertad de cultos “en los establecimientos públicos, tales como liceos, colegios, escuelas, hospicios, asilos y prisiones” (Torres 2016, 177). En el centro de la Ley se encontraba “la preocupación de las autoridades francesas para romper las diferencias marcadas por la ideología, las ideas políticas y, sobre todo, por la pertenencia a ciertas religiones” (Barbosa 2011, 48), sobre todo la católica.

Los grandes cambios con respecto a la etapa anterior radican en que “lejos de ser el *adversario* de la religión, el Estado republicano tiene la obligación de hacer respetar la pluralidad de los cultos [...] el vínculo orgánico entre las dos instituciones se rompe [quedando] manifiesta la secularización completa del Estado”. Tanto en el nivel orgánico –el Estado deja de pagar a los sacerdotes– como en el simbólico –el Estado ya no legitima ninguna religión– se reafirma que “la religión depende de otra esfera de acción social que la política” (Dianteill 2006, 75). Además, en el artículo 4 se contemplaba la creación de asociaciones culturales fuera de la autoridad de los obispos, lo cual atentaba contra la estructura jerárquica de la Iglesia. En ese momento, la jerarquía vislumbró la probable proliferación de asociaciones “que reivindicasen ser parte de la Iglesia católica, pero que escapasen de su control, y en que la toma de decisiones estuviera exclusivamente en manos de laicos” (Torres 2016, 175). A mediados de 1906, el proyecto de *asociaciones canónicas legales*, de dudosa legalidad según algunos políticos, intentó “buscar un *modus vivendi*, consistente en crear asociaciones que *sin violar la Ley de separación, mantuvieran a salvo*

*los derechos de la Iglesia*²⁰” (Torres 2016, 182). Para diciembre de ese año, se habían creado cerca de 2,000 asociaciones protestantes y judías, pero prácticamente ninguna católica, lo que muestra el rechazo vaticano a la propuesta. El asunto se resolvió hasta 1923, con la creación de las *asociaciones diocesanas*, las cuales dependerían de los obispos y no contravenían la Ley de separación de 1905.

Los padres de familia también participaron en la querrela y hacia 1907 formaron una asociación para vigilar la escuela pública, ante el beneplácito del Episcopado francés que parecía dispuesto a tolerar una laicidad no antirreligiosa, pero al mismo tiempo, insistía en el deber de los padres de enviar a sus hijos a escuelas católicas y daba una lista de doce manuales escolares laicos prohibidos por los obispos. El gobierno, buscando la conciliación, accedió a considerar las observaciones de los padres de familia a los manuales y, mediante el decreto del 21 de febrero de 1914, permitió que todo padre de familia descontento pudiera exigir la prohibición de algún manual. Por su parte, las escuelas católicas incluyeron en sus manuales, particularmente en los de historia, referencias a la “intolerancia” republicana (Baubérot 2005).

Los conflictos político-religiosos disminuyeron radicalmente al dar inicio la Primera Guerra Mundial. Los religiosos en exilio regresaron a Francia para enlistarse en el ejército y, tras la coexistencia en batalla de laicos y clérigos, se acuñó la expresión “unión sagrada”²¹ lo que contribuyó a que, a diferencia de México, hacia la tercera década del siglo XX en Francia, cesara el anticlericalismo. Por otra parte, la enseñanza de moral laica en las escuelas, que había sustituido a las clases de religión en la década de 1880, no fue suficiente para dar sentido a la guerra y perdió los aspectos utópicos que la caracterizaban. En consecuencia, los docentes dedicaron menos tiempo a los cursos de moral y más al sindicalismo y a la militancia socialista iniciada antes de la guerra (Baubérot 2005). Posteriormente, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el Estado laico francés y la Iglesia católica concertaron un convenio: todas las escuelas públicas debían

²⁰ Cursivas en el original.

²¹ “Los sacerdotes fungieron en las unidades combatientes como camilleros o capellanes, y soldados no católicos practicantes descubren en ellos a hombres muy diferentes de los portarretratos trazados por las plumas anticlericales. Inversamente, oficiales sensibles, hasta entonces, los estereotipos que describían ‘la escuela sin Dios’ como esencialmente inmoral, se daban cuenta de que los ‘muchachos de la laica’ hacían gala de bravura y solidaridad” (Baubérot 2005, 113).

ofrecer la posibilidad de una enseñanza religiosa facultativa impartida por un capellán, ya sea al interior de la escuela o en otros lugares dispuestos por el clero, pero siempre fuera de los horarios escolares. Es en esa segunda etapa de laicización francesa²² cuando se funda el movimiento católico laico *Equipes Enseignantes*.

Para 1959, la legislación francesa permitió a casi todos los establecimientos escolares conservar su aspecto confesional católico; en la década de los años sesenta los estudiantes obtuvieron “el derecho a disponer de capellanías en los externados de las secundarias y preparatorias [y] en la década de 1980, de otorgárseles autorizaciones de ausencia (colectivas e individuales) por razones confesionales” (Portier 2015, 57), lo cual no transgredía la noción francesa de laicidad. De hecho, “hasta mediados de la década de 1980, lo que se pensaba conflictivo en materia de laicidad era el subsidio público, bajo contrato, a las escuelas privadas” (Baubérot 2008, 55). La percepción social empezó a modificarse a finales de la década de los setenta. La “descolonización y la llegada masiva de personas procedentes de países de tradición islámica [...]” da inicio a cuestionamientos del modelo republicano “basado en la escuela pública, donde los niños aprenden los valores fundamentales de la ciudadanía” (Innerarity 2005, 146), pues la religión, en este caso el Islam, es considerada como “una fuente de sentido para quienes no pueden participar en la vida social como ciudadanos de pleno derecho [lo cual] favorece la constitución de comunidades en el espacio público basadas en la identidad religiosa compartida” (147).

1.2 *Equipes Enseignantes: de su fundación al Concilio Vaticano II*

La laicización radical de la República francesa, iniciada con la legislación de 1905, dio paso a la creación de un sistema educativo no religioso, obligatorio y público. Institucionalmente, los actores educativos dejaban sus preceptos religiosos para espacios

²² Baubérot establece la tercera etapa en los últimos 20 años. Uno de los acontecimientos más importantes del período es el voto emitido por la Asamblea Nacional, en 2004, que prohíbe “todo signo o vestido *ostensiblemente* religioso, lo que incluye el velo de las musulmanas, pero también la kipá de los judíos y las grandes cruces de los cristianos. Los signos religiosos discretos no fueron prohibidos: la ley lucha contra el proselitismo religioso en las escuelas. Un año después del voto de la ley, cuarenta y siete alumnas musulmanas veladas habían sido expulsadas de las escuelas públicas” (Dianteill 2006, 77).

ajenos al escolar, pero con una libertad de conciencia y de culto garantizadas por el mismo Estado. El sacerdote Michel Duclercq (1906-1988), fundador de los *Equipes Enseignantes*, nació y vivió en este contexto. Algunos aspectos de sus principios religiosos, políticos y educativos se rescataron, entre otros documentos, de la homilía que pronunció en 1983 por sus 50 años de sacerdocio, en la parroquia Saint Guilles de Abbeville, Francia²³. En el Anexo 3 puede observarse un fragmento de la homilía junto con el escudo sacerdotal diseñado por él mismo cuando se ordenó (Imagen No. 1).

El padre Duclercq nació y vivió en el seno de una familia católica donde recibió el ejemplo de una fe viva y militante; ahí se le inculcó también el reconocimiento por las escuelas comunales a las cuales su progenitor debía toda su formación escolar. Su padre, republicano y demócrata, lo llevaba a reuniones políticas y electorales en un tiempo donde esto no era bien visto –ni por parte de los hombres de izquierda porque era cristiano, ni por parte de los cristianos porque él era de izquierda–. Cristiano de “sillón”, debió afrontar en su trabajo eclesial y en sus compromisos políticos la sospecha de los “buenos católicos” y el rechazo de los “no-católicos”²⁴. Duclercq reflexionaba así sobre estas vivencias: “me había acostumbrado a una fe en tensión y en rebúsqueda, más orientada hacia un devenir que anclado al pasado, más adaptado a las aspiraciones nuevas que instalado en el conformismo establecido”²⁵. La formación de su infancia se vio reforzada durante su adolescencia con la emergencia de movimientos más empáticos con las ideologías obreras. Organismos como la Liga de la Enseñanza, reorganizada en 1925 bajo la influencia de las Federaciones Departamentales Obreras Laicas (FOL), y el movimiento Juventud Obrera Cristiana (JOC) fundado en 1927 (Baubérot 2005), impulsaron una nueva generación de católicos comprometidos con las causas obreras y populares, como fue el caso de Duclercq y su familia.

Michel Duclercq se ordenó sacerdote diocesano el 29 de julio de 1932. Poco tiempo después fue enviado como vicario a la parroquia de Amiens, Francia. Según sus propias palabras, fue allá con un “ministerio inédito, un servicio especializado y privilegiado”: impulsar a los cristianos que habían elegido enseñar y educar en “la

²³ Archivo Sergio Méndez Arceo. Caja 67, número 5-3. Original en francés. Traducción propia.

²⁴ Carta de Michel Duclercq enviada a los equipistas en la Pascua de Resurrección de 1985. París, Francia.

²⁵ Archivo Sergio Méndez Arceo. Caja 67, número 5-3. Original en francés. Traducción propia.

educación nacional” del país²⁶. Su labor inició como guía espiritual de un grupo de estudiantes normalistas pertenecientes al movimiento Juventud Estudiante Católica (JEC), “cuya preparación de cuatro años a través de becas, las convertía en maestras para pobres”²⁷. Interesado en aspectos educativos y particularmente en lo que más tarde sería el lema de la teología de la liberación “la opción preferencial por los pobres”, inició una labor pastoral-educativa junto con las estudiantes normalistas. Dicha labor lo colocaría hacia 1939 como asesor nacional de una ramificación de la JEC denominado Juventud Estudiantil Cristiana Femenina–Escuela Primaria Superior (JECF–EPS), “un movimiento particularmente adaptado a las aspiraciones y potencialidades de las estudiantes” (Cusin 2006, 5). En esta agrupación, las normalistas se preparaban para maestras de primaria, pero al tratarse de un grupo estudiantil les inquietaba que al concluir sus estudios también dejaban de pertenecer a dicha agrupación. Sus inquietudes fueron canalizadas por Duclercq y junto con cuatro de ellas formaron el movimiento *Jeunes Enseignantes* (Jóvenes Docentes), cuyo propósito era formar un movimiento magisterial comprometido con la escuela pública y la sociedad.

La formación de estas primeras equipistas fue dual: como cristianas pertenecientes a JEC y como docentes egresadas de escuelas normales laicas. Esta formación las llevó a la convicción de hacer vida el Evangelio sin contravenir la laicidad educativa. El desafío era ser cristianas en un ámbito laico, teniendo como punto de partida la realidad social, política, familiar y religiosa de sus comunidades (Cusin 2006). Su labor se centró en las escuelas públicas, por considerarlas escuelas para pobres y por ser precisamente laicas; lo cual en Francia representaba un reto mas no un impedimento legislativo. Su finalidad era cuestionar y revisar la propia labor educativa, buscando prácticas alternativas que favorecieran un ambiente de libertad, responsabilidad, participación y solidaridad al servicio de las clases populares.

En 1940, debido a la invasión alemana, Duclercq se retiró a la ciudad de Clermont-Ferrand, en el centro de Francia, conocida como “zona libre”. Desde ahí saldría, en 1942, el primer número de su boletín con el nombre de *Vie Enseignante* (Vida Docente), el cual

²⁶ Archivo Sergio Méndez Arceo. Caja 67, número 5-3. Original en francés. Traducción propia.

²⁷ *Aportes Educativos* (2006), *Revista de las Comunidades Cristianas de Equipos Docentes del Perú*, núm. 93, agosto.

a un año de su publicación alcanzó 1500 suscriptores (Duclercq 2013)²⁸. En 1944, tras la liberación de Francia por las fuerzas aliadas, regresó a París, donde instaló el Secretariado de los Equipos Docentes. Un año después, al finalizar la guerra, *Jeunes Enseignantes* se transformó en el movimiento *Equipes Enseignantes* y en 1946 se integraron al movimiento Elena Prouët, maestra de jardín infantil en Rouen, y el sacerdote Jean Dumont, normalista de Borgoña, quienes apoyaron incondicionalmente al padre Duclercq en la expansión de *Equipes Enseignantes* (Equipos Docentes) hacia Alemania del Este (comunista), Bélgica, España (durante la dictadura de Franco), Inglaterra, Italia y Portugal (antes de la Revolución de los Claveles), para continuar más adelante en algunos países de África, como Argelia y Ruanda. En este último país se llegaron a formar 300 equipos base (grupos de no más de diez maestros que laboraban en un centro educativo). “Muchos maestros y maestras de los Equipos Docentes de Francia se fueron a trabajar con sus colegas de ‘África negra’ (1960)” (Dumont s/f), y otros apoyaron la expansión hacia América Latina, de tal forma que para 1986 eran ya más de 20 países integrados al movimiento²⁹. Es probable que los integrantes de *Equipes Enseignantes* hayan sido influenciados por la encíclica sobre el apostolado misionero *Princeps Pastorum*, en la cual se establece que “un cristiano no es verdaderamente devoto y afecto a la Iglesia si no se siente igualmente apegado y devoto de su universalidad, deseando que eche raíces y florezca en todos los lugares de la tierra” (Juan XXIII 1959).

Jean Dumont fue primero maestro normalista y después sacerdote. Comenzó su labor docente en la provincia francesa entre 1944 y 1945, un año después se sumó al movimiento *Equipes Enseignantes* y en 1948 fue a París como *permanente*, encargo dado a algunos miembros del movimiento que consistía en ocuparse de tiempo completo en la coordinación, difusión y expansión de éste. Más de una vez había pensado ser sacerdote, pero tomó la decisión de ingresar al seminario en 1950, después de reflexionar a fondo junto con su grupo de equipistas, formado durante su labor docente en la provincia francesa. “Mis cinco años de seminario fueron pagados por mis colegas, maestros cristianos de Equipos Docentes y fui nombrado sacerdote en un encuentro de 300

²⁸ Publicado por primera vez en *Partie Prenante*, N° 5, mayo 1983. Original en francés. Traducción propia.

²⁹ Mensaje del padre Duclercq pronunciado en el IV Encuentro Mundial de Equipos Docentes (julio de 1986).

equipistas, además de familiares y amigos”³⁰. Esta solidaridad económica entre equipistas ha sido una característica del movimiento en todo el mundo, incluso los maestros franceses financiaron buena parte de la expansión con aportaciones mensuales para cubrir los viajes de Elena Prouët a Asia, el padre Michel Duclercq a América Latina y algún otro sacerdote a África³¹. Los propios equipistas y los sacerdotes que los asesoraban pagaban en ocasiones sus gastos, creando una cultura de autofinanciamiento que hasta la fecha continúan practicando. Asimismo, sacerdotes y religiosas inscritos en el movimiento equipista cuentan con aportaciones externas de diversa índole, como las donaciones de simpatizantes laicos o religiosos, amigos y familiares. Esta práctica era reforzada frecuentemente desde el Vaticano:

bueno es que los fieles nativos se habitúen a sostener espontáneamente, según fuere su posibilidad, sus iglesias, sus instituciones y su clero que plenamente está dedicado a ellos. Ni importa si esta contribución puede no ser notable; lo importante es que sea testimonio sensible de una viva conciencia cristiana (Juan XXIII 1959).

En particular, *Equipes Enseignantes* recibe hasta hoy en día becas del Comité Católico Contra el Hambre y por el Desarrollo (CCFD, por sus siglas en francés)³², las cuales son asignadas a los países “subdesarrollados” y consisten en un número determinado de boletos de avión para la asistencia a los encuentros internacionales. Cabe hacer notar que los equipistas –religiosos o no– que viven en países declarados “en vías de desarrollo” o “desarrollados” automáticamente dejan de hacerse acreedores a las becas (como sucedió con México cuando, en 1994, se formalizó su ingreso a la OCDE). No obstante, en opinión de Tereza Gamba, equipista brasileña, el CCFD “continuará apoyando nuestro Movimiento en América Latina y Caribe, y en los demás continentes, porque conoce, acompaña y valoriza nuestra acción de educadores comprometidos, en los diferentes ámbitos de la sociedad, por Justicia y Paz” (Gamba s/f, 26).

En París, en lo que al parecer en un principio fue el Secretariado de los Equipos Docentes, se instaló la casa *Dialogue et Coopération* en 1964, centro de documentación que permite a los equipistas comunicarse traspasando fronteras geográficas, étnicas y

³⁰ Juan Dumont, entrevista a profundidad, junio de 2017.

³¹ Elena Díaz, entrevista a profundidad, febrero 2016.

³² *Comité Catholique Contre la Faim et pour le Développement*. Asociación de carácter internacional fundada en 1961 durante el papado de Juan XXIII, a instancias de la FAO. Está integrada por 29 movimientos y servicios del catolicismo francés.

culturales. Ahí se encuentran resguardados un sin número de documentos, entre boletines, revistas, testimonios y colaboraciones, enviados aún hoy en día por los diferentes países integrantes del movimiento. Mucho de este material corresponde al pensamiento y experiencias que el padre Duclercq se encargó de escribir y que, en los últimos años de su vida, se dedicó a clasificar apoyado por colaboradores y amigos. *Dialogue et Coopération* ofrece la edición semestral del boletín internacional *Entre Nous*, publicado en francés, inglés y español (Imagen No. 2), y acoge cada año en París a los delegados continentales, miembros de la Oficina Internacional (Judenne 2008).

En la década de 1980, hacia el final de su vida, el padre Michel Duclercq reflexionaba sobre la laicidad francesa y daba sentido al movimiento que había fundado. Miraba con asombro el retorno de las viejas querellas entre la enseñanza pública y la enseñanza privada en Francia. En la medida en que la Iglesia se acercaba cada vez más a las clases medias y los obispos, lejos de “corresponder a las necesidades del pueblo y solidarizarse con las experiencias de las bases”, procuraban aparentar unidad y se rendían al centralismo romano “oscilantes entre silencios desalentados y reacciones autoritarias o doctrinarias”³³. Desde su percepción, la reconciliación entre la Iglesia y los laicistas se veía amenazada y exponía a estos últimos al anticlericalismo. Al respecto, publicó en revistas francesas dos artículos criticando las fluctuantes aspiraciones individualistas del episcopado francés. Duclercq sostenía que la educación escolar era tarea insustituible de la sociedad civil, que la Iglesia debía respetar la laicidad educativa y renunciar a la ilusa pretensión de un “a-politicismo imposible y de una neutralidad tan irrealizable como inaceptable”. Pensaba que la cuestión de la libertad de la enseñanza no podía plantearse sin tomar en cuenta su relación con el desarrollo del capitalismo liberal y la economía de mercado, lo que a su vez cuestionaba tanto el sistema político, especialmente el papel del estado en la sociedad, como la posición doctrinal de la Iglesia, en cuanto a la exigencia de una escuela católica, “sin hacer ningún esfuerzo pastoral en pro de la educación del pueblo [así como] por el paulatino abandono de la eclesiología del Vaticano II”³⁴.

³³ Carta de Michel Duclercq enviada a los equipistas en la Pascua de Resurrección de 1985. París, Francia.

³⁴ Carta de Michel Duclercq enviada a los equipistas en la Pascua de Resurrección de 1985. París, Francia.

¿A qué se refería el padre Michel con “la eclesiología del Vaticano II”? La Iglesia católica había sido considerada, hasta antes del Concilio Vaticano II, “educadora por vocación divina”, haciendo impensable su desentendimiento de “la misión que Dios mismo le había confiado” (Torres Septién 1998, 260), pero los cambios generados por la secularización social coincidieron con el propio proceso de secularización del clero: “liberalización de las costumbres y valores, una alteración del papel tradicional que la religión había venido desempeñando en siglos anteriores, así como una erosión de la autoridad de la Iglesia en amplias capas de la población” (Legorreta 2013, 12). Dicha secularización del clero dio la pauta para que desde los papados de Pío XI y Pío XII (1922-1958) se contemplara la necesidad de llevar a cabo una asamblea universal de obispos a fin de modernizar los preceptos eclesiales tradicionales.

En 1962, cuando el papa Juan XXIII convocó al Concilio Ecuménico Vaticano II (1962-1965), se planteó una modernización radical que profundizó la diversificación ideológica de la Iglesia católica al abordar abierta y oficialmente otros enfoques sobre el catolicismo y el papel que debería tener la Iglesia en la educación. Su tradicional facultad para educar, entendida como catequizar, evangelizar y formar clérigos, fue debatida por primera vez, ampliando la visión de escuela católica al conceptualizarla como educación cristiana. Se habló de colaboración entre escuelas católicas y públicas, enfatizando la importancia del laico y, por tanto, de la formación cristiana de los maestros. Con este cambio, la Iglesia católica volvió la mirada hacia la educación superior como “el punto donde deberían converger la fe y la razón encaminadas a la ‘verdad’” (Torres Septién 2000, 230). El objetivo cambió de centro y se enfocó en “crear líderes seguros y firmes en el pensamiento cristiano [...] con lo cual se expresaba una intención consciente para educar a un grupo dirigente, a la élite de la sociedad” (225). En este sentido, cabe recordar que tradicionalmente, y aun a principios del siglo XX, la Iglesia católica se había concentrado en la educación básica y su participación en la educación superior estaba más enfocada en la formación de sacerdotes.

El Concilio dio paso a la libertad religiosa y el ecumenismo, esto es: “se pasó de afirmar el deber de defender los derechos de los católicos, a la necesidad de defender los derechos de todos los hombres de cualquier nación, raza, pueblo, y también religión, a la

que pertenezcan” (Guasco 2012, 21). El cambio tuvo dos implicaciones principales: en primer lugar, que la confrontación con las otras Iglesias cristianas y demás confesiones religiosas se tradujo en diálogo, al tiempo que se redefinió la comunidad de creyentes como “lugar donde se escucha la Palabra de Dios, se la discute, se busca leerla a la luz de las diversas culturas, de las diversas mentalidades y se repiensa la fidelidad a la doctrina” (15). La segunda implicación fue de tipo estructural: el Vaticano II revirtió la imagen de la Iglesia como jerarquía y la colocó, ante todo, como Pueblo de Dios, por lo que ya no hablaría de grados jerárquicos sino de servicios. Así, los textos conciliares resultantes, en particular los referentes a los laicos dieron lugar a una reflexión teológica de matiz político: la modernización involucraba a toda la Iglesia, desde las cúpulas hasta las bases.

La progresiva incursión de los seculares en la vida de la Iglesia, que había sido iniciada con la encíclica *Rerum Novarum* a finales del siglo XIX, se catapultó en la última etapa conciliar, inaugurada por Paulo VI en septiembre de 1965, al reconocer “de manera enfática el llamado a la santidad del laico, valorando su ‘carácter secular’, que lo distingue de los religiosos por su vocación al sagrado magisterio” (De la Torre 2006, 74). Esta forma de valorar el trabajo de los laicos estaba fundada, entre otros aspectos, en la prescripción misional proclamada por Juan XXIII (1959) en la encíclica *Princeps Pastorum*, mencionada anteriormente. En ella, el Papa retomó las palabras de sus antecesores Benedicto XV y Pío XII con respecto a la importancia fundamental del laicado y lo exhorta “a tomar solícitos su puesto activo en el campo del apostolado colaborando con la Jerarquía eclesiástica”. Particularmente enmarca la importancia de las Misiones que al fundar Iglesia lo hacen con toda su estructura orgánica, esto es, con la jerarquía en sus varios grados, pero también con los laicos. Asimismo, realza el papel de los catequistas “que en la larga historia de las Misiones católicas han demostrado ser unos auxiliares insustituibles [...] el caso más típico del apostolado seglar”; considerando su colaboración histórica como fundamental para lograr “que los obispos y el clero pudieran eficazmente desarrollar su labor entre los pueblos así en el campo propiamente religioso como en el de la vida social” (Juan XXIII 1959). Para Juan XXIII, las nuevas cristiandades debían contar con una instrucción y educación que, además de “aprender las fórmulas del catecismo y los preceptos fundamentales de la moral cristiana”, se tradujera en una conducta práctica para evitar el riesgo de ser una grey pasiva. “Ni siquiera sería necesario exponer la

doctrina, si nuestra vida fuese tan irradiente; ni sería necesario recurrir a las palabras, si nuestras obras dieran tal testimonio. Ya no habría ningún pagano, si nos comportáramos como verdaderos cristianos” (Juan XXIII 1959).

El pronunciamiento de Paulo VI en la última etapa del Concilio colocó la cereza del pastel a la labor de los laicos y, en congruencia, se creó la categoría de auditor laico, incluyéndolos en estas sesiones, aunque su presencia fue sólo como observadores sin voz ni voto. Cabe destacar la participación de los mexicanos José y Luz Álvarez Icaza, únicos latinoamericanos convocados con ese nombramiento por el organismo conciliar (Pacheco s/f), pues las expectativas generadas por el Concilio influyeron en la asistencia de otros fieles y religiosos a la clausura, como es el caso de Amanda Trujillo, profesora en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional y fundadora del primer equipo base de EDOM³⁵.

Michel Duclercq acudió al Concilio, donde se dio a la tarea de difundir la perspectiva pastoral educativa iniciada en 1942. Ahí conoció a obispos latinoamericanos progresistas, entre ellos Manuel Larraín (Chile), Leónidas Proaño (Ecuador), Evaristo Arns y Helder Cámara (Brasil), José Dammert (Perú) y Sergio Méndez Arceo (México). Según Jean Dumont, Duclercq “fue invitado (¿se invitó... se hizo invitar? –era su estilo–) para visitar sus respectivos países...”³⁶. El interés de Duclercq por hacer llegar *Equipes Enseignantes* más allá de las fronteras del viejo continente lo llevó a estudiar español en México, en el Centro Interdisciplinario de Documentación (CIDOC), ubicado en la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Lugar a donde llegó a sus 60 años, a finales de enero de 1965, apoyado por el obispo mexicano Sergio Méndez Arceo. Según relató él mismo en una carta escrita a los equipistas franceses³⁷, ahí permaneció cuatro meses “para aprender español según un método ‘implacable’, pero eficiente; en ese tiempo también busqué conocer los problemas humanos y pastorales del continente latinoamericano”.

³⁵ Amanda Trujillo, entrevista, julio de 2016.

³⁶ Notas y charlas del padre Juan Dumont, publicadas en *Aportes Educativos. Revista de las Comunidades Cristianas de Equipos Docentes del Perú*. (No. 93/agosto 2006).

³⁷ Carta traducida al portugués por Heloisa Prestes y al español por Cassia A. Santos da Silva, equipistas brasileñas (Gamba s/f).

El curso no era muy numeroso, apenas 26 estudiantes, entre sacerdotes y laicos de diferentes nacionalidades (canadienses, irlandeses, belgas, franceses y estadounidenses). Al terminar el curso, a principios de junio, inició una travesía por seis países de Suramérica para llevar a cabo once etapas de trabajo que debía concluir el 5 de agosto del mismo año. Inicialmente viajó a Bogotá, Colombia; de ahí visitó Quito y Riobamba en Ecuador; recorrió desde Lima hasta Cajamarca en Perú; Santiago y Temuco en Chile; Montevideo, Uruguay; y concluyó con Porto Alegre, Sao Paulo y Río, al sur de Brasil. El objetivo principal de este recorrido de trabajo era

encontrar un pequeño grupo de normalistas o de profesores primarios, susceptibles de dialogar al respecto de las necesidades de su vida cristiana y a respecto de las responsabilidades humanas apostólicas de su medio profesional de docentes; mi cuidado era de ayudarlos a descubrir cómo en equipos fraternales y misionarios podrían iniciar la renovación, su vida de fe y la irradiación apostólica en su medio [profesional] ³⁸

Después de esta primera incursión, donde logró impulsar el nacimiento de aproximadamente quince equipos, volvió al Concilio, en Roma, y junto con Helene Prouët contactaron a 75 obispos latinoamericanos “intentando provocar la inquietud de los profesores de la enseñanza oficial y de suscitar la formación de equipos”. La tarea era mayúscula pues la idea no era copiar las experiencias francesa y africana, sino “intentar con los educadores de cada país, unos equipos de vida cristiana y de apostolado ambiental que correspondan a la realidad y a las necesidades de cada región latinoamericana”³⁹. Para ello también solicitó la colaboración de los equipistas franceses, tanto religiosos como laicos.

1.3 Vientos de expansión, Equipos Docentes en América Latina

La América Latina a la que llegó Michel Duclercq era una región dominada por Estados Unidos como primer socio comercial, principal fuente de financiamiento y proveedor de armas. Este orden había prevalecido desde el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945) hasta el triunfo de la Revolución cubana en 1959. La alianza de Cuba con la Unión Soviética se consideró como un intento de penetración comunista en el continente y fue

³⁸ Carta escrita por el padre Duclercq a los equipistas franceses en noviembre de 1965.

³⁹ Carta escrita por el padre Duclercq a los equipistas franceses en noviembre de 1965.

condenada por la Organización de Estados Americanos (OEA) en la medida en que Cuba servía como catalizador de los cuestionamientos a la dominación estadounidense y, por tanto, constituía un desafío político al *statu quo* de la región. La confrontación de Estados Unidos con la URSS se llevaría a cabo en el terreno ideológico; principalmente en el ámbito intelectual, en especial las universidades, las organizaciones populares y, por supuesto, la Iglesia ligada a los sectores populares (Amestoy 2011).

En el marco de la primera etapa de la Guerra Fría en América Latina (1946-1959), la ofensiva se concentró en los grupos de izquierda de la región, aun cuando no pertenecieran a partidos comunistas (Flores 2016). Estados Unidos adoptó la Doctrina de la Seguridad Nacional como base de su política exterior para proteger a las democracias latinoamericanas contra las crecientes aspiraciones de revolución social que pretendían “una transformación económica fundada en la asignación eficiente y equitativa de los recursos y en la socialización de la producción” (Amestoy 2011, 9). La doctrina planteaba que “Estados Unidos se hallaba en una guerra total, que demandaba todos los recursos de la nación e involucraba a todas las naciones”. Para adiestrar oficiales latinoamericanos y caribeños en la doctrina de la guerra total, se fundaron colegios militares estadounidenses, como *The College of the Americas* en la zona del Canal de Panamá, debido a que “concebía la posibilidad de que frente a la manifiesta debilidad de las democracias latinoamericanas y ante el peligro marxista los militares tomaran el poder y así establecer un límite preciso al comunismo” (Amestoy 2011, 11). En este contexto deben considerarse los golpes de Estado ocurridos en Brasil (1964), Argentina (1966 y 1976), Uruguay (1970) y Chile (1973). En México, “la propaganda anticomunista que circuló en la prensa [...] sirvió para legitimar el autoritarismo gubernamental de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines” (Flores 2016, 26). Los ejercicios propagandísticos en contra de los movimientos de izquierda circularon en las calles con diferentes matices; fueron auspiciados por los gobiernos mexicanos en turno, por la Iglesia católica y, por supuesto, por grupos conservadores de diversos niveles sociales.

En 1961 se creó el programa Alianza para el Progreso, “modelo liberal intervencionista y estatista, que el gobierno demócrata del presidente John F. Kennedy,

[que por cierto era católico], proyectó para todo el subcontinente, como patrón de progreso socio económico dentro de un marco capitalista no violento” (Amestoy 2011, 9). El programa contó con la aceptación de los gobiernos democristianos y socialdemócratas, como Chile, Colombia y Venezuela. Entre otras acciones y actores, la jerarquía eclesiástica norteamericana envió misioneros para la evangelización de América Latina, quienes eran capacitados en México, en el Centro Intercultural de Formación, fundado en Cuernavaca, Morelos, por el sacerdote Iván Illich. Este Centro se transformaría más adelante en el CIDOC pero, en esta etapa, Illich pretendía, entre otras cosas, contravenir el proyecto misionero “por considerarlo sordo a las especificidades culturales de la región y una suerte de cómplice espiritual de la Alianza para el Progreso [...] una tentativa de poner al cristianismo al servicio de un sistema político particular” (Beck 2016, 8). El programa de la Alianza fue discontinuado por el republicano Richard Nixon, quien prefirió usar como estrategia la inyección de capitales y de inversión privada (Amestoy 2011); sin embargo, el CIDOC mantuvo una postura crítica al expansionismo norteamericano y continuó con el proselitismo en favor del respeto a la cultura de los países latinoamericanos.

Mientras tanto en Europa, el Concilio Vaticano II, convocado por Juan XXIII y continuado por el papa Paulo VI, sirvió como catalizador para “zanjar las diferencias que históricamente le separaban de la reforma protestante –de aquí los esfuerzos que se realizaron a través del ecumenismo– y con el mundo moderno y el sistema democrático” (Amestoy 2011, 12) y, al mismo tiempo, apuntaba a la paz del mundo en el contexto de la Guerra Fría entre los Estados Unidos y la URSS. Con estos propósitos, el Concilio reconoció el principio de libertad religiosa y la autonomía de lo secular, dando paso al pluralismo político, económico y religioso y favoreciendo con ello la secularización de las sociedades.

Al concluir el Concilio, las iglesias de cada región se vieron obligadas a poner en marcha sus objetivos centrales consistentes en reconocer la libertad de conciencia y la importancia de la participación de los laicos en la labor eclesiástica de difusión y propagación de la fe (Pacheco s/f). Esta visión fue ampliamente difundida recién concluido el evento; incluso en la presentación del boletín número uno de los Equipos

Docentes de América Latina, financiado por los equipistas franceses y publicado en Caracas, Venezuela, en el primer trimestre de 1968, se explica su disposición a “ayudarnos los unos a los otros en la hermosa tarea que nos ha dado el Concilio”.

La noción de la Iglesia como Pueblo de Dios, difundida con los resultados del Concilio, no modificó la teología católica en esencia, pero provocó algunas interpretaciones radicalizadas, sobre todo en el ala progresista latinoamericana donde la caridad asistencialista y la difusión de los valores religiosos practicadas tradicionalmente por los clérigos dio un giro hacia la solidaridad con los más necesitados mediante el combate a la explotación, la opresión y la pobreza extrema. En América Latina, en particular, el clero debió adecuar los resultados a esta realidad social difícil, además de continuar las labores de catequizar, promover la apropiación cultural del evangelio y preparar a los fieles como discípulos misioneros (Legorreta 2013).

Por otra parte, la apertura intelectual de la Iglesia a las ciencias sociales como conocimiento válido permitió el diálogo de cristianos y marxistas, sobre todo entre las corrientes progresistas del nuevo continente. Todo ello derivó en la consolidación de una nueva teología con el ideal de una opción preferencial por los pobres. Y es que los obispos latinoamericanos ya venían reflexionando sobre una nueva pastoral cuyas particularidades se habían perfilado desde el Congreso Eucarístico de Río de Janeiro de 1955, pero durante el Concilio mostraron poca cohesión, quedando muy al margen del programa conciliar⁴⁰. En cambio, a la II Conferencia General del Consejo del Episcopado Latinoamericano (II CELAM), en Medellín, Colombia, en 1968, llegaron con clara intención de romper con la “situación de dependencia respecto a Europa inspirándose en una tradición propia” (Hebblethwaite 2000, 229). Así, durante las discusiones de la II CELAM se procuró “entender el conflicto social, y en la redacción de los documentos finales, la Iglesia entendida como ‘Pueblo de Dios’, fue interpretada en clave sociológica como ‘Iglesia de los pobres’” (Amestoy 2011, 14). Al respecto, Bonnín considera que el impacto político-religioso de la II CELAM permeó en toda América Latina, tanto en el ámbito clerical

⁴⁰ La contribución mexicana al Concilio fue modesta; sin embargo, cabe destacar las participaciones y apertura de Miguel Darío Miranda, obispo de Tulancingo, Hidalgo; Sergio Méndez Arceo, obispo de Cuernavaca, Morelos; así como de los sacerdotes Pedro Velázquez y Rafael Vázquez Corona, subsecretarios del Consejo del Episcopado Latinoamericano, de Acción Social y Apostolado Seglar, respectivamente (Concha *et al* 1986).

como en el secular. Sus *Documentos finales* causaron polémica porque se percibieron como un movimiento de la Iglesia católica hacia posturas de izquierda. Debido a su carácter revolucionario, el texto “fue reivindicado por diversos sectores, desde el progresismo intelectual de las universidades hasta las organizaciones armadas que veían en él una justificación de su opción por la violencia política” (Bonnin 2013, 10).

Fortalecida por el acontecimiento, la nueva pastoral cedió paso a las ideologías seculares, teniendo como punto de partida una lectura contextualizada del Evangelio. Es este el momento en el que suele situarse el nacimiento de la corriente progresista de la Iglesia católica conceptualizada como la teología de la liberación en su sentido moderno, siendo las comunidades eclesiales de base (CEBs) parte fundamental de su articulación y los teólogos Gustavo Gutiérrez Merino (peruano) y Leonardo Boff (brasileño) sus principales ideólogos. Los teólogos de la liberación buscaban “la superación del concepto de *desarrollo* reemplazándolo por *liberación*, que junto al de *participación*, enfatizaban una teología en sentido político antes que religioso” (Amestoy 2011, 15).

La teología de la liberación, con cuya ideología se identificó Duclercq desde el Concilio, difundió ampliamente un esfuerzo de vida y de pensamiento que se extendió a África y Asia, con el apoyo precisamente de Gustavo Gutiérrez y Leonardo Boff, además de Jon Sobrino, entre otros. En la opinión de Duclercq, estos teólogos de la liberación pudieron demostrar que la liberación vivida por las bases populares no se reduce a las dimensiones sociales, económicas y políticas, como si se tratara de un “mesianismo temporal”, sino de una liberación integral, profundamente cristiana del hombre y de la humanidad. Argumentaba que las situaciones conflictivas vividas en América latina “exigen el uso crítico de las ciencias sociales, siendo imposible no tomar en cuenta las teorías marxistas, a pesar de sus peligros ideológicos”⁴¹.

El orden eclesial fomentado por la II CELAM, en lo concerniente a los vínculos con los seglares, se tradujo en mayor protagonismo de las asociaciones laicales ya existentes y favoreció la creación de gran diversidad de agrupaciones consolidadas bajo su protección.

⁴¹ Carta de Michel Duclercq enviada a los equipistas en la Pascua de Resurrección de 1985. París, Francia.

Los *Documentos finales* de la II CELAM, reunida en Medellín en 1968, se convirtieron en un discurso fundador para grupos político-religiosos contestatarios, en un arco que iba desde sectores eclesiales –como la Teología de la Liberación o las Comunidades eclesiales de base– hasta organizaciones armadas sin adscripción confesional –como Montoneros o el Ejército Sandinista de Liberación Nacional– (Bonnin 2013, 7).

Elena Díaz, fundadora de EDOM, tuvo oportunidad de constatar algo sobre estos grupos armados cuando se casó con un equipista colombiano y radicó año y medio en ese país. Su esposo frecuentaba un grupo perteneciente al movimiento Cristianos por el Socialismo, el cual llegó a ser uno de los grupos más poderosos del clero progresista latinoamericano. Elena también empezó a asistir a sus reuniones y refiere que se trataba de un grupo interesante, parecido a un círculo de estudios donde, más que revisar las prácticas educativas, leían, estudiaban, analizaban y exponían textos socialistas “varios de ellos formaban parte del M19, que era un grupo de guerrilla urbana. Uno de ellos lo mataron, estuvo en la cárcel y luego lo mataron, Guillermo se llamaba”⁴².

Uno de los primeros países que visitó el padre Duclercq fue Brasil, ahí llegó el 23 de julio de 1965, es decir, después del golpe militar de 1964. Fue invitado durante el Concilio por el obispo Edmundo Kunz quien ya se reunía con un grupo de profesores denominado Equipos de Profesores Cristianos, en el Colégio Bom Conselho, en Porto Alegre. En ese momento, el grupo ya se encontraba en expansión en todo el estado de Río Grande do Sul. Todos ellos provenían de movimientos católicos laicos, como JEC y JUC⁴³, y los desconcertó un poco el gran parecido con el movimiento de Duclercq, pero finalmente decidieron integrarse en Equipos Docentes de Brasil.

Tereza Gamba, coordinadora del grupo, refiere que se prohibió al padre Michel visitarlos, aunque no menciona quién o por qué motivo se decretó la prohibición. No obstante, la comunicación entre ellos siempre estuvo abierta aun cuando, durante la dictadura, Gamba fue enviada como orientadora a una escuela pública de formación de profesores rurales en el municipio de Osorio, zona de seguridad nacional. “Allí fui muy perseguida, siendo llamada para prestar esclarecimientos de mi trabajo, todo controlado por el decreto 477, de persecución a los profesores”. En una ocasión se reunió con el padre Michel en Argentina, durante un encuentro nacional. Visitando una librería de Buenos

⁴² Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

⁴³ Juventud Universitaria Católica.

Aires, Tereza encontró el libro *La pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire. “Compré el libro y como no podía llevarlo conmigo escribí muchas páginas de su contenido y las escondí en la ropa de mi maleta, para los equipistas brasileños”, esto porque el libro estaba prohibido en Brasil y Freire exiliado. “Sobrevivimos [como movimiento] a las escondidas, a pesar de la persecuciones y prisiones también de equipistas [...] nuestra actuación fue casi clandestina” (Gamba s/f, 27). A pesar de todo, durante la dictadura brasileña lograron ingresar al Consejo Nacional de Laicos⁴⁴, con Tereza Gamba como coordinadora nacional de Equipos Docentes de Brasil, “Michel me dijo: ‘tú tienes que ser la primera en ir al CNL, porque tienes un lenguaje totalmente laico y eso es muy importante’. Esto fue en Brasilia, en el segundo encuentro nacional, 13 años después del primero” (29).

Entre los equipistas franceses que acudieron al llamado del padre Michel para apoyar la expansión hacia América Latina se puede mencionar a Jacqueline Crette, quien llegó en 1966 a Santiago de Chile para trabajar en el Liceo Francés de esa ciudad. En su opinión los equipos que se abrieron en ese entonces eran “pequeñas semillas, minorías frágiles en un cuerpo docente tan golpeado y en una Iglesia llena de interrogantes... [...] utopía hacia la cual estamos como imantados: una escuela para todos, educadora del Pueblo con Paz y Justicia, una Iglesia servidora y no poderosa”⁴⁵. El trabajo de Jacqueline sería continuado por Ginette Pages en 1968, y así continuarían muchos otros apoyando la expansión. A partir de 1975, la participación del padre Juan Dumont⁴⁶ en la expansión de Equipos Docentes en América Latina fue fundamental. El padre Juanito, como le llaman cariñosamente, llegó por primera vez a Argentina en 1974 y vive desde hace muchos años en Perú, siendo actualmente asesor continental del movimiento. Visitó toda la región centro y suramericana, sobre todo las provincias peruanas, donde conoció de cerca el trabajo de los maestros en escuelas unidocentes ubicadas “‘donde el diablo perdió el poncho’ [...] Pasando a 4,000 metros de altura sobre el nivel del mar, a las tres y media

⁴⁴ Hoy Consejo Nacional de Laicos de Brasil (CNLB).

⁴⁵ Jacqueline Crette, testimonio escrito en 1995 en homenaje a los 30 años de los Equipos Docentes de América Latina.

⁴⁶ El padre Joan Dumont castellanizó su nombre después de su llegada a América y es conocido comúnmente como el padre Juan Dumont o sencillamente Juanito, por lo que así lo llamo en esta parte del relato. Esto no lo han hecho todos los religiosos franceses que vienen a América Latina: el padre Pierre prefiere usar los dos nombres y es conocido como “padre Pedro Pierre”.

de la mañana, y preguntándome si iba a morir en el abismo de la derecha o de la izquierda”.

En sus palabras:

Me enorgullezco de conocer desde Arica (frontera norte) hasta Punta Arenas (Tierra del Fuego chilena)... Ya recorría Argentina, gobernada por la viuda de Perón y no sé qué mago peligroso (López Rega)... Ya empezaba a conocer un poco el fascinante Brasil... y Ecuador... y Nicaragua... y Venezuela... y Colombia... y Bolivia... y me preparaba a lanzarme a Paraguay, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Cuba... y no quiero olvidar: México... (Dumont 2010, 57)

Recorrió Chile en la época de Pinochet “gran enemigo del magisterio y del AGECH⁴⁷”. Bajo la dictadura, se organizaban talleres de pedagogía en las parroquias “más o menos clandestinamente [...] Yo participé más de una vez de eso”. Incluso, al finalizar las dictaduras militares “en los Equipos hubo el peligro de priorizar lo político-partidista... En el primer encuentro de México y en el de Caracas eso fue evidente” (60).

Con la colaboración del padre Juan y otros asesores religiosos y laicos, provenientes principalmente de Francia, el movimiento equipista latinoamericano fue consolidando su fidelidad a los niños de las escuelas públicas y descubriendo la Iglesia de los pobres, lo cual los llevó, como cristianos, al estudio de la teología de la liberación. “Muchos(as) equipistas han participado muy seriamente en la preparación, y alguna de las reuniones, del CELAM (Aparecida, por ejemplo) y buscaron difundir sus enseñanzas...” (60). Para dar coherencia a su postura religiosa respetando la laicidad de la escuela pública, como docentes reflexionaban sobre las problemáticas escolares en reuniones donde los temas abordados fueron evolucionando de acuerdo con los cambios políticos y sociales que se enfrentaban en el continente, entre los cuales se pueden citar: en principio, defender la escuela pública; más adelante, reconstruirla; y, en etapas recientes, reinventarla, considerando la debilidad de la escuela pública frente a los empeños por privatizar la educación. Un ejemplo de la evolución del movimiento en cuanto a temáticas educativas es lo ocurrido en el último Encuentro Latinoamericano de México y en el Regional del Norte de Latinoamérica, realizado en República Dominicana, donde se presentaron ferias con estrategias y recursos didácticos encaminados a la ecopedagogía, a fin de promover el cuidado del ambiente desde la escuela. Otro ejemplo es la incursión de Equipos Docentes de Brasil en la organización y desarrollo del “Foro de los Pueblos”.

⁴⁷ Asociación Gremial de Educadores de Chile.

Desde la percepción de Juan Dumont, y orientado por la participación brasileña en el Foro, hay un punto que los equipistas deben mirar mejor, la atención de la educación en el medio rural bilingüe: “aquí hay un gran desafío: mundialización ¡SÍ!, pero sin matar las culturas nacionales y regionales... ¡Por el contrario!... Liberándolas y favoreciendo el intercambio de esas riquezas” (62).

A sus 78 años, el mal de Parkinson aquejaba al padre Michel Duclercq, avanzando al grado de hacer escasa su movilidad. Viajaba poco, pero se mantenía en contacto con las realidades y problemáticas de Asia y América Latina gracias a las minuciosas cartas que le enviaban los responsables de esos continentes. En Francia, los equipistas de las primeras generaciones, ya jubilados, continuaban activamente su servicio a la escuela, la sociedad y a la Iglesia a través de Diálogo y Cooperación, asumiendo su responsabilidad sobre la comunidad internacional equipista.

Para Duclercq era cada vez más difícil la expresión oral y la escritura, por lo que sus comunicados eran dictados a una grabadora, en su apartamento en Francia, y con apoyo de amigos y colaboradores, se dedicó a poner en orden sus archivos: “Quisiera poder catalogar todo, para que pueda ser utilizado por los que quisieran informarse y publicar sobre los maestros, los problemas de la enseñanza pública, la situación política, educativa y eclesial de los distintos países de América Latina”. Su propósito también era compartir “recuerdos personales y archivos interesantes, testimonios de tensiones y de conflictos vividos por un sacerdote que intentaba conciliar las inquietudes de la modernidad y de la autonomía del mundo” orientado por una actitud “no conformista y más bien conflictual de la misión sacerdotal”⁴⁸. Sus preocupaciones e inquietudes se dirigieron continuamente hacia América Latina, consciente de que aun cuando “en varios países las dictaduras militares han cedido el lugar a gobiernos civiles (Bolivia, Argentina, Uruguay, Brasil)”, los militares habían dejado una economía en bancarrota y una sociedad desarticulada. El padre Duclercq cuestionaba:

¿No es desolador y escandaloso ver como el aprovechamiento, por el pretendido “desarrollo” capitalista, de los recursos naturales de países tan ricos como Brasil, Argentina y México, no ha conducido finalmente sino al enriquecimiento de una ínfima minoría a costa de inmensas mayorías populares cada vez más explotadas y empobrecidas,

⁴⁸ Carta de Michel Duclercq enviada a los equipistas en la Pascua de Resurrección de 1985. París, Francia.

a una dependencia creciente en relación a las grandes potencias y a sus multinacionales y a un endeudamiento insalvable y cada vez mayor con los bancos internacionales?

Los regímenes civiles y sus democracias liberales restablecidos ¿tendrán la libertad deseada y la fuerza necesaria para restaurar el ejercicio de los derechos humanos más elementales o, por el contrario, bajo la presión del FMI, se verán obligados a hambrear a las clases populares y a despojar al mundo campesino? ¿Qué tipo de democracia será capaz de inventar las modalidades económicas y las formas políticas hoy día necesarias? En mi opinión, la esperanza reside en la conciencia que se va fortaleciendo en las bases populares y en los esfuerzos de organización que ellas desarrollan, desbordando todos los esquemas que hasta hoy se creían eficaces y que las preparan para suscitar desde abajo, una democracia de nuevo tipo, verdaderamente “popular”⁴⁹.

El último viaje de Duclercq a América Latina fue del 22 de enero al 8 de marzo de 1985 al Encuentro Nacional de Recife en Brasil, en el cual participaron delegados de nueve estados de ese país. En esa ocasión lo acompañó Elena Prouët. Su pensamiento y experiencias fueron rescatadas de la dispersión de la memoria y plasmadas en papel, las más de las veces junto con otros documentos para dar continuidad a la memoria colectiva del grupo. Con ello preservó la identidad de los equipistas a quienes contagió este emprendimiento.

Reflexiones Capítulo I

La secularización radical de la República francesa, iniciada con las Leyes de Jules Ferry y concretada con la legislación de 1905, dio paso a la creación de un sistema educativo no religioso, obligatorio y público. Institucionalmente, los actores educativos dejaban sus preceptos relacionados con la fe para espacios ajenos al escolar, pero con libertad de conciencia y culto garantizada por el mismo Estado. Sin embargo, la moral laica difundida ampliamente por el gobierno francés a través de la educación, para sustituir los valores religiosos, no tuvo la fuerza necesaria para justificar la Primera Guerra Mundial, y fue dejada un poco de lado por los docentes que se fueron involucrando en el sindicalismo y la militancia socialista. Esto propició que en la legislación francesa la oposición entre laicidad y religión no fuera tan radical como en otros contextos, como el mexicano o el estadounidense. Mientras para México “la laicidad es tácitamente la separación de la Iglesia de los asuntos del Estado, para los estadounidenses aquella se traduce por la libertad de culto” (Zambrano 2010, 133). Así, la laicidad francesa surge como un ideal

⁴⁹ Carta de Michel Duclercq enviada a los equipistas en la Pascua de Resurrección de 1985. París, Francia.

anticlerical mas no antirreligioso; esto es, como el rechazo de la injerencia del poder religioso en los asuntos del Estado y de la sociedad civil, así como del uso de signos, símbolos y dogmas en acciones proselitistas. Esto se observa en el ámbito social con “la prohibición de incluir preguntas sobre las creencias religiosas en las encuestas oficiales” (Innerarity 2005, 145).

Según Carmen Innerarity, en el caso específico de Francia, “no hay una definición clara acerca de qué hay que entender por laicidad. Ni la Ley de 1905 ni las Constituciones de 1946 y 1958 definen qué es la laicidad”. Debido a ello, los conflictos surgidos sobre el carácter laico de la escuela francesa, a partir de 1946, podrían considerarse “como conflictos de interpretación” (Innerarity 2005, 143). Por otra parte, desde el último tercio del siglo XX surgieron otros enfoques motivados por la gran movilidad de población, producto de la descolonización de los años sesenta con la consiguiente llegada de inmigrantes procedentes de países con culturas, ideologías, lenguas y tradiciones religiosas que hasta el momento no tenían tanta fuerza en Francia. Además, algunos grupos de inmigrantes han construido culturas comunitarias que rechazan al país por excluyente y expresan su malestar social por medio de reivindicaciones culturales y religiosas, por lo que el concepto de laicidad plasmado en los textos de 1905, 1946 y 1958 está en constante reinterpretación, no tanto en su finalidad sino en su aplicación (Barbosa 2011, Innerarity 2005).

El Concilio fue el evento que dio la pauta para que a nivel mundial se pusiera en marcha el respeto a la libertad de conciencia, aunque la modernización de la Iglesia católica, catalizada en Europa por el Vaticano II, ya tenía algunos antecedentes en América Latina. El Congreso Eucarístico de Río de Janeiro, junto con los textos conciliares y la II CELAM daban lugar a una reflexión teológica de matiz político. El Reino de Dios corría el riesgo de ser identificado con el discurso marxista, al invitar a los cristianos a obrar en favor de la transformación de la sociedad y ponía a la Iglesia jerárquica como contrapartida conservadora de un proceso de transformación radical, donde la Iglesia de los pobres ocupaba un amplio espacio (Guasco 2012). El nuevo cristianismo tomó conciencia de la realidad socioeconómica latinoamericana y “la

perspectiva del pobre, lejos de ser mero objeto, se torna el lugar central desde el que se desarrolla el propio discurso teológico” (Santos Gómez 2009, 8).

En la movilización de las clases populares para su liberación, los sacerdotes, religiosas, algunos obispos y hasta cardenales han jugado un papel importante, al adoptar decididamente la opción preferencial por los pobres, solidarizándose con los oprimidos y encontrando su expresión y justificación en la teología de la liberación. Los seculares adquirieron autonomía y facultades para conformar asociaciones laicales y líneas de pastoral, dejando de ser una extensión del clero al iniciar una nueva pastoral liberadora que no excluye el rol de la autoridad y del ministerio episcopal, sino que se plantea escapar a todo verticalismo de poder. La nueva experiencia comunitaria traducida en las CEBs se dio con mayor fuerza en Brasil. Se gestaba una nueva Iglesia, una Iglesia progresista que conformó la corriente de izquierda de la Iglesia católica, cuya principal impulsora en América Latina fue la teología de la liberación. Esta corriente tuvo un gran desarrollo desde 1968, pero rápidamente fue combatida por la desconfianza y reacción de los sectores más tradicionales de la Iglesia católica y de las potencias dominantes, principalmente Estados Unidos.

En este contexto, el padre Michel Duclercq se constituyó en el agente expansivo de un movimiento que catalizó una dimensión religiosa dentro de ambientes educativos laicos, aun cuando es necesario poner el acento en que, al menos en el periodo descrito, la *laïcité* francesa nunca excluyó del todo la religión de los establecimientos educativos públicos. Acostumbrado a una fe en tensión y en rebúsqueda constante, trataba siempre de relacionarse con las personas más progresistas de los países que visitaba, ya fuesen docentes, estudiantes, clérigos o personas interesadas en nuevas propuestas educativas, incluidos ateos y librepensadores. El desafío era ser cristiano en un ámbito educativo laico, teniendo como punto de partida la realidad social, política, familiar y religiosa de la comunidad. Duclercq, de acuerdo con las reglas de vida de la moral laica francesa, buscaba dar a conocer a los alumnos las “buenas” decisiones morales, basadas en el amor al deber, ya que una vida sin remordimientos “corresponde [...] a las reglas de vida y al ideal de vida de los mismos docentes” (Baubérot 2005, 77).

Después de 50 años de trabajar con los maestros de escuelas oficiales de una treintena de países, y de su relación con miles de hombres y mujeres instructores e institutrices de escuelas laicas, Michel Duclercq era reconocido como un sacerdote que estaba por encima de malentendidos históricos y de conflictos ideológicos, lo cual permitió al movimiento aglutinar una multiplicidad de ideologías, particularmente católicos con tendencias progresistas y seculares librepensadores, con quienes compartía la doctrina social de la teología de la liberación. Su labor se centró en las escuelas públicas, por considerarlas escuelas para pobres y por ser, precisamente, laicas, lo cual, en Francia, representaba un reto mas no un impedimento legislativo, ya que la creciente secularización social en sus dos dimensiones, institucional y simbólica, dio paso a cambios tan radicales que incluso el catolicismo francés estaba dispuesto a tolerar una laicidad no antirreligiosa. Esta perspectiva pastoral educativa da cuenta de la adopción de nuevas formas de promover la cristiandad en las escuelas públicas francesas mediante prácticas educativas laicas.

Capítulo II

Educación y laicidad en México (1920-1965)

El presente capítulo tiene como propósito contextualizar el ambiente de secularización social que llevó al clima de laicidad educativa en el México de la segunda mitad del siglo XX. El argumento central es que Equipos Docentes de México (EDOM) se gestó en la confluencia de dos procesos: por una parte, el activismo laical, de larga tradición en México desde principios del siglo XX, pero catapultado por el Concilio Vaticano II; por la otra, una cierta identidad magisterial que combinaba una buena dosis de activismo social, el cual se gestó en la década de 1930 a raíz de la lucha constante por la democratización del sindicato único cooptado por el Estado. Inicío con una revisión de las acciones gubernamentales llevadas a cabo con el fin de establecer la laicidad educativa y la manera como estas acciones permearon las características identitarias de los docentes que laboraban en escuelas públicas.

En seguida reviso la historia de los movimientos laicos al interior de la Iglesia católica, tanto de corte conservador como progresista, prevalecientes en México entre 1920 y 1965, es decir, antes del Concilio Vaticano II. Haré énfasis en las confluencias y formas de participación de lo religioso en lo educativo más que en los aparentes quiebres y rupturas sugeridos por los cambios en la legislación, así como en los diferentes niveles de tolerancia del Estado mexicano hasta mediados del siglo XX. Consideraré, entre otras cosas, los procesos históricos a través de los cuales se llegó a la concepción de un Estado ajeno a toda doctrina religiosa (Arredondo 2014), aun cuando esta concepción será desafiada en este trabajo a tono con Blancarte, quien señala que “la historia de las relaciones entre los dos poderes muestra que la línea divisoria entre ambos es poco clara y en algunos casos inexistente” (Blancarte 1992, 17).

Finalmente, analizo el activismo político de ciertos sectores del gremio magisterial que, hacia la década de 1960, reclamaban la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). No se trata de una revisión exhaustiva, sino de contextualizar la forma como se fueron conformando las características identitarias de

algunos profesores comprometidos con idearios de izquierda más allá de lo educativo. Argumentaré que hacia la segunda mitad del siglo XX se vivía en México un clima propicio para la proliferación y empoderamiento de los movimientos educativos desde las bases, en pro de mejores condiciones laborales para los docentes, de mayor equidad educativa para la población más vulnerable, y también en busca de formas alternativas de educar.

2.1 Panorama histórico-social de la laicidad educativa en México

Tras dos siglos en que el propósito principal de la educación había sido el adoctrinamiento religioso, en la segunda mitad del siglo XVIII dio inicio la secularización de la sociedad mexicana y, con ella, el cambio de las escuelas de doctrina por “escuelas de leer” (en castellano), procurándose el incremento de instituciones de enseñanza de primeras letras en las ciudades, a fin de contar con una mayor racionalización y control de la población y sus recursos (Roldán, 2018). Fue así como “el gobierno de los sujetos empezó a dejar de ser un asunto de caridad cristiana para convertirse en un asunto del Estado” (4). La tendencia se mantuvo durante las primeras cuatro décadas de vida independiente, pero se acentuó tras la promulgación de las Leyes de Reforma y el triunfo de la facción liberal en 1861, cuando se consolidó la premisa de que la educación del pueblo debía ser facultad del Estado y, además, laica. Con esa legislación los liberales pretendían destruir el poder material del clero y combatir su influencia espiritual

En la Ley de Instrucción Pública de 1861 para el Distrito y Territorios Federales se pusieron en manos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública todas las primarias, secundarias e instituciones de educación profesional y se prohibió la enseñanza de religión en las escuelas públicas. La apertura de escuelas quedaría bajo la inspección federal la y se asignaron fondos para aquellas sostenidas por sociedades de beneficencia y por las municipalidades. Una vez “proscrita la enseñanza religiosa de las escuelas, el Estado debía intervenir también en la formación moral de los individuos y no sólo en la construcción de ciudadanos” (Roldán 2018, 8).

Después del paréntesis del Segundo Imperio, a partir del triunfo del partido liberal en 1867, la laicidad educativa fue un tema de legislación regional y la organización de la educación pasó a ser jurisdicción de cada uno de los estados de la Federación. En 1873 Sebastián Lerdo de Tejada incorporó las Leyes de Reforma a la Constitución de 1857 y promulgó la Ley de Adiciones y Reformas “por las que estableció definitivamente el laicismo en todo el país” (González 2017, párrafo 3)⁵⁰. Con esto se dio por sentada la separación de la Iglesia y el Estado, sobre todo al establecer el matrimonio como contrato civil, anular el juramento de carácter religioso y al prohibir a las instituciones eclesiásticas adquirir bienes inmuebles o capitales impuestos sobre éstos. Sin embargo, dicha laicidad no fue suficiente para retirar del texto inicial de la Constitución la leyenda “En el nombre de Dios”⁵¹.

La legislación fue modelo para otros países. En diciembre de 1881, el Ministro de Asuntos Exteriores francés “pidió al embajador de México en París los textos de las leyes mexicanas que separaban la Iglesia católica y el Estado. Los republicanos, afirma la nota, ‘están impresionados por los resultados maravillosos de esta legislación’”⁵² (Baubérot 2005, 17).

De acuerdo con Martínez Della Rocca (1983), el modelo teórico liberal impulsado durante la presidencia de Benito Juárez estaba fundamentado en el positivismo de Gabino Barreda, a quien nombró director de la Escuela Nacional Preparatoria. Barreda consideraba la educación como el instrumento idóneo para formar una nueva clase dirigente capaz de establecer el orden. Esta nueva clase dirigente no debía provenir del clero o la milicia, sino de los sectores burgueses en formación, principalmente de la clase media, por lo que se hacía indispensable brindarle a ésta una educación libre de dogmas y prejuicios y basada en el conocimiento científico o positivo. La intención era ordenar la conciencia para ordenar la sociedad. Nace así la idea de “evitar la anarquía social mediante una homogeneización de las conciencias. Si todos los individuos que constituyen una sociedad pueden pensar de la misma manera, dejan de existir los motivos de disputa y se

⁵⁰ Secretaría de Cultura, Gobierno de México. Comunicado de prensa. Fecha de publicación: 20 de julio de 2017.

⁵¹ Constitución de 1857 con sus adiciones y reformas hasta el año de 1901. Consultado 1 de septiembre de 2020 http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1857.pdf

⁵² Considerando que la separación definitiva entre el Estado francés y la Iglesia católica data de 1905.

elimina la anarquía” (Martínez Della Rocca 1983, 64)⁵³. La educación se concibió como el medio social para formar “un tipo determinado de ciudadano ordenado, disciplinado, y que acepte las jerarquías sociales como un producto natural y necesario para el progreso”. De esta manera, la estabilidad política pasó a depender, en cierta medida, “del ajuste de la educación a la forma de gobierno, y de su posibilidad formativa de un modelo de conducta institucional” (Martínez Della Rocca 1983, 81). Patria, libertad y unidad nacional volvieron al centro de los objetivos de la educación como el nuevo catecismo que impediría el reposicionamiento de la Iglesia como influencia espiritual para los mexicanos.

Durante el porfiriato (1876-1911), la legislación se aplicó de forma discrecional como política de reconciliación entre la Iglesia y el Estado, a fin de lograr la estabilización del país y su modernización económica; a cambio, la Iglesia se mantuvo un tanto alejada de la política, pero mantuvo e incluso amplió su campo de acción educativa. Como se mencionó en el capítulo anterior y de acuerdo con Torres Septién (1998), congregaciones como los lasallistas y los maristas llegaron a México a principios del siglo XX “debido al jacobinismo francés que ordenaba la expulsión de las órdenes de religiosos educadores” (57). El arribo de las congregaciones contó con el beneplácito y apoyo de la alta sociedad mexicana para “combatir el azote de las escuelas laicas” (56) y del propio presidente Díaz, quien alentó a los maristas “para que fundaran más y más escuelas: mientras más, mejor. ¡La Nación las necesita!” (66). Asimismo, se consideró un acierto la llegada de la orden de San Juan Bosco o Salesiana, institución italiana que se enfocaría exclusivamente a la educación de los niños pobres y abandonados y la encomienda de establecer escuelas para la clase obrera. Los salesianos “se harían cargo de un grupo social que internamente les provocaba [a la alta sociedad] sentimientos de culpa” (67).

Por su parte, el Estado continuó impulsando una identidad nacional secular de corte liberal a través de la educación pública y de actos enfocados a promover la educación cívica secularizadora, como colocar estatuas de héroes en sitios públicos, la promoción de

⁵³ Martínez Della Roca hace alusión a la etapa de la historia de México conocida como “el periodo de la anarquía” (1824-1857). Este periodo se caracterizó por la lucha entre liberales y conservadores para definir cuál proyecto sería impulsado, pero sin que alguno de los dos partidos adoptara una política económica de reconstrucción a nivel nacional para alcanzar un modelo hegemónico de gobierno.

eventos conmemorativos y la difusión de festividades populares. Los educadores debían conseguir que sus estudiantes se desarrollaran en el amor a la patria y a sus instituciones, bajo el ideal de la escuela laica formulado por Justo Sierra, secretario de Justicia e Instrucción Pública y ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes: “un solo evangelio: el de la ciencia, y una religión única: la de la patria” (Martínez Della Rocca 1983). No obstante, en las escuelas se continuaron utilizando signos y símbolos religiosos para la celebración de ciertas festividades, como los altares al padre Hidalgo en septiembre, las cruces en los altares del día de muertos en noviembre, o las pastorelas en diciembre.

Tras el inicio de la revolución, el papel desempeñado por la Iglesia católica fue de franco apoyo al golpe de estado perpetrado por Victoria Huerta en contra del gobierno de Francisco I. Madero. Los constitucionalistas consideraron la postura de la Iglesia como una muestra de apoyo a la dictadura porfirista; “de ahí que la Constitución de 1917, en sus artículos 3, 5, 24, 27 y en particular en el 130 [⁵⁴], sea una de las legislaciones más radicales contra la institución eclesiástica que haya estado vigente en el mundo del siglo XX” (Pérez Rayón 2004, 122). La regulación de la laicidad educativa fue una cuestión del gobierno central al quedar plasmada en el artículo tercero. En ese momento, el Estado mexicano se encargó de garantizar la libertad de conciencia, anteriormente cimentada “en dogmas o doctrinas que tienden a imponer *a priori* un cierto punto de vista y un juicio moral sobre asuntos del mundo” (Ornelas 2013, párrafo 4). Incluso, el propio Estado quedó “fuera de todo asunto que tenga que ver con las creencias y las prácticas religiosas, y [...] como garante de que las instituciones educativas públicas cumplirán con el ordenamiento de mantenerse ajenas a las religiones” (Arredondo 2014, 141). De esta forma, todos los establecimientos educativos quedaban sujetos al plan de estudios establecido por el gobierno liberal, donde se introdujeron las cátedras de instrucción cívica e historia nacional para el nivel elemental, con la finalidad de formar ciudadanos más leales a la patria (Martínez Della Rocca 1983).

La legislación mexicana de 1917 se tradujo en anticlericalismo radical en varias regiones del país durante las primeras décadas del siglo con diferentes grados de

⁵⁴ Diario Oficial, Tomo V (30). 5 de febrero de 1917. Consultado: 7 de septiembre de 2020 http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf

intensidad. Un ejemplo de ello es la creación, en 1923, de la Federación Anticlerical Mexicana, cuyo propósito fue contrarrestar la labor del clero católico romano, al cual consideraban enemigo del hogar, la patria, la ciencia y el progreso. Su presencia fue significativa en varios estados de la República Mexicana, como Durango, Jalisco, Puebla y Yucatán, entre otros. Las posturas anticlericales se caracterizaban por el rechazo radical a la intromisión del poder eclesiástico en el campo público de la sociedad civil o del Estado mexicano. Su orientación era coyuntural y podía dirigirse a la separación Iglesia-Estado o a la laicidad educativa en escuelas públicas y privadas, pero también a los bienes eclesiásticos, al protagonismo social de la Iglesia católica e incluso a la nacionalidad de los clérigos, por mencionar algunas. Con respecto al ámbito educativo, las divergencias no se relacionaron exclusivamente con los contenidos escolares, sino con una amplia gama de espectros: desde formas y métodos de enseñanza hasta diseño y empleo de determinado material didáctico, incluyendo relaciones interinstitucionales y procesos de gestión y administración educativa.

En la presidencia de Adolfo de la Huerta (1920), José Vasconcelos, en ese momento rector de la Universidad Nacional de México, promovió las reformas constitucionales necesarias a fin de que el Estado asumiera el monopolio de la educación pública. La enmienda constitucional de la fracción XXVII del artículo 73 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 8 de julio de 1921, estipulando lo siguiente

Tiene por objeto que el Congreso de la Unión apruebe la creación de la Secretaría de Educación Pública para que ésta, establezca, organice y sostenga en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica; escuelas prácticas de agricultura, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la Nación y, legisle en todo lo que se refiere a dichas instituciones⁵⁵

La modificación “autorizaba a la federación a establecer instituciones y sostener escuelas de cualquier tipo y grado y legislar en todo lo que se refiriera a ellas” (Loyo Bravo 2010, 162). Bajo estas premisas se crea la Secretaría de Educación Pública; “el Estado reconoce el deber de proporcionar alimentación y educación a los niños pobres”

⁵⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Reformas de 1917 a junio de 2009. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis. Actualizado por: Lic. Ernesto Rangel Hernández, p. 119. Consultado: 5 de septiembre de 2020 <http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/archivo/SAD-09-08.pdf>

(139), y se abre la posibilidad para la federación de establecer escuelas, principalmente rurales, en zonas no cubiertas por los sistemas estatales. No obstante, esto no siempre se respetó, por lo que el principal logro de la propuesta vasconcelista fue interesar a la opinión pública en la educación popular. Con ello, sentó el precedente de que el Estado debía fomentar la educación destinándole una parte considerable de los recursos fiscales (Martínez Della Rocca 1983).

En la presidencia de Álvaro Obregón se iniciaron dos proyectos prioritarios para la consolidación del Estado revolucionario: la reconstrucción nacional y el desarrollo institucional y económico. Para impulsar estos proyectos Obregón consideró “indispensable desarrollar una ‘reforma intelectual y moral’ mediante la que se supere la condición de atraso en que las masas se encuentran y que las hace presa fácil de la ideología clerical y del poder de los terratenientes” (Martínez Della Rocca 1983, 131) por lo que, de la mano del propio Vasconcelos, se inició una campaña de alfabetización a nivel nacional a través de maestros misioneros “reclutados entre jóvenes universitarios, preparatorianos y normalistas; algunos, entusiastas participantes en la lucha revolucionaria”. Su principal tarea era formar monitores que impartieran rudimentos de enseñanza elemental (castellano, lectura, escritura y las operaciones fundamentales de aritmética). Debido a lo complejo de las circunstancias, más tarde se echó mano de jóvenes entusiastas que apenas sabían leer y escribir. En vez de evangelizar “estos modernos apóstoles enseñarían civismo y fomentarían un sentimiento patrio indispensable para la unidad nacional”. Sus labores se fueron complejizando hasta rebasar los límites del aula e incluir “la enseñanza de técnicas agrícolas, domésticas e industriales” (Loyo Bravo 1999, 174). De acuerdo con Engracia Loyo (1999), su pedagogía se basaría en combinar la alfabetización elemental con la enseñanza de técnicas manuales, misma pedagogía concebida por Pedro de Gante y Motolinía, misioneros franciscanos llegados a la Nueva España durante la colonia como evangelizadores y educadores.

Las tensiones entre una Iglesia que dominaba los ámbitos social, laboral y educativo y un Estado que luchaba por ganar terreno en las mismas esferas para modernizar e institucionalizar al país llegaron a su punto de crisis con la promulgación de la Ley Calles de 1926. Ésta contemplaba hacer cumplir la legislación del 17 en cuanto a la laicidad

educativa en escuelas públicas y privadas, el cierre de conventos y escuelas católicas, y la expulsión de religiosas y sacerdotes extranjeros⁵⁶. A la educación, largo tiempo concebida mayoritariamente para preparar frailes o artesanos, se le adjudicó el propósito de formar buenos ciudadanos, para lo cual se extendió en todas las regiones del país la educación rural, con un programa que incluía la enseñanza de trabajos manuales, cultivos, ciencia aplicada y consejos prácticos sobre el uso de máquinas. Asimismo, se crearon escuelas especiales para indígenas donde se enseñaban rudimentos de higiene y economía, lecciones de cultivo, aplicación de máquinas a la agricultura y, principalmente, el español, con el firme propósito de lograr, a través de educación, el tipo de ciudadano que se pretendía formar.

Contrario a lo ocurrido en el caso francés donde, como se mencionó en el capítulo anterior, la coexistencia de laicos y clérigos durante la Primera Guerra Mundial estimuló el cese de conflictos anticlericales, en México las tensiones llegaron al clímax por la decisión del Episcopado mexicano de suspender todos los cultos como reacción a la Ley Calles. El conflicto desembocó en el movimiento armado denominado Guerra Cristera (1926-1929), el cual contó con el apoyo de la Santa Sede. Desde el Vaticano se alentó a los fieles de todo el mundo a movilizarse en favor del catolicismo mexicano. En ese momento, una importante comunidad de seminaristas y prelados mexicanos estaban refugiados o de paso por Roma y, en respuesta, durante el Congreso de los Universitarios Católicos de Italia, reunido en Génova en 1928, los estudiantes se pronunciaron “contra la persecución religiosa que sufren nuestros heroicos hermanos mexicanos” (Savarino 2008, 561).

Para dar salida al conflicto bélico mexicano se estableció subrepticamente un pacto cupular de convivencia pacífica: el *modus vivendi*. Las partes eran “por un lado el gobierno de Calles y por el otro la alta jerarquía eclesiástica y el Vaticano⁵⁷, al margen del ejército fundamentalmente rural de los cristeros” (Pérez Rayón 2004, 123). El *modus vivendi*

⁵⁶ Diario Oficial del 2 de julio de 1926. Consultado: 25 de octubre de 2020 http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4490016&fecha=2/07/1926&cod_diario=190707

⁵⁷ “Se parte de la base de que la Iglesia católica es una institución supranacional, es decir, sus acciones van más allá de las fronteras políticas de un país. En el caso de México, además, la iglesia no se ha caracterizado por ser nacionalista, es más bien ultramontana, entendiéndose por esto que sigue fielmente los dictados de la Santa Sede sin mayor cuestionamiento, como podría pasar en otros países” (Pacheco s/f, 67).

relativizó la laicidad forjada a lo largo de un siglo de avenencias y disputas en el entramado político de las relaciones Iglesia-Estado, dando paso a relaciones extraoficiales entre ambas instituciones. Los acuerdos provocaron el descontento del laicado y de algunos sacerdotes pertenecientes en su mayoría al bajo clero, quienes iniciaron un camino de autonomía con respecto a una jerarquía eclesial disminuida a raíz de los arreglos celebrados para dar fin al conflicto (Meyer 1997). Esto dio lugar a la proliferación de movimientos católicos laicos con distintos niveles de reconocimiento por parte del conservadurismo católico, por medio de los cuales (aún hoy en día) la Iglesia interviene en la educación, forma élites, incide en la opinión pública y media entre el Estado y la sociedad civil. Las tensiones se avivaron nuevamente cuando Plutarco Elías Calles lanzó el llamado “Grito de Guadalajara” (1930), con el cual convocó “a ganar para la revolución las conciencias de los niños, impulsando la educación socialista y sexual” (Pérez Rayón 2004, 124).

El alto clero intentó controlar el empoderamiento de los seculares a través de la formación del organismo denominado Acción Católica Mexicana (Pacheco s/f), pero esta asociación no fue suficiente para contener, por un lado, el creciente descontento de viejos cristeros inconformes y, por otra parte, el rechazo de la jerarquía por la educación tanto sexual como socialista, dando paso a “La Segunda” (1934-1938), en alusión a una supuesta continuidad de la primera Guerra Cristera, toda vez que el nuevo conflicto también se dio en defensa de la fe. Sin embargo, éste no contó con la anuencia de los jefes de la Iglesia, sólo se sumaron a él un puñado de párrocos locales y se organizaron unos cuantos levantamientos de poca relevancia en el ámbito político nacional. Los levantamientos se registraron de forma aislada en algunas localidades del país, principalmente en los estados del centro. La trascendencia de “La Segunda” radica en que se multiplicaron y evidenciaron las muestras de desacato directo al Papa en el catolicismo mexicano. ¿En qué consistió dicho desacato? El pontífice en turno, Pío XI, llamó a la paz y el orden, principalmente a través de las encíclicas *Acerva Animi Anxietudo* (1932) y *Firmissimam Constantiam* (1937), condenando toda insurrección violenta so pena de excomunión. Contrario al mandato pontificio, los laicos continuaron tomando las armas y los párrocos administrando la comunión a los rebeldes, al tiempo que desoían las indicaciones de guardar silencio respecto al levantamiento. Esto derivó en la proliferación

de logias y sectas, así como en seguidores de masones y protestantes, e incluso en el ateísmo derivado de la pérdida de fe (Meyer 1997).

Lázaro Cárdenas, presidente de México en el periodo de 1934 a 1940, consideró poco prudente la confrontación con el clero y desarrolló una política más tolerante, abrió los templos y optó por la secularización, modernización y, sobre todo, educación de la sociedad mexicana, sentando las bases para una nueva etapa de conciliación Iglesia-Estado, con ello evitó que el segundo conflicto adquiriera mayores proporciones. Se radicalizó la postura ideologizante de la educación solicitando a los maestros, sobre todo rurales, poner énfasis en las clases de historia patria. Asimismo, se extendió el control del gobierno a las escuelas secundarias privadas a través del Decreto Revisado de Incorporación para Escuelas Secundarias Privadas⁵⁸, el cual

...impedía la incorporación a cualquier escuela secundaria operada por una organización religiosa y prohibía la enseñanza de la religión en cualquier forma al nivel de la secundaria. También prohibía a los ministros de todos los credos enseñar en las escuelas incorporadas. Finalmente, la nueva ordenanza prohibía el uso de símbolos religiosos en esas escuelas (Martínez Della Rocca 1983, 152).

El trasfondo educativo del *modus vivendi* se puede observar en lo que Soledad Loaeza llamó la etapa de la “complicidad equívoca” (1940-1960)⁵⁹. De acuerdo con Loaeza, en esta etapa “la Iglesia ofreció colaborar con el Estado y abandonar la cuestión social a cambio de que el Estado fuera tolerante y que no aplicara las leyes concernientes a la educación laica” (De la Torre 2006, 40). Pero “ni la Iglesia abandonó por completo la cuestión social, ni el Estado dejó de presionar con la laicización de la educación [...] El *modus vivendi* más bien fomentó una relación que se basó en un simulacro basado en una ilegalidad tolerada” (De la Torre 2006, 41). El pacto dio relevancia a la participación de los laicos en asuntos de la Iglesia, al convertirse en el “as bajo la manga” del clero en cuestiones políticas: cuando la jerarquía católica se veía amenazada por el Estado, no obstaculizaba sino que incluso promovía la participación masiva de los seglares católicos en espacios públicos (uno de estos espacios eran las escuelas públicas); pero también los

⁵⁸ Diario Oficial del 27 de diciembre de 1932. Consultado: 25 de octubre de 2020 http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=187419&pagina=10&seccion=1

⁵⁹ Término empleado originalmente por Juan Linz para referirse a “la capacidad de la Iglesia española, durante el franquismo, para aprovechar todas las ventajas que le dio el Estado, sin renunciar a sus privilegios y a su predominancia social” (Muro 1991, 164).

obligaba a emprender la retirada cuando veía en peligro el pacto de convivencia pacífica, provocando crisis de tensión y distensión con respecto al manifiesto autoritarismo eclesial.

Hasta aquí he dado cuenta del conflicto entre el conservadurismo católico y el Estado mexicano, el cual afectaba de forma vertical al laicado. Hacia la segunda mitad del siglo XX, el temor de la jerarquía católica ante el avance del protestantismo, así como la hostilidad del Estado mexicano hacia el ideario comunista, obligaron a observar la laicidad con mayor discrecionalidad por ambas partes. Se sumó al *modus vivendi* una alianza entre los regímenes priistas⁶⁰ moderados y la jerarquía católica (Pérez Rayón 2004), asumiéndose un anticlericalismo moderado y reactivo. Los discursos políticos y las críticas a la religión se suavizaron, y en el ámbito educativo los ataques se concentraron en los ritos y dogmas. Por su parte, la mayor preocupación del catolicismo –nacional y vaticano– fueron los cambios en el interior de la propia Iglesia. Dichos cambios consistieron en dar un nuevo enfoque estructural a la Iglesia católica, dividiendo el otrora homogéneo ideario católico. El clero se fragmentó en diversas facciones, destacando dos corrientes principales conocidas como conservadores y progresistas, las cuales fueron ampliamente debatidas durante el Concilio Vaticano II.

Las diversas posturas de los católicos, florecientes a partir de los resultados del Concilio, han sido conciliadas conceptualmente por Renée De la Torre (2006) bajo el término *Ecclesia Nostra*. *Ecclesia* hace referencia a la estructura jerárquica y el funcionamiento vertical impuesto desde el Vaticano y reproducido con exactitud por los religiosos en toda localidad católica. *Nostra* es una concepción más popular de Iglesia entendida y vivida como Pueblo de Dios, como comunidad de cristianos que permite imaginar que todos los creyentes son y forman parte de ella en un modelo funcional horizontal. Estas orientaciones ideológicas son la base para entender los movimientos católicos laicos que, con diferentes grados de aceptación por parte del clero, fueron

⁶⁰ Al hablar de régimen priista se alude a los periodos de gobierno del Partido Revolucionario Institucional.

proliferando con mayor dinamismo y autonomía a raíz del *modus vivendi*⁶¹, pero derivados de la secularización social, la laicidad educativa y la modernización de la Iglesia.

2.2 *Fronteras porosas entre la educación pública y el clero: los movimientos católicos laicos*

Históricamente, la influencia de mayor impacto en el activismo de los católicos laicos modernos fue la encíclica del papa León XIII *Rerum Novarum* (1891). En este documento el papa, preocupado por la situación laboral de los obreros y el avance del socialismo, estableció un compromiso social con el mundo desde el catolicismo y a través de los movimientos laicos. A esta corriente de pastoral social se le conoció con el nombre oficial de Doctrina Social Cristiana y tuvo como principal objetivo la reproducción de una sociedad eclesiástica a imagen y semejanza de la sociedad civil. Se establecieron escuelas confesionales, sindicatos, partidos políticos católicos, cooperativas y cajas de ahorro, entre otras instancias, con el propósito de contrarrestar la creciente fuerza del socialismo y los nacionalismos en la Europa de finales del siglo XIX. En México se “fortaleció la corriente católica vinculada con la doctrina social, se multiplicaron sus organizaciones sociales y se fundó el Partido Católico Nacional (1911)” (Pérez Rayón 2004, 120). De esta manera la Iglesia vinculó la evangelización con el compromiso político a fin de reposicionarse en el ámbito público, fundando organizaciones para defender los derechos y valores del catolicismo social, como la Liga Nacional de la Defensa de la Libertad Religiosa (la Liga). Ahí aglutinó a los organismos regionales, entre ellos la Unión Popular en Jalisco. El “resultado fue la formación de un laicado organizado con claro acento hacia la acción social católica” (De la Torre 2009, 420).

La Ley Calles (1926) primero y más tarde los resultados de las Guerras Cristeras (1926-1938) detonaron el fortalecimiento de los laicos y debilitaron aún más a la jerarquía católica, entre otras cosas porque durante las batallas los laicos se hicieron protagonistas

⁶¹ El *modus vivendi* ha sido ubicado por los estudiosos del fenómeno religioso en México entre 1929 y 1992, es decir, entre el final de la primera Guerra Cristera y las modificaciones a la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público y el restablecimiento de relaciones diplomáticas con el Vaticano.

de su propia religión al no contar, las más de las veces, con sacerdotes que dirigieran los ritos religiosos, lo cual inició una escalada de movimientos católicos laicos autónomos. Para tratar de pacificar e integrar las múltiples agrupaciones, el Episcopado apoyó el fortalecimiento de la Acción Católica Mexicana (ACM), organización universal cuya función principal se centró en educar las conciencias e inculcar la moral cristiana, principalmente entre las mujeres. Esta tarea se concretaba “desde dos perspectivas: a) la educación formal y las obras extraescolares que implicaban una instrucción básica, y b) la instrucción religiosa, meramente doctrinaria” (Torres Septién 2014, 122). Aunque ambas perspectivas educativas tenían objetivos muy bien delimitados, en la práctica la instrucción formal siempre contemplaba conceptos y nociones de religiosidad, ya que la pedagogía católica de la primera mitad del siglo XX todavía era teocentrista⁶²; incluso en la encíclica *Divini Illius Magistri* proclamada en 1929 por el papa Pío XI, sobre la educación cristiana de la juventud, se tildaban de “falsos sistemas de educación el naturalismo pedagógico (que desconoce el pecado original), la educación sexual (que olvida la fragilidad humana) y la coeducación (que no toma en cuenta la recta formación de uno y otro sexos)” (Larroyo 1982, 742).

La ACM fue la encargada de apoyar a las parroquias en la creación y desarrollo de “centros catequéticos, escuelas, fundaciones caritativas para obreros, comedores públicos, dispensarios médicos, cooperativas y hogares para los descañados” (Meneses 1998, 188). Esta asociación fomentó círculos de estudio para difundir la doctrina católica y combatir la escuela socialista, apoyándose en la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), organización, creada en 1917 como reacción a la legislación constitucional en materia de laicidad educativa. Con ello intentó agrupar y vigilar a los laicos para revertir su proceso de secularización, pero sobre todo de autonomía. Sus actividades educativas fueron promovidas principalmente a través de dos organismos: la Unión Femenina Católica Mexicana (UFCM), integrada por las mujeres casadas y las mayores de 35 años, y Juventud Católica Femenina Mexicana (JCFM), formada por jóvenes solteras y niñas. Esta última, en particular, desempeñó un papel central contra el laicismo durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, creando círculos escolares para contrarrestar los efectos

⁶² La perspectiva teocentrista consideraba que la única educación completa era la cristiana, con la figura de Cristo como eje de la educación y la Iglesia como único medio de acercarse a él (Larroyo 1982).

nocivos de la educación socialista y desalentando a los padres católicos de enviar a sus hijos a escuelas con esta ideología.

Las integrantes de la JCFM realizaban sus actividades educativas formales generalmente en escuelas particulares confesionales; las tareas educativas informales eran de carácter extraescolar y consistían en la publicación de textos para alfabetización, formación familiar, doctrina social religiosa y formación comunitaria. Los textos eran distribuidos entre profesores y padres de familia, e incluso alumnos de escuelas públicas en campañas de lectura, con el apoyo de la UFCM cuyas características eran muy similares a su equivalente del proceso francés, lo cual pudo ser resultado del carácter supranacional de la Iglesia católica. Incluso más adelante, para combatir los seditados por el gobierno a partir de 1960, la Iglesia también buscó el apoyo de la Unión Nacional de Padres de Familia.

En los albores de la década de los años treinta, el Secretariado Social Mexicano y la ACM apoyaron la creación del Instituto Superior de Cultura Femenina con el propósito de “que preparara a las mujeres de las clases sociales más altas, pues por cuestiones ideológicas o por el temor de sus padres de que se instruyeran en una institución laica no les estaba permitido asistir a la universidad pública” (Torres Septién 2018, 262). También se establecieron academias para la capacitación y el mejoramiento moral y material de mujeres empleadas, obreras y campesinas, en atención a la encíclica *Quadragésimo Anno*, donde el papa Pío XI (1931) proclamó la preocupación de la Iglesia por la situación pastoral y campesina. La Liga no aceptó seguir la línea de la ACM y quedó desligada oficialmente de la Iglesia. Los católicos disidentes de la Liga y otros grupos inconformes con los resultados de la Guerra Cristera continuaron la lucha de forma independiente hasta llegar a formar el movimiento denominado las Legiones (1933). Este grupo consideraba que la Iglesia se debilitaba y emprendieron la Segunda para defender a la nación de la creciente amenaza de masones, ateos y comunistas. La ruptura al interior del catolicismo mexicano fue uno de los motivos por los que la jerarquía católica no apoyó el segundo levantamiento. En 1937, Pío XI proclamó una nueva encíclica, *Divini Redemptoris*, donde expresó “su preocupación ante el avance del comunismo en el mundo católico” (Torres Septién 2009, 311) y exhortó “a los obispos y sacerdotes a transmitir a los fieles los

peligros que esta ideología implicaba” (12). El documento equiparaba el comunismo ruso, a pesar de que “la asunción del comunismo en Rusia difería en mucho de la persecución religiosa que se llevó a cabo en México” (Torres Septién 2009, 311).

De acuerdo con Fernando González, el rechazo del catolicismo mexicano a la educación socialista también produjo la creación de al menos tres sociedades secretas relacionadas con el universo católico: Los Tecos (1934), formada al interior de la Universidad Autónoma de Guadalajara, primera institución de educación superior privada de México; Los Conejos, formada en el Distrito Federal alrededor de 1936-1937 por el sacerdote jesuita Jesús Martínez Aguirre, quien fuera nombrado rector del Instituto de Ciencias de Guadalajara en 1930 y, en 1936, del Instituto Patria en la Ciudad de México (también jesuita); y El Yunque, fracción disidente de Los Tecos, en el estado de Puebla (1953). Estas sociedades “en su origen y primera etapa de desarrollo estuvieron ligadas a algunos sacerdotes de la Compañía de Jesús, así como a alumnos y exalumnos de sus escuelas en Guadalajara y Puebla” (González 2007, 58). Su forma de organización fue tomada de la masonería, pero con el tiempo radicalizaron sus posturas hasta llegar al uso de la violencia y a deslindarse de los jesuitas, como fue el caso de la Liga Comunista 23 de Septiembre después del Movimiento Estudiantil del ‘68. Por su parte, Torres Septién considera que la postura del Episcopado mexicano, cimentada en una visión maniquea, fue adoptada por los sectores conservadores de la clase media y alta, incluidos los grupos estudiantiles. Durante los años 50 y 60 del siglo pasado, para estos actores en particular “ningún matiz era posible [...] el mundo se dividía en dos campos de batalla: el del ‘sovietismo’ comunista, y el del ‘anticomunismo’ representado por los católicos, rivales y antagónicos en todos sus aspectos” (Torres Septién 2009, 313).

Sin embargo, ante el temor de que los protestantes sacaran partido de la campaña de alfabetización lanzada por el presidente Ávila Camacho en 1944, la Iglesia católica se sumó a dicha campaña por medio de la JCFM. Acción Católica recomendó el método Laubach, el cual contemplaba la enseñanza individualizada de la lectura y una técnica especial para la escritura, además de contar con maestros voluntarios, material didáctico expofeso y literatura especializada. Asimismo, se dio a la tarea de formar instructoras para dirigir centros de madres en contextos populares, donde se brindaba educación y

formación integral a las mujeres casadas. “El curso se basaba en el método de pedagogía activa difundido por la Unión Mundial de Organizaciones Femeninas Católicas en Europa” (Torres Septién 2014, 135). Por su parte, el Secretariado Social Mexicano promovió y asesoró organizaciones de base de índole educativa, entre las que se encontraban centros sociales, cooperativas y sedes para educación obrera. Su director, el padre Pedro Velázquez, tenía tendencias progresistas y había publicado con anterioridad *Iniciación a la vida política* (1946); este libro, sumado a las actividades del Secretariado, “provocó malestar en el sector estatal y puso en tensión la relación Iglesia-Estado. El Estado presionó para que el padre Velázquez saliera del país, éste se negó y la jerarquía le impuso entonces el silencio” (Concha *et.al.* 1986, 63).

Finalmente, la UFCM y la JCFM implementaron un programa de “educación fundamental” para la atención de niños y adultos que no hubieran contado con oportunidades dentro de la educación formal. Los espacios descuidados por la educación oficial fueron ocupados en pro de la doctrina católica

En 1964 se llevó a cabo el primer curso nacional de educación fundamental en Cuernavaca, Morelos [...] constaba de materias como cooperativismo, higiene, fisiología, nutrición, vivienda, salud, cría de animales, conservación de alimentos, primeros auxilios, agricultura, carpintería, corte y costura, pequeñas industrias y, por supuesto, religión. Todas estas materias se adecuaban a las condiciones del campo (Torres Septién 2014, 136).

Sumarse a la campaña de alfabetización de Ávila Camacho, por parte del catolicismo, y limitar la influencia de acciones como las del padre Velázquez, por parte del gobierno mexicano, fueron acciones que lograron en buena medida la distensión de las relaciones Iglesia-Estado, pero del otro lado del espectro de los movimientos católicos, el de los progresistas, hubo también propuestas y espacios de participación educativa. Los cambios impulsados por las corrientes de izquierda tuvieron resonancia en diversas partes de la república y con diferentes niveles de aceptación, pero el epicentro tuvo lugar en la arquidiócesis de Cuernavaca, Morelos, presidida en el periodo 1952–1982 por el obispo Sergio Méndez Arceo. Su influencia en la renovación de la Iglesia católica se refleja, entre otras acciones, en el impulso dado a las asociaciones laicales, principalmente a las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs). Éstas eran organizaciones integradas por pequeños grupos de cristianos interesados en compartir su fe y en abrir espacios de

discusión y participación social en torno a sus problemáticas cotidianas (Escontrilla y Reygadas 2009)⁶³. Su particularidad consistía en priorizar lo eclesial sobre lo clerical⁶⁴, dando mayor visibilidad e importancia a la participación de los laicos en cuestiones educativas y de transmisión de la fe. Organismos como la Comisión Episcopal de Educación y Cultura, fundada en 1957 bajo la dirección de Méndez Arceo con la colaboración del padre David Mayagoitia, contemplaron “la necesidad de colaborar con todos los agentes de la educación para promover y coordinar la inspiración cristiana en la formación integral del hombre” (Torres Septién 1998, 50).

Asimismo, los cristianos políticamente comprometidos con la orientación socialista y, en general, a las luchas populares en todo el continente recibieron un nuevo impulso con el triunfo de la Revolución cubana en 1959, lo que propició que el movimiento obrero-campesino recobrar fuerza y atrajera a los sectores cristianos de base surgiendo una nueva forma de ser cristiano en México, “lo que en forma provisoria y tentativa se llama ‘Iglesia de los pobres’” (Vidales 1986, 49). Entre los principios fundamentales de esta Iglesia se encuentran: “la igualdad fundamental entre los pastores y los fieles”, así como ser “una Iglesia que trata de escrutar los signos de los tiempos”. Esto es, por un lado, contempla el sacerdocio de los fieles que les es dado por el bautismo y valora “la dignidad, la misión y responsabilidad de los laicos, quienes [...] tienen igual derecho que los pastores, porque tienen igual responsabilidad a cumplir” (Sánchez 1988, 99). Por otra parte, adopta una mirada teológica que analiza la realidad local y se adapta a ella⁶⁵. Estos principios también fueron contemplados en los cánones fundamentales de la teología de la liberación, con lo que “la perspectiva del pobre, lejos de ser mero objeto, se torna el lugar central desde el que se desarrolla el propio discurso teológico” (Santos Gómez 2009, 8), dando pie a la toma de conciencia ante la realidad socioeconómica latinoamericana. La postura de las corrientes progresistas se reforzó al término del

⁶³ Las CEBs de la arquidiócesis de Cuernavaca tuvieron gran auge en la década de los setenta, pero cayeron en declive hacia 1982 debido a dos aspectos: la fuerte politización de los dirigentes y el nombramiento de Juan Jesús Posadas Ocampo como sucesor de Méndez Arceo. Posadas Ocampo no solo no apoyó a la organización, sino que orquestó su debilitamiento; no obstante, varias perviven hasta la fecha.

⁶⁴ Lo eclesial hace referencia a la comunidad cristiana, particularmente en lo relacionado con los fieles; lo clerical hace referencia a todo lo que cuenta con investiduras dentro de la estructura jerárquica de la iglesia católica.

⁶⁵ En el Capítulo IV retomo de manera más puntual el surgimiento y las características de la teología de los signos de los tiempos.

Concilio Vaticano II, cuando se llevó a cabo en Medellín, Colombia, la II Conferencia del Episcopado Latinoamericano (1968). Una multiforme gama de movimientos cristianos populares transformó y politizó a un buen número de sacerdotes latinoamericanos y a sus feligreses que, “en medio de dificultades y persecuciones, se va autocomprendiendo desde las bases como una Iglesia “PUEBLO DE DIOS⁶⁶” (101).

En México, se llegó al grado de generar una ruptura entre el Episcopado y la Santa Sede, trastocando el voto de obediencia al que estaban sujetos los clérigos en orden vertical ascendente. Las corrientes progresistas se multiplicaron, los matices fueron diversos, pero los espacios preponderantes de esa época, al interior de la Iglesia católica mexicana, fueron la diócesis de Cuernavaca, el Centro Interdisciplinario de Documentación (CIDOC) y el monasterio de La Jordana, cuyos principales representantes fueron el obispo Sergio Méndez Arceo, monseñor Iván Illich y el abad Gregorio Lemercier (Pacheco s/f), respectivamente. En el CIDOC, por ejemplo, confluyeron las corrientes teológicas, pastorales, ecuménicas y litúrgicas progresistas de México y otros países latinoamericanos. Esta organización fundada a principios de la década de 1960 por el sacerdote Iván Illich, llegó a ser la editorial con mayor número de publicaciones anuales. Los temas se relacionaban principalmente con la falla de programas de educación universal y obligatoria de la sociedad industrial (Robert s/f).

Los conflictos de autoridad y el ascenso de la izquierda en el interior de la Iglesia católica mexicana (Vidales 1986) dieron paso a la institucionalización de dos poderosos grupos religiosos en México: Sacerdotes para el Pueblo (SPP) y Cristianos por el Socialismo (CPS), distinguidos por su trabajo social y sus críticas radicales al capitalismo (González Gary 2004). Estos movimientos, catalogados como subversivos o comunistas a nivel internacional, constituyeron los primeros indicios de la izquierda católica debido a su lenguaje abiertamente marxista en una época donde las consignas del ala conservadora del clero eran abiertamente anticomunistas (destacando aquella de “catolicismo sí, comunismo no”). La queja más fuerte del ala conservadora en contra de estos grupos fue la independencia que mostraban con respecto a la autoridad clerical. El Estado y la Conferencia Episcopal Mexicana (CEM) respondieron con represión a sus

⁶⁶ Mayúsculas en el original.

integrantes, sobre todo después de la participación de los clérigos mexicanos en el I Encuentro Latinoamericano de Cristianos por el Socialismo, realizado en Santiago de Chile en abril de 1972,

La mayoría de los miembros del movimiento fueron separados de sus cargos y enviados a otros destinos. Habría, sin embargo, un castigo ejemplar: Rafael Mondragón, laico, fue secuestrado por un grupo armado no identificado, junto con dos sacerdotes y 13 muchachos [...] torturado e interrogado sobre sus actividades (Fazio 1987, 32).

En cuanto a la asociación Sacerdotes para el Pueblo, ésta llegó a realizar cinco congresos nacionales, el último de ellos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en 1974. Seguramente SPP contó con el respaldo de “Tatik” Samuel Ruiz, obispo de la diócesis de San Cristóbal de las Casas de 1959 a 1999, Fue en ese quinto congreso donde surgió la posibilidad de transformarse en un nuevo organismo: “Iglesia solidaria”, movimiento más eclesial que clerical. Aunque de mayor duración, este grupo tuvo menor influencia debido al cambio de estrategia del Episcopado mexicano: en lugar de recurrir a la represión de sus líderes, los incluyó en un diálogo abierto que terminó por fragmentar las posturas teológicas y políticas al interior del grupo, contribuyendo a su desintegración. Asimismo, Samuel Ruiz consolidaría durante su obispado otra corriente progresista entre los pobladores originarios de la región: la teología indígena.

Aunque el movimiento *Equipes Enseignantes* surgió con anterioridad al Concilio Vaticano II, la versión mexicana de este movimiento ocurrió en el marco del empoderamiento de los católicos laicos, el cual fue posterior a dicho evento. Sin embargo, la conformación de los EDOM no se puede entender si no prestamos atención también a los movimientos magisteriales de mitad de siglo XX y a la muy peculiar identidad docente que se había fraguado en México desde la fundación de la SEP en 1921.

2.3 Identidades docentes en tensión con el Estado

En toda sociedad, el magisterio tiene relación directa con los grupos que convergen en el espacio escolar y, por ende, “con los problemas económicos, sociales y políticos del medio circundante” (Loyo Brambila 1998, 14), lo cual da a los docentes cierta autoridad entre diversos estratos de la población. Así, a partir de la fundación de la Secretaría de

Educación Pública en 1921, los docentes fueron en buena medida agentes del Estado en su afán de homogeneizar la educación en el país y estuvieron sujetos a la redirección de su ministerio de acuerdo con el tipo de ciudadano que se quería formar.

A partir de la década de los años cuarenta, la organización de los maestros en torno a un sindicato único constituyó una forma de negociación efectiva para el Estado. Sin embargo, la cultura magisterial no es un mero reflejo ni de las culturas dominantes ni de los proyectos revolucionarios o sindicalistas. Se entretienen en ella los contextos de procedencia de los maestros, sus experiencias personales, su compromiso con las problemáticas sociales y las cambiantes estructuras de gestión educativa (Rockwell, 1997). Por otra parte, la historia regional ha puesto en duda lo que en principio se consideró “un Estado nacional fuerte, capaz de imponer sus programas educativos en un país tan heterogéneo y fragmentado por las movilizaciones surgidas de la revolución de 1910” (Vaughan y Quintanilla 1997, 12). Así que, si bien el sindicalismo estaba articulado hasta cierto punto por el Estado, no resultó “un ‘ente’ que reacciona y se activa a partir de la acción gubernamental” sino “una compleja red de relaciones que se están redefiniendo continuamente” (Loyo Brambila 1999, 23). De ahí que el gobierno federal viera confrontados sus programas educativos con el activismo de las bases magisteriales.

En este apartado hago un breve recorrido por algunas de las acciones del magisterio que, en relación con las políticas gubernamentales, fueron abonando a las diferentes idiosincrasias construidas en torno al gremio. Abordo someramente tres momentos clave de la conceptualización del quehacer docente: el maestro como misionero propuesto en los programas de alfabetización de José Vasconcelos; el maestro como activista, del período de Lázaro Cárdenas y la educación socialista, y el maestro como apóstol de la unidad nacional, según la política educativa de Adolfo López Mateos y Jaime Torres Bodet. Miraré las repercusiones de estas conceptualizaciones en la conformación de algunas particularidades de la identidad docente de la segunda mitad del siglo XX, en especial las tensiones relativas a la pretendida laicidad de la educación, toda vez que, de acuerdo con Elsie Rockwell, a finales del siglo XIX y todavía durante la primera década del siglo XX “la identidad del maestro estaba ligada a rasgos de personalidad: presentación, conducta moral, voz, carácter”. Es decir, todavía en estrecha relación con la

moral y la ética dictadas por la instrucción católica, donde “las quejas de la conducta o cualidades personales podían ser causa justificada del cese” (Rockwell 1997, 10).

Los intentos por reorientar la educación y enfocarla en la reducción del fanatismo se dieron en los últimos años del porfiriato, mediante la política educativa impulsada por Justo Sierra desde la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con la idea de conformar un “Estado educador y formador de virtudes morales y cívicas” (Loyo Bravo 1999, 126). La enseñanza pasó de una instrucción instituida desde cánones eclesiásticos hacia una enseñanza “objetiva y viva” guiada por las ideas de pedagogos como Federico Froebel, Enrique Pestalozzi y Enrique Rébsamen. En el discurso se incorporó al lenguaje cívico gran parte del lenguaje y los valores religiosos difundidos por la Iglesia (como misión, misionero, devoción, obediencia y humildad, entre otros), pretendiendo transferir la lealtad de los católicos hacia el Estado Nación. Esto es, se empleó un lenguaje metafórico para dar un nuevo sentido a la educación, toda vez que “el lenguaje crea la realidad social, produce maneras de comprender el mundo” y “crea relaciones de similitud con algunos fenómenos” (Dussel y Caruso 2003, 84), por lo que su uso en este caso no fue inocente. No obstante, este propósito existió más en la teoría que en la práctica en la mayor parte del país (Martínez Della Roca 1983), debido a que la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes no tenía injerencia a nivel nacional y un muy bajo porcentaje de maestros eran egresados de las escuelas normales, donde se difundía el discurso oficial.

Desde inicios del siglo hubo otros sectores sociales involucrados en la tarea educativa al margen del Estado. La Casa del Obrero Mundial (COM), por ejemplo, fue un centro de divulgación de ideas anarcosindicalistas fundada en la Ciudad de México, en septiembre de 1912, por el grupo anarquista *Luz*. Los ideales que motivaron su creación estaban basados en el pensamiento del pedagogo español Francisco Ferrer i Guardia quien “concibiera la acción política y social vinculada con la labor pedagógica” (Ribera 1994, 67); pensaba indispensable sustituir la enseñanza confesional y autoritaria por escuelas modernas promotoras de una cultura popular, crítica y liberadora. La COM, afín a esos planteamientos, difundía el ideario del sindicalismo revolucionario a través de una intensa labor educativa dirigida a los obreros sindicalizados y a sus familias, así como a simpatizantes librepensadores, en oposición al clero, al gobierno y al capital. Abrió una

escuela racionalista financiada con aportaciones sindicales y dirigida por los propios trabajadores, orientada de acuerdo con los principios de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia. En esa escuela se propugnaba por el racionalismo, la coeducación sexual y de clase, y se oponía tanto al autoritarismo como al modelo educativo de dar premios e imponer castigos. Por primera vez se ponía en práctica un programa de educación popular impulsado por las propias fuerzas populares.

En la COM se realizaban reuniones públicas los domingos, se impartían clases gratuitas todas las noches de la semana y se “abrió una pequeña biblioteca que contenía primordialmente literatura anarquista, la Biblioteca de la Casa del Obrero”, con lo cual se atrajeron a tal cantidad de trabajadores que, a principios de 1913, amplió sus actividades como centro aglutinador y coordinador de la clase obrera. La Casa se transformó en un centro de estudios donde se daban cursos de modelado, higiene personal, arquitectura, química, aritmética, física, inglés, español, música, composición literaria, oratoria e historia.

La asistencia regular de interesados en los cursos de la COM, así como la cooperación de grupos e intelectuales independientes era, según los miembros del Grupo Luz, “una prueba del ostentoso fracaso del gobierno mexicano para proporcionar servicios públicos en el campo de la educación” (Ribera 1994, 72). Dos años después de su apertura, la COM abrió el Centro Cultural Racionalista. Los dirigentes de la Centro siempre se pronunciaron como un movimiento educativo, una escuela a cuyas clases se sumó “un ‘curso racionalista sobre la igualdad de sexos’ dirigido a las trabajadoras, impartido por la maestra Paula Osorio”. El primer inspector de la escuela, Jacinto Huitrón, relató cómo fue organizada:

El profesor Adolfo González, el ingeniero Manuel E. Velasco y Lorenzo Camacho Escamilla, así como las profesoras Paula Osorio Avendaño, Reynalda González Parra y Genoveva Hidalgo se encargaron de los seis grupos de pequeñuelos. [...] debíamos reunirnos los sábados para estudiar la manera de enseñar lo que debería hacerse la semana siguiente. Como bases pedagógicas se establecieron el estudio razonado de las ciencias naturales y se impartieron los primeros conocimientos elementales. Su enseñanza era coeducativa de ambos sexos y de las clases sociales; higiene y ahorro escolar; ni premios ni castigos; cantos, excursiones al país y a observar las industrias existentes; conferencias dominicales, y se incluyó el esperanto como idioma auxiliar de carácter internacional... (Ribera 1994, 74).

Además de las actividades en el Centro, sus miembros asistían con frecuencia a mítines y conferencias donde se defendía la educación racional, considerada como liberadora de todos los lastres derivados del catolicismo, lo que les motivó permanentes ataques por parte de la Iglesia. Como organización se sumaron al constitucionalismo de Venustiano Carranza, entre otras cosas porque veían en la fe católica de los zapatistas, en sus estandartes y escudos un impedimento para la alianza con ellos (Ribera 1994). Su labor adoctrinadora, relacionada con el anarcosindicalismo, dio paso al temor y la desconfianza:

la Casa del Obrero Mundial fue responsabilizada de la agitación obrera de esos años, de la que evidentemente era en gran parte causante, y se decidió acabar con ella. [...] Las esperanzas que la COM tenía puestas en el constitucionalismo se desvanecieron. La Casa entró en una profunda división entre el sector anarquista que intentaba mantener la independencia de la organización y el moderado que planteaba la colaboración con el estado. Esta última línea es la que se impondría finalmente y la división interna la que determinaría que en agosto de 1916 la Casa dejara de existir (Ribera 1994, 76).

La experiencia de la Escuela Racionalista en la Ciudad de México fue muy breve, nunca logró concluir ni siquiera un curso escolar, pero gracias a este proyecto pedagógico la COM trascendió como centro divulgador de ideas libertarias. La experiencia de la Escuela Racionalista en la Casa del Obrero Mundial sería propuesta por el diputado Luis G. Monzón en las discusiones sobre la redacción del Artículo 3° de la Constitución de 1917, “y en la Reforma Educativa de 1934 [...] retomadas en varios congresos obreros y contribuyeron a la conformación de la escuela rural mexicana de los años veinte y a la adopción de la pedagogía activa” (Loyo Bravo 1999, 72) convirtiéndose años después en el antecedente más importante de la educación socialista, lo cual la hace una de las más destacadas experiencias de educación popular en el periodo de la Revolución en México con visos de dimensión nacional.

La tendencia de la educación popular ganó fuerza entre maestros y supervisores de los años veinte y se radicalizó con el surgimiento del movimiento laborista, la difusión de la escuela racionalista y la crisis del conflicto religioso. En el caso de la corriente racionalista, ésta se extendió con el impulso del Partido Socialista de Yucatán, principalmente en Tabasco y Yucatán (1915-1925), bajo el liderazgo de sus gobernantes

Tomás Garrido Canabal y Felipe Carrillo Puerto, respectivamente⁶⁷. Muchos profesores se afiliaron al PSY (Key Vaughan 1997, Meneses 1998) y comulgaron con los planteamientos de esta escuela, que debía ser libre de creencias, supersticiones y prejuicios a fin de preparar hombres de pensamiento lógico, que supieran disfrutar de la riqueza cultural en todas sus formas (Martínez Della Rocca 1983). La influencia ideológica del Partido Comunista permeó al magisterio de forma notoria y propició la creación de nuevos espacios de formación docente, círculos de lectura y centros de estudio donde, además del marxismo, se promovía la teoría de la evolución y la literatura rusa (Rockwell 1997), pasando las más de las veces de la racionalidad al anticlericalismo.

Entre tanto, el Departamento Universitario y de Bellas Artes, con José Vasconcelos a la cabeza puso la educación rural y, por ende, a los maestros rurales en el centro de su proyecto, con lo cual intentaría extender su acción a todo el país. Vasconcelos asignó al profesor la misión de luchar contra la ignorancia y el fanatismo: “Los maestros tenían que inculcar el patriotismo en contra de los tres enemigos poderosos de la patria: ‘el clero, la ignorancia y el capital’. La educación fue asumida como una cruzada” (Pérez Rayón 2004, 125) y los docentes se consideraron misioneros.

Poco a poco el lenguaje educativo se fue impregnando “de sentido religioso: las palabras ‘servir’, ‘misión’, ‘bondad’, ‘abnegación’, ‘sacrificio’” se escucharon con frecuencia en el discurso de Vasconcelos. Igualmente “la campaña ‘para combatir al enemigo’, [la ignorancia y el fanatismo], contagió de su espiritualidad y se convirtió en una cruzada casi apostólica” (Loyo Bravo 1999, 127). Se formó el Cuerpo de Profesores Honorarios de Educación Elemental, de carácter nacional, integrado por todo aquel que hubiera cursado hasta tercer año de primaria y supiera leer y escribir en castellano. Los profesores recibían un diploma universitario que los acreditaba como tales en las comunidades donde impartían clases y les daba oportunidad de emplearse en cualquier dependencia gubernamental. Los maestros normalistas tuvieron poco reconocimiento, aunque trabajaron con mucha eficiencia, empleando métodos modernos, como *La guía metodológica de la enseñanza de la escritura y la lectura* de Enrique Rébsamen o el

⁶⁷ Para mayor profundidad sobre la escuela racionalista y el Partido Socialista de Yucatán pueden consultarse trabajos como el de Belinda Arteaga (2005) y Engracia Loyo (1999), entre otros.

Método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, e incluso diseñando sus propios materiales, como fue el caso de “Luz Vera, prestigiada autora de un importante método de lectura y escritura en uso durante el gobierno de Calles”. Sin embargo, en la mayoría de los casos se empleó el método memorístico tradicional contenido en textos como *El libro de lectura No. 1* de Luis Mantilla, o *El silabario de San Miguel*⁶⁸. La creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) terminaría con el carácter apostólico de la campaña (Loyo Bravo 1999).

Más tarde, ya con Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, se impulsó la formación de las primeras misiones culturales, en cuya concepción estaban las innovaciones pedagógicas del porfiriato, las cuales habían “reorientado la educación moldeada por cánones eclesiásticos (por ejemplo, catecismos diversos) hacia una enseñanza ‘objetiva’ y ‘viva’, guiada por las ideas de pedagogos como Rébsamen, Carrillo y Flores” (Rockwell 1997, 13). Los objetivos del nuevo modelo educativo eran estimular el pensamiento racional y pragmático, dejando de lado el método lancasteriano o de enseñanza mutua implementado en México desde 1822, “derogado en 1890, cuando todas las escuelas de este tipo pasaron al gobierno federal” (Menéndez 2013, 147). No obstante, los escasos recursos económicos motivaban, la mayoría de las veces, cierta negociación:

la SEP ponía el sueldo del maestro y la comunidad proporcionaba el local escolar. A veces, la escuela y casa del maestro se establecía en los anexos de las iglesias de los pueblos [...] la falta de apoyo a los anexos o incluso su destrucción, se ubicaba también en regiones y momentos en los que las escuelas eran rechazadas por ser instituciones representantes de un gobierno anticlerical (independientemente de que los maestros o maestras compartieran o no dicha visión) (Civera 2011, 308).

Por su parte, el normalismo también contó con un impulso reformador. Un ejemplo es la propuesta de Lauro Aguirre relacionada con el establecimiento de normales fuera de las ciudades, con instalaciones para la práctica de deportes donde debían asistir alumnos

⁶⁸ Los silabarios fueron implementados por la Iglesia católica para enseñar a leer y al mismo tiempo inculcar la fe cristiana. El sistema consistía en memorizar el alfabeto con una serie de repeticiones fonéticas, donde se vinculaban signos alfabéticos con símbolos religiosos. La escritura se iniciaba después de la lectura, por considerar inapropiada su enseñanza simultánea. Eran publicados por las congregaciones con la aprobación del obispado, bajo estrecha vigilancia de su contenido religioso. Más tarde, los cabildos eclesiásticos podían ceder o vender los derechos a imprentas particulares de reconocido prestigio devocional. Generalmente, las portadas se adornaban con representaciones de Jesús o de la Virgen María en cualquiera de sus advocaciones. El Silabario de San Miguel, un pequeño folleto de ocho hojas, fue uno de los más famosos. Algunas versiones tienen en la carátula la figura del Arcángel San Miguel luchando contra Satanás.

de ambos sexos, con cursos nocturnos para perfeccionamiento de maestros que no contaran con diploma profesional y abriendo sus puertas para realización de actividades culturales organizadas por habitantes de la comunidad (Fell 2009). Además, propugnaba por un “centro educativo plurivocacional que forme maestros rurales, maestros misioneros, educadores y profesoras de jardín de niños, maestros y maestras de primaria, profesores de enseñanza técnica” (139). Durante el año escolar 1922-1923 se pusieron en marcha muchas de las propuestas, las más destacadas fueron las concernientes a la formación complementaria, la cual “adoptó una doble forma: los cursos de invierno y las misiones culturales” (144).

Los cursos de invierno fueron implementados por primera vez en el periodo de diciembre de 1922 a enero de 1923 para apoyar el perfeccionamiento profesional y cultural de maestros de primaria. Los gastos del viaje y alojamiento eran pagados por la Secretaría de Educación Pública, y contaban con la cooperación de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México y de la Secretaría de Agricultura (Fell 2009). Estaban compuestos por tres ciclos: el primero, enfocado particularmente a maestros rurales, comprendía “ciencia de la educación, psicología de la educación, organización y administración escolares, higiene escolar, dibujo y trabajos manuales”; el segundo incluía “jardinería, apicultura, conservas de fruta y verdura, lechería, fabricación de mantequilla y queso”. El tercer ciclo era opcional y consistía en “cursos de divulgación literaria y científica impartidos por profesores de la Escuela de Altos Estudios [...] Los participantes también pidieron que se les diesen bases de economía doméstica, de corte y confección, de baile, [...] no previstos en el programa” (145). En este curso se pusieron en práctica por primera vez las propuestas pedagógicas de la escuela activa, la cual fue adoptada oficialmente en 1923.

En cuanto a las misiones culturales, en octubre de 1923 llegó la primera de ellas al poblado de Zacualtipán, Hgo, bajo la dirección del especialista en educación rural Rafael Ramírez, quien después sería Jefe del Departamento de Misiones Culturales. Estaba integrada por “un profesor de educación rural y maestros de jabonería, curtiduría, agricultura, música y educación física, quienes también vacunaban y daban pláticas de higiene” (Loyo Bravo 1999, 190), también se integraron algunos maestros misioneros de

la región para colaborar con “conferencias sobre el cultivo de hortalizas en las escuelas, las cooperativas escolares y la documentación indispensable en las escuelas rurales” (Fell 2009, 148). Ramírez propugnaba por una educación que apoyara la emancipación económica, social y cultural de los pueblos socialmente atrasados, con tres propósitos concretos: “enseñar a los niños, enseñar a los adultos y mejorar la comunidad” (Loyo Bravo 1985, 133). Para ello se empleó principalmente la pedagogía puesta en práctica durante los cursos de invierno: “la escuela de la acción, que se desprendía del pragmatismo norteamericano de John Dewey” (Civera *et. al.* 2011, 307). Se buscó la enseñanza práctica por sobre la memorística y se incorporó la enseñanza agrícola, basados en los planteamientos de Dewey, quien miraba la educación como necesidad biológica, función social y factor de crecimiento (Fell 2009). A las actividades del maestro se sumó la organización de eventos culturales y de atención de la salud,

como la vacunación de niños, la atención de enfermos, la apertura de oficinas de correo, la alfabetización de adultos, el levantamiento de censos o la organización de fiestas o encuentros deportivos [...] ensayar distintos cultivos en la parcela o crear un huerto, deshierbar y plantar flores o árboles en los solares, criar conejos, gallinas, puertos o abejas, y luego elaborar conservas. La práctica de ciertas artes y oficios también se consideró importante: carpintería, hojalatería, tejido con telar, cestería y otros (Civera *et. al.* 2011, 307).

La escuela de la acción era más práctica que la tradicional, privilegiaba lo artístico y concedía relevancia a las emociones. La tarea de aquellos profesores que se adhirieron al modelo era tender puentes entre el conocimiento escolar y la experiencia de la vida cotidiana. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de Vasconcelos, el nuevo método sólo tuvo acogida en algunas ciudades del país donde se contaba con tradición e investigación pedagógica, entre ellas México y Veracruz. Los esfuerzos por homologar los criterios educativos en todo el país fueron empleados por algunos detractores de esta escuela para acusar a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública de vincular la política con la educación. Hacia 1924, a la salida del general Álvaro Obregón y asumir la presidencia Plutarco Elías Calles la escuela de la acción tuvo mayor impulso, los maestros contaron, entonces, con dos alternativas: ser los misioneros de Vasconcelos, encargados de llevar a cabo una cruzada por la educación, o ser los intelectuales socialistas que lucharían junto al proletariado por igualdad, justicia y cultura, como promovían algunos líderes sindicales (Fell 2009).

Una de las versiones con respecto a la implementación de la educación nacional es que políticamente se contempló la necesidad de impulsar una fuerza hegemónica en el sector rural “capaz de desviar hacia el clero la responsabilidad del Estado del no cumplimiento del reparto de la tierra” (Martínez Della Rocca 1983, 165). La idea era crear expectativas de que el reparto sólo se lograría a través de la escuela socialista por lo que el grupo militar en el poder, encabezado por Plutarco Elías Calles, miró con buenos ojos la modificación del Artículo 3º constitucional para cambiar el sentido de la educación que impartiría el Estado, aun cuando la concepción de escuela socialista distaba mucho de ser la misma para todos los sectores. A pesar de la confusión, el Estado aprobó la iniciativa para llenar con las ideas socialistas el vacío filosófico de la educación y profundizar la lucha en contra de los prejuicios sociales y a favor de una campaña desfanatizante (Martínez Della Rocca 1983). De esta manera, se transformaría al maestro y al sistema educativo rural en un instrumento de legitimación y consenso, es decir de hegemonía. Los ataques de los grupos conservadores a la laicidad educativa, a las misiones culturales y a los maestros, sobre todo rurales, se extendieron hasta llegar a la Guerra Cristera, clímax del anticlericalismo mexicano. La lucha provocó que se fortalecieran posiciones políticas cada vez más radicales –clericales y anticlericales– en algunos sectores del magisterio, de donde surgieron, por ejemplo, las primeras organizaciones gremiales del profesorado del estado de Jalisco (Yankelevich 1997).

Lo más complicado de la labor docente de esa época fue que los maestros se hallaban inmersos en los principios religiosos que supuestamente debían combatir, dado que para esa época más del 95% de la población era católica y dependía en el aspecto simbólico de los preceptos religiosos, aun cuando la secularización social venía promoviendo la franca separación entre los cánones eclesiásticos y las instituciones gubernamentales. La Iglesia católica amenazaba con la excomunión a los profesores que enseñaran la educación socialista y las autoridades los obligaban a adherirse al socialismo para no perder su empleo, por lo que el dilema era constante: la excomunión o el desempleo (Meneses 1998, Loyo Bravo 2009). En este caso, resultaba complejo para ellos atender por un lado los dictados de la SEP y por el otro los de la Iglesia. Lejos de entender y compartir los nuevos postulados educativos orientados a conformar el Estado Nación,

los maestros debieron afrontar también su falta de preparación para la tarea alfabetizadora y el fanatismo religioso, sobre todo en los estados del centro.

Narciso Bassols, como secretario de Educación Pública de 1931 a 1934, impulsó el desarrollo de las escuelas primarias rurales, de las agrícolas centrales y de las misiones culturales. En estos espacios se difundía la línea política oficial a través de la revista *El Maestro Rural*, en cuyos contenidos, como el publicado en el número 9, se señalaba el fanatismo religioso como el enemigo a vencer:

... la desfanatización entre la clase campesina... forma parte... de (un) programa vasto, reivindicador y revolucionario... quiero advertir que es público y notorio que entre el elemento femenino del magisterio rural, una grandísima parte profesa el fanatismo católico, el más funesto desde el punto de vista obstruccionista para el adelanto de las masas campesinas...

Por lo tanto, estimo... que el Maestro Rural, en general, se abstenga de manifestar su religión, sea cual sea; pero, sobre todo la católica, Apostólica, Romana, por estar ésta más enraizada y ser la que ha influido más en conservar al indio en letargo de ignorancia e ignominia (citado en: Martínez Della Rocca 1983, 153).

Al iniciar el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se modificó el artículo tercero constitucional para establecer el carácter socialista de la educación impartida por el Estado y se ampliaron las facultades del gobierno federal “tanto para controlar los distintos niveles del sistema educativo como para vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares” (Vaughan y Quintanilla 1997, 7), con la finalidad de que estas últimas dejaran de “ser la válvula de escape de la Iglesia, siempre dispuesta a evadir la legislación vigente” (Yankelevich 1997, 117). La SEP transformó el discurso misionero del maestro de la década de 1920 por otro según el cual el maestro sería una especie de agitador social, cuya función se centraría en impulsar el desarrollo de las clases desfavorecidas, a fin de garantizar las mejoras sociales y económicas de las comunidades. Para ello se promovió la adhesión de los maestros a las organizaciones populares e incentivó la lectura de textos elaborados para transmitir el nuevo ideario educativo. Uno de ellos fue, por ejemplo, el Plan de Trabajo de la Escuela Primaria Socialista.

El sistema educativo rural también adjudicó a las normales la misión de crear intelectuales capaces de romper el monopolio de los curas, caciques y terratenientes para facilitar el reparto agrario en el campo. Los maestros rurales se transformaron en asesores, organizadores y dirigentes de los campesinos, lo que los hizo blanco de la violencia del

clero y los terratenientes. En algunas regiones del país, también los profesores “malinterpretando el significado de ‘educación socialista’, y alentados por las autoridades, [...] presidían los actos de destrucción de símbolos religiosos, la persecución de sacerdotes, el cierre o desacralización de los templos” (Loyo Bravo 2009, 297). Muchos de ellos fueron víctimas de amenazas y linchamientos, perseguidos, golpeados, mutilados y asesinados por sacerdotes, caciques y viejos cristeros (Martínez Della Rocca 1983, Loyo Bravo 2009). Los padres de familia, por su parte, “asociaban o atribuían los crímenes y actos de violencia a la educación oficial, atea y socialista” (Loyo Bravo 2009, 296).

Después de años de servicio, los maestros rurales que llegaron a ser profesores de las normales transmitieron anécdotas de su propia experiencia a las nuevas generaciones de maestros, incluyendo su visión socialista del quehacer docente. “Por ello, los valores educativos difundidos en los años veinte [y treinta] aparecen con fuerza en los relatos de los maestros que trabajaron en los años cuarenta” (Rockwell 1997, 17). Como ha señalado Alicia Civera (2011, 310), debido a su impulso para la apertura y construcción de escuelas, promoción de la salud y fomento del deporte las misiones “suelen ser recordadas localmente, al igual que las normales rurales” (Civera 2011, 310). Un ejemplo de este ideario educativo puede observarse en el caso de Adrián González Olivera, miembro fundante de EDOM y oriundo de Zacualtipán de Ángeles, estado de Hidalgo, poblado donde se estableció oficialmente la primera misión cultural en 1923. Aquella primera misión perduraba en el recuerdo de la familia de Adrián, junto con la noción de que las normales rurales debían apoyar a la población más desprotegida, esto aun cuando en las décadas de 1940 y 1950 se intentó destruir por completo el contenido nacionalista y popular de la enseñanza técnica y rural.

Adrián refiere: “quería estudiar educación física, pero en aquellos años de los ‘60, la economía era muy pobre para mis padres y me internaron en la gloriosa Normal Rural Luis Villareal del Mexe Hidalgo”. Obtuvo su título de maestro de primaria (generación 1966-1971) y le fue asignada una plaza de maestro rural en un poblado de la Huasteca hidalguense. En ese lugar permaneció laborando durante dos años y medio, tiempo en el que logró, junto con la comunidad, consolidar la fundación de una secundaria técnica,

aprovechando la producción de tamarindo y naranja del lugar. De ahí partió a la Ciudad de México para estudiar en la Normal Superior de México la materia de geografía

Ahí fui becado también y gracias a esa beca logré terminar mis estudios y titularme con un trabajo que hicimos casi mes y medio o dos meses, en el campo de los Tarahumaras, ahí en la región de Urique, este... todo lo que es Chihuahua, pero sobre todo en la región de Urique [...]. De eso se trató mi tesis.⁶⁹

En el gobierno cardenista también se favoreció el desarrollo de la educación técnica a través de la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Mediante un comunicado anunciado en el periódico *El Universal* el 1° de enero de 1936 se anunciaba “la propuesta académica de formación para el sector productivo entre obreros y campesinos, con la mirada puesta en la producción industrializadora” (Ochoa, 2019, 79). Los estudiantes procedían principalmente de sectores populares urbanos, por lo que se dotó al IPN de becas, comedores e internados, incluso en algunos planteles el ingreso se condicionaba a que el alumno fuera hijo de obrero. La estructura curricular se estableció en abierta ruptura con el modelo de la Universidad Nacional; las carreras tradicionalmente liberales, como comercio y medicina, fueron rediseñadas en función de las necesidades del pueblo, y la medicina rural fue orientada hacia el servicio de las poblaciones desamparadas del campo. Con ello Cárdenas fortaleció su propuesta de acercarse a la clase trabajadora y luchar por la justicia social. En contrapartida, la burguesía regiomontana (hoy Grupo Alfa) creó el Instituto Tecnológico de Monterrey, para no depender de los técnicos “comunistas” egresados del IPN (Martínez Della Rocca 1983, Ochoa 2019). La educación socialista y el reparto agrario generaron conflictos en varias regiones del país, como en el caso de Cherán y la Sierra Purépecha, “donde el reparto agrario violentó la estructura tradicional comunal de los indígenas”. Sin embargo, en la Ciudad de México contó con el apoyo de políticos de gran calado como Vicente Lombardo Toledano, fundador de la Universidad Obrera. Silvia Ochoa, plantea que estos dos hechos ejemplifican múltiples “contradicciones entre lo local y lo nacional, la existencia de muchos Méxicos, y de varias formas de entender el cardenismo” (80).

Para finales del periodo cardenista las presiones del clero y del gran capital empezaron a imponerse, por lo que “Cárdenas hubo de frenarse, ‘para consolidar lo

⁶⁹ Adrián González Olivera, entrevista personal, julio de 2016.

ganado' y para no causar una escisión mayor en la sociedad" (Loyo Bravo 2009, 308). Pero es en el periodo presidencial de Ávila Camacho (1940-1946) cuando se concreta la embestida contra el proceso nacional-popular (Martínez Della Rocca 1983). De hecho, la política de Ávila Camacho culminó con una nueva modificación del Artículo 3° constitucional (1946) con lo cual la educación dejaría de ser socialista, con tendencia al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y fomentando en él el amor a la patria y la conciencia sobre la solidaridad internacional, la independencia y la justicia. Para acabar con cualquier concepción de educación nacionalista y popular desarrollada por Cárdenas, se suprimieron los internados, las becas y el sistema de comedores. Asimismo, se disminuyó el presupuesto asignado al IPN y a la educación rural. Véjar Vázquez, Secretario de Educación Pública de 1941 a 1943, permitió al clero y a la iniciativa privada desarrollar nuevamente un sistema educativo privado y suprimió la coeducación (Ochoa 2019).

La intención del régimen puede observarse de forma contundente cuando se aceptó la ayuda financiera y la colaboración de los especialistas de los Estados Unidos de Norteamérica para apoyar el desarrollo de la educación técnica de los países latinoamericanos (punto IV del Plan Truman⁷⁰). Algunos gobernadores aceptaron de inmediato el proyecto, entre ellos Ramón Cepeda del estado de Coahuila quien puso a disposición de los consultores norteamericanos la Escuela de Agricultura Antonio Narro, para iniciar la "asesoría". La primera acción fue suprimir el internado argumentando que era "un foco de comunismo"; de los 350 muchachos que estudiaban ahí, 288 tuvieron que abandonar los estudios y la ciudad; se sustituyeron los maestros mexicanos por norteamericanos. Quince profesores yanquis tomaron en sus manos la educación de los alumnos de la Narro; inclusive se nombró un maestro yanqui para la clase de español. Los estudiantes que permanecieron en la ciudad organizaron la protesta y estallaron la huelga; el maestro de Suelos y Fertilizantes, ingeniero Pedro Pacheco Vadillo, partidario de la huelga, fue despedido, encarcelado y expulsado del estado. Tras el éxito de la huelga, los

⁷⁰ Este Plan fue proclamado durante la comparecencia del presidente Truman ante el Congreso de Estados Unidos, en marzo de 1947.

maestros yanquis fueron retirados y se suspendió la aplicación de los planes norteamericanos (Martínez Della Rocca 1983).

Por otra parte, hacia 1938 se conformó el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM), la primera gran agrupación magisterial a nivel nacional⁷¹. Desde su fundación, el STERM funcionó como órgano político del Estado mexicano y, en aras de la integración nacional y la transformación socioeconómica de las comunidades rurales, actuó contra las agrupaciones magisteriales de corte pedagógico que lo precedieron. La cohesión constante entre los dirigentes sindicales y el Estado, representado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), dio paso a la movilización de las bases en contra de la burocracia sindical oficial (Loyo Brambila 1998). A esta problemática se sumaron los graves problemas estructurales de la SEP, entre ellos el creciente número de empleados que hacía cada vez más difícil el control magisterial y permitía a los líderes sindicales ganar terreno de manera inconveniente para el Estado. Además, el presupuesto asignado por la Secretaría se destinaba en mayor cantidad al pago de salarios, y en menor medida al mejoramiento de la educación. En diciembre de 1943 inició la estabilización y empoderamiento gremial del magisterio con la transformación del STERM en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Arnaut 1998).

Las pugnas de las bases con los líderes sindicales, y para ese momento también con la SEP, se agravaron nuevamente al fortalecerse la alianza SEP-SNTE para defender la política educativa del régimen. “Se trataba esencialmente de un problema de gobernabilidad, provocado por el tamaño y la complejidad alcanzados del sistema y la consolidación de la influencia sindical sobre los maestros y los cuadros medios de la Secretaría de Educación” (Arnaut 1998, 22). La problemática se centraba en la supuesta modernización educativa toda vez que, en el contexto mexicano, no estaba dirigida a cuestiones pedagógicas, sino al aspecto institucional de la misma. El gobierno intentó hacer del SNTE la piedra angular de su control, por lo que se excluyó la participación de

⁷¹ Otros órganos similares, pero de corte más pedagógico que político, fueron: la Federación Nacional del Magisterio (FNM), la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM), la Confederación Mexicana de Maestros (CMM), la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y la Federación Nacional de Trabajadores de la Educación (FMTE).

grupos opositores en la dirigencia hasta llegar a convertirse en una organización corporativa, clientelar y rentista (Loyo Brambila 1999), provocando entre 1955 y 1958 las batallas magisteriales de mayor impacto nacional.

A las luchas intergremiales e institucionales de gran envergadura SEP-SNTE, que continúan hasta la fecha con diferentes grados de magnitud, se sumó la huelga estudiantil del Instituto Politécnico Nacional (1942) en la que, ante los recortes de Ávila Camacho al presupuesto asistencial asignado por Cárdenas, y la pretensión de negar a la enseñanza técnica el carácter de educación superior y profesional, se exigió respeto al presupuesto asistencial, decreto de la ley orgánica del IPN, títulos profesionales para los egresados expedidos por la Secretaría de Educación Pública, y construcción de nuevas escuelas técnicas (Martínez Della Rocca 1983). El principal motivo de conflicto fue la falta de acta constitutiva del IPN, coyuntura aprovechada por el régimen para requerir la revisión de los títulos en la Universidad Nacional Autónoma de México y sólo así darles validez. El anticomunismo, “más doméstico que internacional con Ávila Camacho” (Flores 2016, 25), fue el discurso empleado por el Estado para reprimir el movimiento estudiantil, entre otros movimientos sociales que se gestaron en esa época. Dicho discurso se respaldaba en “la unidad nacional, la Segunda Guerra Mundial y, posteriormente la Guerra Fría” (24), y aludía a la manipulación de grupos comunistas extranjeros que aprovechaban la falta de experiencia y madurez de los jóvenes.

Después de dos años de lucha social y fuertes enfrentamientos con pérdidas humanas, en 1944 el IPN recobraría su autoridad académica (Ochoa 2019). Cabe mencionar que “el temor al no reconocimiento académico tiene eco hasta nuestros días, cuando en el movimiento de 2014 aún se postuló la consigna: “Queremos ser ingenieros, no técnicos” (Ochoa 2009, 82). Así, las demandas por justicia social evocan las exigencias del movimiento del 42 y reflejan la incertidumbre respecto a la posibilidad de despojo académico, aun cuando los títulos son expedidos de acuerdo con la normatividad politécnica (Ochoa 2019). En este punto podría retomarse el planteamiento mencionado anteriormente en el sentido de que los ideales y visiones de una época reaparecen con fuerza algunas décadas después, derivados de la transmisión de la memoria individual y colectiva de los grupos. Por lo que, siguiendo a Inés Dussel, las políticas de la transmisión

de la memoria tienen un marco basado en las inquietudes y vínculos políticos y pedagógicos de los actores educativos (Dussel 2006).

En el periodo de Miguel Alemán (1946-1952) se generarían más movimientos estudiantiles. En 1949, los estudiantes de la Escuela Nacional de Maestros se lanzaron a la huelga exigiendo aumento de becas, atención a las necesidades de la escuela y libertad ideológica para los maestros. En 1950, los estudiantes de las normales rurales, agrupados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, apoyados por la comunidad estudiantil del IPN, también se lanzarían a una huelga nacional exigiendo atención a sus raquíticas condiciones de vida. Los embates del Estado y la resistencia de las normales rurales y del IPN siguieron suscitándose con diferente intensidad hasta que en 1956, ya bajo la presidencia de Adolfo Ruíz Cortines, “los estudiantes politécnicos organizados y movilizados fueron tratados como sujetos políticos disidentes con quienes el Estado ya no sólo dialogaría y negociaría, sino que también reprimiría” (Flores 2016, 115). Este cambio sustancial provocó que, a diferencia de las negociaciones Estado-estudiantes de 1942, el ejército tomara el Instituto Politécnico Nacional, detuviera a sus dirigentes y cerrara definitivamente el internado. Al ver a los dirigentes politécnicos presos, los normalistas optaron por aceptar las propuestas de la SEP para resolver sus conflictos.

Dichos acontecimientos cerraron las puertas de la educación superior a miles de jóvenes de extracción popular y la educación volvió a ser patrimonio de un sector minoritario y privilegiado de la sociedad. El mismo estado que dio a los maestros la misión de dirigir campesinos sería el que los reprimiría, muchos tomaron las armas sobre todo en los Estados de Chihuahua, Guerrero y Morelos luchando desde la sierra ya no por educación socialista, sino por un Estado socialista. Dirigentes de esta guerrilla rural mexicana como Genaro Vázquez, Lucio Cabañas, el doctor Pablo Gómez, Arturo Gámiz, Rubén Jaramillo, José Bracho y Arturo Miranda entre otros, eran casi todos egresados de escuelas normales rurales (Martínez Della Rocca 1983). La reprivatización del campo, iniciada por el gobierno de Manuel Ávila Camacho, daría paso a un proceso político de toma de tierras por parte del campesinado mexicano, cuyos dirigentes serían nuevamente

maestros normalistas rurales. El discurso clerical también aprovecharía la coyuntura para volcarse contra las normales rurales por considerar a los maestros

el brazo armado de los comunistas para penetrar en las mentes de los niños y [...] las escuelas normales eran los semilleros de estos maestros [...] La guarida del comunismo está ahí [...] No es ningún misterio que un buen porcentaje de los alumnos de la Escuela Normal de México, especialmente de la Sección de Varones, tienen ideas comunistas. Ni se ignora que dentro de la Secretaría de Educación Pública pululan quienes, clara o veladamente, sostienen el ideario de Marx y de Engels, en la cátedra, en la actuación política, o en la preparación de libros de texto (Torres Septién 2009, 323-24)⁷².

El activismo en contra de los líderes sindicales aliados con la SEP fue aumentando hasta llegar al movimiento de 1958. El conflicto dio inicio cuando los maestros de la sección IX del SNTE, conformada en su mayoría por profesores de educación primaria del entonces Distrito Federal, se sublevaron ante sus dirigentes y formaron la organización independiente denominada Comité de Lucha Pro-Pliego Petitorio y Democratización de la Sección IX. Las inconformidades de las bases magisteriales se relacionaban con los bajos salarios, las escasas prestaciones sociales y el desconocimiento, por parte de las autoridades, de la dirigencia sindical electa democráticamente (Pérez Arce 1981; Loyo Brambila 1998). El grupo que dirigía el movimiento estaba constituido por el Pleno de Representantes de Escuelas del Distrito Federal (Loyo Brambila 1998). Al tomar fuerza, la organización se transformó en el Movimiento Revolucionario del Magisterio liderado por el profesor Othón Salazar y apoyado por un gran contingente de padres de familia, estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como de organizaciones políticas diversas como el Partido Comunista Mexicano, la Confederación de Jóvenes Mexicanos y el Sindicato Mexicano de Electricistas.

Las movilizaciones de mediados de siglo XX abarcaron a maestros tanto de zonas urbanas como rurales. Sin embargo, los docentes rurales fueron particularmente activos en ellas. Los maestros rurales, intelectuales orgánicos del Estado en los años treinta, pasarían a ser intelectuales orgánicos de los campesinos en los años sesenta, por ello los planteamientos educativos socialistas continuaron en las normales rurales hasta décadas

⁷² La mayor parte de estos discursos fueron publicados por el conservadurismo en el semanario católico *Señal*.

El análisis completo puede observarse en el trabajo de Torres Septién (2011).

más tarde. Incluso la generación 1966-1971 de la Normal Rural Luis Villarreal del Mexe, Hidalgo, todavía fue formada con reminiscencias socialistas, como menciona Adrián González, fundador de EDOM y perteneciente a la generación 1966-1971 del Mexe:

En ese momento estaba Pestalozzi, traíamos la pedagogía de esa persona. La metodología que nos enseñaban era más práctica... eh... para el campo, [...] donde nos inculcaban el respeto, el trabajo y sobre todo, la responsabilidad a donde íbamos a ir. Aprendí allá a sembrar, porque al medio rural tenías que ir a ver las tierras, sembrar, a ordeñar, a hacer chorizo, a matar, de todo aprendimos, ese era nuestro diario de vivir ahí en el Mexe. El campo era lo que más nos enseñaban en esos años, porque teníamos que ir al medio rural a enseñar a las personas, si no sabían trabajar la tierra, pues era enseñarles, relacionarnos con ellos de tal manera que la tierra tuviera más efectos para la comunidad.⁷³

Los años sesenta marcaron nuevos conflictos, sobre todo en lo relacionado con los libros de texto gratuitos de la educación primaria, al ser interpretada la disposición como el avance del monopolio estatal sobre la educación y una forma de difundir los preceptos socialistas. Asimismo, los consideraban como influencia ajena a la idiosincrasia mexicana al proponer la lectura de textos de Engels y Marx, así como la enseñanza del materialismo y el evolucionismo (Torres Septién 2009). El rechazo abierto a los libros de texto corrió por parte de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), del Partido Acción Nacional (PAN) y de influyentes representantes del sector empresarial, con el liderazgo de la Iglesia católica conservadora. Las declaraciones del Episcopado mexicano hacían hincapié en que los libros de texto promovían “‘ideologías inaceptables para la fe cristiana y para la moral humana’, ideas que causaban gran desconcierto en algunos sectores sociales, ya que para muchos los libros de texto gratuito eran los únicos a los que podían tener acceso” (324). El discurso se fue debilitando a raíz de la celebración del Concilio Vaticano II y del surgimiento de la teología de la liberación, para quedar totalmente desarticulado a la caída del Muro de Berlín en 1989.

En los años setenta también cobró fuerza en México la difusión de modelos educativos alternativos, conocidos genéricamente como educación popular y escuela activa, que resultaron muy atractivos para los movimientos católicos progresistas y para los grupos renuentes a la educación oficial. Para entender ese atractivo, es necesario revisar cómo es que se adoptaron y aplicaron en diálogo con o en abierta oposición a los

⁷³ Adrián González Olivera, entrevista personal, julio de 2016.

modelos educativos establecidos por el gobierno federal, desde la perspectiva de Equipos Docentes de México.

Reflexiones Capítulo II

La tensión en el ámbito educativo fue constante durante casi todo el siglo XX. sobre todo en los estados del centro del país. Los maestros mexicanos vieron confrontada su identidad laical en sus dos acepciones: en cuanto a la aplicación de la laicidad educativa impulsada por el Estado, y por la importancia dada a los laicos a raíz de la modernización de la Iglesia católica. Aunado a lo anterior, el panorama histórico sugiere que las restricciones impuestas al clero por la laicidad educativa no eran impenetrables y que existía una gran variedad de movimientos católicos laicos de todo tipo de tendencias ideológicas vinculados a la educación, por lo que la Iglesia católica mantuvo su función educativa en el ámbito público de manera constante en diversos sectores sociales y con distintas orientaciones ideológicas. Consecuentemente, algunos sectores magisteriales, sobre todo los rurales, estuvieron tironeados entre su rol como agentes del Estado y su pertenencia a la grey católica: esto es, institucional y simbólicamente.

Como se mostró a lo largo del capítulo, la legislación relacionada con la educación laica se había aplicado de forma discrecional, permitiendo a la Iglesia incidir en el ámbito educativo a fin de que no interviniera en asuntos políticos, como sucedió durante el porfiriato, cuando incluso se acogió a las órdenes de religiosos educadores expulsados de Francia, con el beneplácito de las clases altas e, incluso, el apoyo de autoridades locales.

La Constitución Política de 1917, una de las más radicales del mundo contra la institución eclesiástica, fue un nuevo embate al poder de la Iglesia en México que provocó una crisis de anticlericalismo, más que de laicidad. La crisis llegó a su clímax con la Guerra Cristera, la cual a su vez provocó la fragmentación ideológica de la *Ecclesia Nostra*, dando paso a movimientos católicos laicos autónomos, reforzados por los acuerdos entre el Estado y la jerarquía católica, conocidos como el *modus vivendi*. La estructura vertical de la Iglesia católica y su aparente separación con el Estado impidieron, muchas veces, el conocimiento público de las rupturas y continuidades en sus relaciones,

pero sí se filtraron los resultados del *modus vivendi* cuando la jerarquía intentaba movilizar o reprimir la participación de los seculares en los espacios públicos donde le fue prohibido el acceso debido a la laicidad, principalmente el educativo.

La legislación se aplicaba de manera discrecional a la Iglesia católica respecto a otras confesiones, en particular la protestante. Ésta había empezado a marcar su presencia en México desde finales del siglo XIX, promovida por las sociedades misioneras estadounidenses de carácter metodista. Oswaldo Ramírez comenta:

El metodismo en nuestro país lleva arraigado casi 150 años y poco sabemos de lo que este grupo protestante realizó en el aspecto político y social, y de la importancia que tuvo su participación en escuelas rurales y eventos cívicos a finales de siglo XIX e inicios del XX. (Ramírez 2018, 50)⁷⁴.

Abordar la importancia de minorías protestantes en el ámbito educativo del país sería un tema pendiente de este trabajo por su influencia en los preceptos educativos de la época. Tan solo me parece relevante mencionar aquí la participación de una facción religiosa en la construcción de la laicidad educativa: la del protestantismo estadounidense. Presentar en estas reflexiones una descripción general del grupo religioso muestra su importancia en el ámbito sociopolítico y educativo –en contraposición al anticlericalismo católico–, aun cuando “las condiciones contextuales como la Revolución mexicana, Primera Guerra Mundial y las crisis económicas afectaron de forma crucial su desarrollo y expansión” (Ramírez 2018, 50) en México.

La finalidad de las misiones metodistas era, además de la evangelización cristiana, “la promoción de valores progresistas y cívicos en su sociedad” lo que le permitió acoplarse a “los proyectos liberales mexicanos, orden, progreso y modernización” y fundar con el beneplácito del gobierno porfirista, “escuelas rurales, centros educativos y clubes literarios en las ciudades a finales de siglo XIX”. Para los metodistas, en la escuela debían “asimilarse los principios democráticos [...] mediante el fomento del espíritu de asociación” (Ramírez 2018, 46), por lo que incluían en sus materias principios cristianos

⁷⁴ Ramírez considera que falta mucho por investigar en relación con la Iglesia protestante en México, aun cuando historiadores como Jean-Pierre Bastian y Rubén Ruiz Guerra han realizado sendas investigaciones al respecto. Para ello puede considerarse material existente en archivos particulares de las congregaciones, testimonios orales, así como el archivo de la Sociedad de Estudios Históricos de la Iglesia Metodista de México (SEHIMM).

y cívicos (formación educativa que combinaba espíritu de cooperación con principios protestantes), además de la introducción al derecho constitucional. Para 1910 la Iglesia Metodista Episcopal de México contaba aproximadamente con 76 escuelas primarias donde se hacía hincapié a los padres de familia en que se darían clases de religión en todas ellas, a pesar de las restricciones legislativas. Al estallar la Revolución, los metodistas y sus estudiantes también alzaron la voz contra la desigualdad social, participando en diversos movimientos populares (Ramírez 2018).

Las escuelas metodistas estaban a favor de la laicidad educativa, al estilo estadounidense, por lo que al promulgarse la Ley Calles “no sólo se mantuvieron al margen, respetando los mandatos institucionales del gobierno, sino que reforzaron su formación cívica, lo que les trajo consigo empatía por parte del gobierno federal” (Ramírez 2018, 48). El avance del protestantismo se vio mermado de manera local cuando obtuvieron su autonomía de los grupos misioneros estadounidenses y dejaron de contar paulatinamente con sus recursos económicos, lo cual fue aprovechado por otras denominaciones para cubrir el espacio, principalmente bautistas, presbiterianos y congregacionistas.

Otro factor actuante en este entramado educativo fue el comunismo, el cual se consideraba una amenaza para el *statu quo* de la región establecido por los Estados Unidos de Norteamérica. El Partido Revolucionario Institucional reforzó el *modus vivendi* moderando su anticlericalismo y uniendo fuerzas con los jerarcas católicos para frenar el avance de las izquierdas, considerando indistintamente dentro de este rubro a los denominados socialismo, comunismo y marxismo. Cabe mencionar que no había una diferenciación clara entre estos términos, por lo que las más de las veces se les consideraba sinónimos. Por ello, en este trabajo los abordo en términos ontológicos, donde pueden ubicarse el conjunto de teorías, ideales, pasiones o utopías que enarbolan la bandera de la igualdad para tratar de construir un mundo más justo (Traverso 2018). Desde esta perspectiva, la Iglesia católica también se vio influenciada por corrientes progresistas, las cuales empezaron a impulsar los movimientos católicos laicos, principalmente la teología de la liberación. La opción preferencial por los pobres acercaba a esta teología a posturas marxistas, tendencia ideológica que se había convertido en parte de la identidad de los

maestros rurales por lo que, en esta coyuntura, las restricciones del Estado para el acceso de la población más vulnerable a las normales rurales y escuelas superiores, particularmente el Instituto Politécnico Nacional, con el afán de moderar la retórica socialista introducida durante la década de 1930, fueron hasta cierto punto infructuosas.

Los cambios en materia educativa provocados por la legislación laica, la instauración de la escuela socialista, y más tarde el giro hacia el nacionalismo, así como la modernización de la Iglesia católica impulsada por la secularización social que estimuló la diversificación ideológica en materia de fe; el empoderamiento de los seculares, y la creciente autonomía de los movimientos católicos laicos impulsada por las corrientes progresistas, confluían de manera muy significativa para atraer a un inquieto grupo de maestros a un movimiento que les permitía vincular sus ideales de emancipación social y educativa con su fe católica; sus críticas a la jerarquía, con una manera de ejercer su fe; y un alto grado de autonomía, con un contenido social de izquierda. Así, Equipos Docentes de México se fundó en la confluencia de dos grandes corrientes expuestas a lo largo de este capítulo: los movimientos católicos que empoderaban a los laicos, movimientos que se habían fraguado durante la primera mitad del siglo XX pero fueron catalizados por el Concilio Vaticano II, y el activismo magisterial urbano y rural que llevaba décadas movilizándose contra los embates del Estado, tanto en su pugna por controlar el expansivo cuerpo docente con un sindicato único, como a favor de un modelo educativo emancipador, acorde a la población más vulnerable que era la de las escuelas públicas.

SEGUNDA PARTE

Equipos Docentes de México: memoria e historia en la construcción de una identidad

La revisión histórica realizada en la primera parte de la tesis permitió observar ámbitos de tensión y confluencia entre la religión y la educación pública a lo largo del siglo XX en México, así como el desarrollo inicial del movimiento *Equipes Enseignantes* en Francia. Toda vez que abordar la memoria no es sólo cuestión de sus contenidos, “sino también de las formas que ella asume, de las relaciones con la cultura que propone, de las formas institucionales en que se la ejercita, y de los diálogos que habilita con lo contemporáneo” (Dussel 2006, 158). Así, una vez establecido el contexto de su surgimiento, esta segunda parte está dedicada a reconstruir en detalle la historia de Equipos Docentes de México, desde su fundación en 1965 hasta la década de 1990. El movimiento pervive hasta la fecha, pero se eligió terminar el estudio en los noventa por tratarse de los años de consolidación del movimiento en México. El reto principal es articular la historia, la memoria y la identidad del movimiento mexicano. No se trata únicamente de “triangular” las evidencias de la historia social y política con los relatos de los protagonistas de un movimiento que se estudia para contar una historia “desde abajo”, sino que, desde la perspectiva de la historia del pasado reciente, es esencial integrar en la narrativa la percepción de sus integrantes.

Como mostraré a lo largo de los siguientes dos capítulos, los mecanismos de memoria al interior de un grupo son integrales a su historia y, por ende, constructores de su identidad, así como agentes de cambio y orientación para la acción colectiva. En este sentido, las fuentes en las que se basan los capítulos comprenden documentos producidos por el movimiento a lo largo de su trayectoria, los cuales fueron impresos o videograbados específicamente para la rememoración. Por medio de estas fuentes es posible reconstruir parte de las memorias de los equipistas, contrastarlas y construir tramas de sentido negociadas con tres elementos más: los testimonios obtenidos a través de entrevistas realizadas a fundadores y asesores eclesiósticos; la organización de grupos focales, y la observación participante en sus encuentros y reuniones de trabajo. El material interno de

los EDOM es relacionado con otros documentos de la época, como material del Archivo Sergio Méndez Arceo, y literatura secundaria.

A partir del trabajo realizado pude constatar que, desde su fundación en Francia, y claramente a lo largo de su trayectoria en México, Equipos Docentes ha sido un movimiento interesado en preservar y transmitir sus memorias a través de testimonios, imágenes, signos y símbolos que dan a sus integrantes sentido de pertenencia a ese grupo en particular y permiten explicar, en parte, su pervivencia hasta el presente. Utilizan los recuerdos para dotar de una memoria colectiva al movimiento, las más de las veces sin proponérselo de manera explícita. A su vez, las memorias individual y colectiva conforman las características identitarias del movimiento, aun cuando cada individuo introyecte diferente percepción de un mismo acontecimiento, pues “como decía Walter Benjamin, cada generación tiene una cita propia y original con el pasado” (Dussel 2006, 158). Siguiendo a Todorov, argumento que la memoria de cada uno de ellos ha forjado una memoria colectiva que transmite códigos de conducta a las nuevas generaciones, dando paso a una forma particular de resignificar la fe en espacios laicos.

Recuerdos, relatos y experiencias han impregnado de significado los acontecimientos transmitidos de generación en generación, cumpliendo con las perspectivas de deber y trabajo de memoria de Paul Ricoeur “respecto a estos otros de los que afirmaremos más tarde que ya no están pero que estuvieron” (Ricoeur 2010, 120). Para tal efecto, se han detectado al menos tres medios de transmisión: la elaboración de remembranzas escritas (*Michel Duclercq: Una vida al servicio del Magisterio Mundial*⁷⁵); la edición de testimonios electrónicos (*La Primera Impresión. Testimonios en homenaje a Michel Duclercq*⁷⁶), y la organización de eventos conmemorativos (*Encuentro Nacional 2015. 50 años de vida equipista 1965-2015*⁷⁷). Asimismo, por medio de la escritura y distribución de documentos como *Educación. Boletín Informativo Nacional de los EDOM*⁷⁸,

⁷⁵ La primera versión de este documento fue elaborada en el año 1991 por Ángel Roldán. Al parecer ha sido replicado e incluido en dos publicaciones más.

⁷⁶ Recopilación de testimonios en homenaje a Michel Duclercq (1906-1988). Sacerdote francés fundador, asesor y promotor de los Equipos Docentes de México. Realizada en el año 2007.

⁷⁷ Dedicado a la celebración de los 50 años de *vida equipista* (1965-2015). Llevado a cabo en julio del 2015.

⁷⁸ Documento de difusión semestral de la Coordinación Nacional de Equipos Docentes de México. Se cuenta con cinco ejemplares correspondientes a los años 2000, 2008 y 2009.

*El Breve Espacio*⁷⁹ y *Mirador Sureño*⁸⁰, los equipistas han compartido acuerdos y actividades realizadas por ellos mismos y por sus asesores o guías eclesíásticos, constituyendo una fuente valiosa sobre la forma como miran su propia historia y como han transmitido a las nuevas generaciones sus formas de pensar la educación y la fe.

Las preguntas centrales de esta segunda parte son: ¿Cómo se constituyó históricamente el movimiento? ¿Cómo fueron conformando su identidad los integrantes, a la luz o al margen de los cambios y continuidades de la Iglesia católica, hasta conformar determinado grupo de pertenencia? ¿De qué manera han traducido el lema equipista “educar a la luz del Evangelio” en su práctica en las escuelas públicas mexicanas, en el marco del complejo anticlericalismo mexicano del siglo XX? ¿Cómo han resignificado conceptos católicos tradicionales dentro de proyectos y prácticas educativas pretendidamente laicas? ¿De qué manera han construido estos laicos los vínculos entre su labor educativa y su experiencia de fe? ¿Cuáles fueron los mecanismos que operaron en este proceso?

La finalidad es comprender la manera como se dio la confluencia entre la práctica docente y la fe cristiana, gestando una nueva identidad de grupo atravesada por el compromiso social y religioso. Exploro la manera como el ingreso a EDOM permitió a sus miembros encauzar su compromiso con la educación y la fe, pues los integrantes de Equipos Docentes no son todos normalistas y tampoco son todos creyentes. A lo largo de los dos capítulos que conforman esta segunda parte argumento la existencia de vínculos entre los movimientos católicos laicos de izquierda y la apropiación de algunas propuestas alternativas de enseñanza que circulaban en México en el periodo analizado, los cuales fueron integrados por los equipistas a su activismo magisterial y compromiso social que en muchos casos rebasaba el espacio escolar. Muestro con ello la naturaleza de esos vínculos y las tensiones que los atravesaron. El análisis entra en diálogo con la discusión académica actual sobre las identidades religiosas; sin embargo, toda vez que “no es fácil distinguir las huellas del pasado en la multiplicidad de prácticas y significados culturales”

⁷⁹ Documento de difusión de las actividades de los equipistas de la zona sur del cual aún no se ha establecido su periodicidad. Se cuenta con 13 ejemplares de los años 1998, 1999, 2000 y 2001.

⁸⁰ Documento de difusión mensual de las actividades de los *equipistas* de la zona sur. Se cuenta con 21 ejemplares correspondientes a los años 2001, 2002, 2003, 2006 y 2007.

(Rockwell 2007, 178), de la multiplicidad de aspectos que conforman la identidad del grupo y que se relacionan en cierto modo con el contexto social y político de los integrantes, sólo se abordarán en este documento dos: laicidad –en sus dos acepciones, educativa y religiosa– y fe, en el sentido amplio del concepto. Asimismo, para comprender la reapropiación de representaciones por las que ha transitado la asociación hasta llegar a sus características identitarias, he optado por la triangulación crítica de fuentes. Sostengo que, en el momento de la rememoración, el lenguaje juega un papel importante para construir vínculos de distintos órdenes que ayudan a comprender también la configuración identitaria de los equipistas; por ello incursionaré en los usos que hacen de algunos términos como moral, laico, católico, cristiano y espiritualidad al rememorar sus experiencias.

Comienzo por asumir que la identidad se compone de muchas aristas, y cada una de ellas está permeada socialmente por diversas representaciones, dependiendo del constructo social del que se trate y de la interpretación, también social, que se le dé. Por ello no puede etiquetarse a un grupo con cierta identidad sino comprender cómo se ha llegado a determinada coyuntura identitaria. Al respecto, Gilberto Giménez hace una propuesta de análisis:

[...] si se admite que la identidad es una construcción social, la única pregunta pertinente es la siguiente: ¿cómo, por qué y a través de quiénes se produce, se mantiene o se cuestiona una identidad particular en un momento y en un contexto social determinado? (Giménez 2002, 42).

En atención a la incógnita de Giménez, retomo a Renée De la Torre quien ha realizado estudios sobre una identidad más específica, la de los católicos laicos (1996, 2006, 2012). De la Torre incursiona en sus marcos de pertenencia y define la identidad religiosa como las “manifestaciones, discursos, prácticas simbólicas, rasgos distintivos, formas de sentir y vivir la religión” (De la Torre 1996, 87). Según esto, cada movimiento seglar se posiciona en diferente nivel de identificación dentro del catolicismo, sus relaciones de poder y las estructuras sociales que lo sostienen debido a que

[...] existen formas legítimas y reconocidas por la Arquidiócesis de participar o ser parte de la Iglesia, pero también existen otros canales a partir de los cuales los laicos se auto-definen y auto-adscriben como parte de la comunidad católica, independientemente de que la institución los reconozca o no (De la Torre 1996, 97).

¿Cuándo se articula la verticalidad y el dogma de la Iglesia católica con los elementos que provienen de otras corrientes políticas y sociales en la formación de la identidad de los equipistas? Buscar respuestas a este cuestionamiento me ha llevado a dimensionar su cercanía con la Iglesia católica (aun tratándose del ala progresista) y el impacto de esta cercanía con el mayor o menor dinamismo de los EDOM en determinados periodos de su trayectoria. En dado caso, los “otros canales” también estarían relacionados con los criterios de selección empleados por la memoria para configurar o reconfigurar su sentido de pertenencia y reconocerse como parte del grupo.

En contraparte, Roberto Blancarte señala que no puede hablarse de *una* identidad religiosa, sino de la “permanente reapropiación de esquemas interpretativos, símbolos y enseñanzas dentro de una misma tradición religiosa, dependiendo de las circunstancias geográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de cada grupo e individuo” (Blancarte 2010, 94). María Alicia Puente Lutteroth (1996), también aborda la problemática de la identidad en grupos de creyentes activos que se asocian en organismos seculares, poniendo de manifiesto que el término “laico”, al menos en México, no es unívoco y adopta dos significados:

una lejanía o, más aún, exclusión de lo religioso cuando se habla de ‘estado laico’, ‘educación laica’, etc. Y, por lo contrario, una cercanía, una identificación, un compromiso activo dentro de las estructuras eclesásticas o, incluso, desde ellas hacia lo social (Puente 1996, 12).

Las formas de mirar las identidades relacionadas con el fenómeno religioso expuestas en los trabajos de Blancarte, De la Torre y Puente, ofrecen un marco apropiado para realizar un trabajo de memoria (Ricoeur 2010), donde se identifiquen otros principios rectores de la identidad (entendida en un sentido dinámico), como la voluntad y el razonamiento (Todorov 2000), desde las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha conformado la identidad de un grupo autodefinido como laico pero trabajando “a la luz del Evangelio” en México desde mediados de la década de 1960? ¿Se trata de una identidad laical como refiere Puente? ¿Cómo sucede la constante reapropiación de sus esquemas interpretativos? ¿De qué manera inciden en dicha reapropiación las prácticas simbólicas y formas de sentir y vivir la religión implementadas en el grupo para recordar?

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas, en el tercer capítulo reconstruyo la fundación y primeros 25 años de desarrollo de Equipos Docentes de México desde la perspectiva de la historia del pasado reciente. Combino el análisis de fuentes documentales con la rememoración realizada por miembros fundadores y sus asesores religiosos, prestando atención a sus actividades cotidianas con la incursión en la vida al interior de EDOM por medio de dos herramientas metodológicas: observación participante y grupos focales. En el cuarto y último capítulo estudio las prácticas de los equipistas. Me centro en la manera como el método de reflexión de vida “Ver, Juzgar, Actuar”, que constituye una manera específica de juicio e intervención en la realidad educativa, les permite analizar las problemáticas que aquejan el ámbito educativo y conciliar sus convicciones religiosas con la práctica docente, permeando el entorno extraescolar sin contravenir la laicidad de sus instituciones.

Capítulo III

Tendencias progresistas en la educación pública: el caso del movimiento Equipos Docentes de México

Amanda Trujillo: Yo con el trabajo y con lo que tenía decía esto es más que suficiente, ¿no? Mi trabajo [es] hacerlo y reunir a los maestros para poder seguir adelante pero nunca se me ocurrió escribir.

Margarita Pérez: ¿Escribir algo...? Bueno, pero nuestra memoria siempre es impresionante y siempre nos tiene recuerdos a la mano. Esos recuerdos son muy valiosos. Y es precisamente de lo que quiero que platiquemos: de tus recuerdos, de tus vivencias, de cómo llegaste a Equipos Docentes y todo este trayecto...⁸¹

La segunda mitad de la década de los años sesenta fue una época de revoluciones sociales, políticas y religiosas en el mundo. La propagación del ideario comunista; la intensificación de la Guerra Fría y la radicalización de las posturas ideológicas; las dictaduras militares; el Concilio Vaticano II; el surgimiento de movimientos seculares autónomos; los resultados de la II CELAM en Medellín, que pusieron la atención de la Iglesia en los más pobres; así como una serie de huelgas generales y movimientos estudiantiles, entre otros acontecimientos, constituyeron grandes sacudidas al orden social prevaleciente.

En esa coyuntura, la inquietud de un grupo de maestros preocupados por mejorar su práctica docente en el marco de una sociedad injusta los llevó a coincidir en lo que más tarde sería el movimiento secular Equipos Docentes de México. Las memorias de los fundadores, reunidas bajo la perspectiva de la historia del pasado reciente, permiten reconstruir algunos aspectos de la trayectoria de este movimiento; comprender el modo como los equipistas mexicanos adoptaron técnicas alternativas de enseñanza, dándole sentido y dirección a su práctica docente, y constatar cómo sus características identitarias se construyen y se proyectan en torno a sus formas de educar. Desde la formación de *Equipes Enseignantes* en Francia, la asociación se ha dado a la tarea de preservar las memorias de sus integrantes por medio de la publicación en colectivo de diversos materiales que más tarde son difundidos entre los integrantes y sus simpatizantes. Estos

⁸¹ Amanda Trujillo, entrevista personal, julio 2016.

materiales sirven para reforzar su identidad, formar nuevos cuadros y recordar las enseñanzas de su fundador, el sacerdote Michel Duclercq. De ahí que en el estudio de EDOM sea necesario considerar tanto la inserción del movimiento en la historia política y social del siglo XX, como la forma en que sus integrantes se construyeron y reconstruyen constantemente como equipistas.

Para dar cuenta de ello realicé un trabajo de memoria por medio del intercambio de imágenes y representaciones de los recuerdos, así como de la forma de percibirlos, a fin de lograr una mutua comprensión memoria-identidad puesto que “la configuración narrativa contribuye a modelar la identidad de los protagonistas de la acción al mismo tiempo que los contornos de la propia acción” (Ricoeur 2010, 115). Este trabajo, triangulado con información sobre el contexto social y político de la época, constituye la base para preguntarse hasta qué punto el proceso de laicización de la educación mexicana ha excluido efectivamente las cuestiones religiosas de lo escolar, o si la educación no ha dejado de estar atravesada por las creencias y prácticas de fe de sus participantes, o –a la inversa– si tal vez las mismas creencias y prácticas religiosas han sido moldeadas por el propio laicismo educativo. En el entendimiento de que la función del docente ha sido modificada en varias ocasiones, al menos oficialmente, de acuerdo con el tipo de ciudadano que se desea formar.

El capítulo se encuentra dividido en tres partes: en el primer apartado he considerado los momentos representativos y las circunstancias particulares de la fundación y desarrollo de los equipos pioneros mexicanos, para dar seguimiento a su conformación identitaria en esa tensión constitutiva, pero dinámica, entre la docencia y la fe. A continuación, doy cuenta de sus ámbitos de atención como cristianos en la educación pública, entre los que se encuentran los relacionados con la vida social, política, gremial y familiar que afectan el entorno educativo de sus respectivos centros de trabajo. Finalmente, enfoco la mirada en la forma como adoptaron modelos alternativos de enseñanza vinculados a la escuela activa y la educación popular, que dan cuenta de otras formas de pensar la educación y la fe, en una paradójica articulación de laicidad y religiosidad utópica.

3.1 Fundación y desarrollo de los equipos pioneros

Los convulsos años de la década de 1960 fueron el parteaguas que daría la pauta para la formación de nuevos cuadros magisteriales y religiosos. Los primeros tuvieron lugar al conjugarse los esfuerzos de los gobiernos posrevolucionarios para expandir y homogeneizar la educación en todo el país, con el impulso de organizaciones sindicales de corte político y pedagógico de muy diversa índole. Asimismo, el empleo de la fuerza militar para terminar con las protestas estudiantiles del Instituto Politécnico Nacional en 1958, cerró las puertas de la educación superior a miles de jóvenes de extracción popular. Estas medidas generaron conflictos de gran envergadura de los gobiernos federal y local con el gremio magisterial y los grupos estudiantiles.

En cuanto a los cuadros religiosos, el triunfo de la Revolución Cubana de 1959 había constituido una gran sacudida por su carácter socialista que atemorizó a todo el continente y los sectores democráticos orquestaron una fuerte campaña en su contra. En México, la campaña anticomunista agitó y movilizó al sector cristiano de corte conservador (Concha *et. al.* 1986) que todavía tenía presente su exclusión del ámbito educativo y la implementación de la educación socialista en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas. “La Iglesia y los padres de familia de colegios particulares, con las banderas de la Unión Nacional de Padres de Familia y del Partido Acción Nacional, presentaron al gobierno una tenaz oposición” (63), pero la flexibilidad de Cárdenas, primero, y la declaración de la fe católica de su sucesor, Manuel Ávila Camacho, dieron paso a la integración de grupos de laicos en actividades políticas, así como a la fundación de escuelas particulares confesionales manejadas por religiosos o por laicos cercanos al clero, mejorando notablemente las relaciones Iglesia-Estado. La movilización de la Iglesia católica se acentuó nuevamente ante la educación sexual y la obligatoriedad de los libros de texto gratuito tras la creación de la CONALITEG (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos), por Adolfo López Mateos en 1960. No obstante, las bases magisteriales, y en particular los maestros rurales, habían desarrollado cierta autonomía ideológica respecto de la Iglesia –y por supuesto del Estado–, organizándose en diferentes asociaciones docentes, estudiantiles y laicales con tendencias socialistas, por lo que la

Iglesia no contó con la fuerza necesaria para movilizarlos y echar atrás los libros de texto gratuito.

La polarización de las posturas religiosas dio paso a la formación de diversas asociaciones de católicos conservadores, entre las que se cuentan aquellas promovidas por el Movimiento Familiar Cristiano, fundado en la ciudad de México en agosto de 1958 por un grupo de seculares católicos. El movimiento era presidido por José y Luz Álvarez Icaza y tenía la finalidad de contrarrestar la creciente secularización de la sociedad entre las familias católicas mexicanas (Ludlow 1999). Estos dirigentes católicos serían los únicos laicos latinoamericanos invitados oficialmente a la tercera etapa del Concilio Vaticano II, lo que permite reconocer la importancia de la Iglesia católica mexicana en la región. En contrapartida, otros sectores apuntaron la mirada hacia las corrientes progresistas del catolicismo que ganaron ímpetu tras el Concilio, en toda América Latina. Resurgió una generación de “cristianos políticamente comprometidos con las luchas populares contra el sistema capitalista y contra la neocristiandad surgida en su seno”. Estos cristianos⁸² luchaban “por la liberación socialista del país y del continente, a partir de la cual surge una Iglesia políticamente comprometida con los pobres” (48). La movilidad del laicado se concretó especialmente en el pueblo pobre y creyente apoyado por las corrientes progresistas de la Iglesia católica latinoamericana, en particular la teología de la liberación cuyo principal bastión han sido las Comunidades Eclesiales de Base. Esta renovada forma de percibir la acción religiosa en la vida social se orientó también hacia el ámbito educativo, confluyendo con movimientos pedagógicos renovadores de la época, como la escuela activa y la educación popular, y transmitiendo a las nuevas generaciones de maestros y estudiantes su visión del quehacer educativo.

La visión de Iglesia de los Pobres permeó los movimientos populares de corte religioso, incluso al interior de algunas escuelas públicas y comenzaron a surgir desde las

⁸² Concha *et. al.* (1986) establecen tres momentos en los que surgen estas generaciones de cristianos políticamente comprometidos en México: la primera en el siglo XVI con los obispos defensores de los indígenas, cuyo representante más conocido es fray Bartolomé de las Casas; la segunda generación la enmarcan a principios del siglo XIX, poniendo como ejemplos de ella a Miguel Hidalgo y a José María Morelos, y la tercera a mediados del siglo XX, representada por las corrientes progresistas de la Iglesia católica que dieron paso al surgimiento de posturas emancipadoras, como la Iglesia de los Pobres y la teología de la liberación, cuyas figuras icónicas en México son los obispos Sergio Méndez Arceo y Samuel Ruiz.

bases movimientos integrados por seculares, cristianos o no, comprometidos con otras formas de educar. Ese fue el caso de Amanda Trujillo, egresada, docente e investigadora del Instituto de Ciencias Biológicas del IPN⁸³, quien a instancias de dos sacerdotes franceses que pertenecían a *Equipes Enseignantes* formó el primer equipo base a mediados de 1965, aun cuando en la mayoría de los países donde había equipos docentes, los profesores miembros del grupo eran normalistas y trabajaban en escuelas primarias, no en el nivel superior. Los sacerdotes llegaron al Instituto buscando a “Lucha” (tal vez Lucía, Luz María o María de la Luz) Suárez, una profesora compañera de Amanda que había ido a estudiar a Francia a la Universidad Pasteur, en la Sorbona, donde conoció a los clérigos, pero “Lucha” ya no trabajaba ahí. El director del Instituto era, según Amanda, “rojillo de hueso colorado” en congruencia con la ideología imperante en el IPN, por lo que no quiso atenderlos; sin embargo, conocía del fuerte arraigo religioso de Amanda, a quien incluso sus compañeros le llamaban cariñosamente “la mochilita”, en alusión al sobrenombre (generalmente peyorativo) de “mochas o mochilas” que recibían en esa época las personas de fuerte arraigo religioso. La llamó y le dijo: “oiga, aquí hay dos sacerdotes que andan buscando a alguien... que quieren trabajar con maestros”⁸⁴.

Cabe recordar que la fama del Politécnico de “rojillo” era compartida por una buena parte de la sociedad y obedecía a la percepción del movimiento estudiantil de 1956, encabezado por ese Instituto pues, aun cuando el movimiento fue reprimido por el ejército, logró conjuntar diversas tendencias ideológicas, destacando liberales y socialistas, aunque también había católicos y conservadores (Gómez Nakashi 2003). Entre los simpatizantes de otros gremios que se adhirieron a las protestas (maestros de primaria, telegrafistas, telefonistas y electricistas) también imperaban diversas tendencias ideológicas. De acuerdo con Aymara Flores (2016), esta percepción sobre el IPN provenía principalmente de autoridades institucionales y educativas, pero permeó también la mirada de la sociedad en su conjunto desde la huelga de 1942. El propio padre de Amanda se había opuesto

⁸³ Los primeros científicos que se integraron a la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas fueron principalmente egresados de la misma, seleccionados por su alto nivel académico para realizar estudios de posgrado en el extranjero. Esta incipiente población de científicos se enriqueció con la incorporación de algunos de los académicos que, por razones políticas y sociales, se refugiaron en nuestro país, quienes dieron un empuje muy importante al desarrollo de la academia y de la ciencia. Tomado de <http://www.sepi.encb.ipn.mx/conocenos/Documents/historicos.pdf>

⁸⁴ Amanda Trujillo, entrevista personal, julio 2016.

inicialmente a que estudiara microbiología, carrera que sólo se impartía en el IPN, por la carga ideológica de dicha institución: “¡No! Te vas a ir a la Universidad, porque el Poli es de rojillos y huelguistas”⁸⁵.

Los sacerdotes platicaron con Amanda sobre la fundación en Francia de una organización de maestros (*Equipes Enseignantes*) que tenía el propósito de dar educación de calidad a los niños más pobres, porque después de la Segunda Guerra Mundial “esto había quedado muy mal y los pobres estaban relegados. Queremos saber si es posible aquí en México formar esto. Estamos de paso, vamos a ir a Cuba”. Amanda se interesó en el movimiento y preguntó cómo organizarse y qué hacer. Ellos le respondieron:

Es una reunión de maestros en la que se analiza la problemática que tienen en la escuela o en el trabajo, ya sea de tipo docente, de tipo laboral o sindical. Se trata, pero a la luz del Evangelio, haciendo una revisión de vida, “Ver, Juzgar, Actuar” y evaluar [...] Los equipos no deben ser mayores a diez personas porque si no, no se puede trabajar bien, y de preferencia de la misma área para que tengan problemas comunes⁸⁶.

Amanda nunca volvió a reunirse con los sacerdotes, pero a raíz de su encuentro formó el primer equipo base junto con el maestro Pizarro, María Virginia, Soledad Monroy (de química orgánica) y Raúl Alcántara (de bioquímica), entre otros. “No fue sino hasta 1967 cuando el grupo de equipistas de Ciencias Biológicas (Amanda, María Virginia, Enriqueta) conocimos al P. Michel con su maravillosa personalidad, su sabiduría, su fe en Cristo y en el ser humano”⁸⁷.

Las sesiones de equipos se llevaban a cabo una vez por semana en casa de Amanda. Eran fuera de la escuela, en primer lugar, porque Amanda consideraba que hacerlas en el IPN no era correcto por tratarse de una institución laica, pero también porque el IPN era considerado un “semillero de comunistas” y, por ende, anticlerical. Más aún, en el contexto laico/anticlerical de ese periodo, un sector del magisterio asociaba el uso de preceptos católicos en la educación como exclusivo de las escuelas confesionales. Sin embargo, Amanda tenía la convicción de que “no necesitas hablar de Dios, ni decir nada porque tu trabajo es el que va a decir quién eres, cómo eres y qué haces [...], yo no hablaba con aquellos de que ‘Dios existe’”. Y aunque ella nunca negó su fe, no se abordaba el

⁸⁵ Amanda Trujillo, entrevista personal, julio 2016.

⁸⁶ Amanda Trujillo, entrevista personal, julio 2016.

⁸⁷ *Equipos Docentes Mexicanos*, Boletín “Una vida al servicio del magisterio mundial”, número 4, 1991.

tema religioso. Recordemos el sobrenombre de “la mochilita” impuesto a Amanda por sus compañeros. Ello sugiere que la fe de Amanda no era algo “secreto”, pero aquí aflora una característica de todos los equipistas: el respeto a la laicidad.

Las primeras reuniones se centraron en el análisis de las problemáticas enfrentadas por los profesores en el aula y la forma de mejorar su labor educativa. Se procuraba que el maestro creara conciencia, que diera lo mejor, con responsabilidad, para que el alumno aprendiera. Por supuesto que en estas primeras reuniones tampoco contaban con el asesoramiento de un sacerdote, como se hacía tradicionalmente en Francia y otros países de Europa incorporados al movimiento, pero el propósito sí era contar con guía espiritual: “yo trabajé también en la casa del Poli que tenían los maristas [Centro Cultural Politécnico]. Buscaba que alguien nos guiara, que alguien estuviera con nosotros para que no nos fuéramos a desviar de las enseñanzas del Evangelio”⁸⁸. Poco tiempo después, la necesidad de contar con asesoramiento religioso los llevó al encuentro del padre Oscar Núñez, “en aquel momento a cargo de grupos de estudiantes católicos del Politécnico, quien nos acompañó en nuestras reuniones durante algún tiempo”⁸⁹.

Aquel primer equipo base sentó algunos precedentes que caracterizarían al movimiento mexicano. Nació en una institución de educación superior, más aún, en el área de posgrado, y no en educación básica como había iniciado en Francia. En sus primeras reuniones no contó con asesoramiento espiritual de clérigos y no se abordaban preceptos religiosos, aun cuando sí se asumían implícitamente valores católicos, lo cual se constata cuando Amanda menciona que no se necesita hablar de Dios, porque el trabajo es el que dice “quién eres”, guiado por las “enseñanzas del Evangelio”. Además, los integrantes de este equipo base eran politécnicos o universitarios de formación y no normalistas, como sucedió en otros países.

La forma de Amanda de ser cristiana en la escuela pública sin contravenir la laicidad, como los equipistas llaman a su manera de actuar, era compartida por otros maestros aún antes de la llegada del padre Michel Duclercq, como es el caso de Pilar Vera. Ella era maestra y directora de una escuela primaria en el poblado de Atlacomulco, Estado

⁸⁸ Amanda Trujillo, entrevista personal, julio 2016.

⁸⁹ *Equipos Docentes Mexicanos*, Boletín “Una vida al servicio del magisterio mundial”, número 4, 1991.

de México, y asistía junto con otros profesores de su escuela a las reuniones organizadas por los seminaristas Martín Arredondo y Lorenzo Foubert, pertenecientes a una congregación de padres maristas, quienes hacían sus votos en el seminario de La Jordana, ubicado en el mismo poblado de Atlacomulco. Los seminaristas de La Jordana hacían labor pastoral en la comunidad y apoyaban en proyectos sociales, impulsados por el abad del seminario, Javier Massini, por lo que solían relacionarse con el pueblo, organizando semanas católicas donde invitaban a comprometerse en diversas actividades. La intención era promover la generosidad y respeto hacia todas las personas. Unos se ocupaban de campesinos, otros de los enfermos y, en particular Martín y Lorenzo, quienes más adelante serían equipistas, trabajaban con maestros⁹⁰. A decir de Ángel Roldán, “se interesaron en las escuelas y qué hacer en las escuelas, qué hacer con los maestros, no se puede decir una catequesis pues [era] un trabajo de animación de los maestros para hacer un trabajo más humano, más humanista”⁹¹.

Al seminario llegaban diversas publicaciones extranjeras. Cuando Martín y Lorenzo leyeron en una revista francesa sobre grupos de maestros de escuelas públicas asesorados por un sacerdote observaron la coincidencia con sus propias inquietudes respecto de los docentes, y les nació la idea de invitar a México al sacerdote francés. Antes de concretar la invitación al padre Duclercq, llegó a La Jordana el padre Georges, marista francés. Ahí dio una conferencia donde habló sobre los equipistas franceses, lo cual reforzó la idea de los seminaristas sobre escribir al padre Michel⁹². Mientras tanto, siguieron trabajando con los maestros de la comunidad y, sin saberlo, formaron un equipo base, éste sí más parecido a la estructura de *Equipes Enseignantes*, en cuanto a estar constituido por maestros de primaria asesorados por religiosos, aunque novicios en este caso. La coyuntura, comentaría Pilar, fundadora del primer equipo en ese estado y al parecer segundo en el país, se dio porque “el maestro de novicios era entonces un padre más civil”. Refiriéndose al carácter secular del abad Massini, quien no limitó las

⁹⁰ Martín Arredondo, entrevista personal, enero 2018.

⁹¹ Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre 2015.

⁹² Martín Arredondo, entrevista personal, enero 2018.

inquietudes de los seminaristas. “Fue así como Michel llegó con nosotros”⁹³. La equipista Enriqueta Pizarro escribiría años después estos recuerdos:

En 1966 el padre George[s], marista francés, fue invitado a La Jordana, seminario de los maristas, habló en una conferencia sobre los Equipos Docentes de Francia. Martín Arredondo y Lorenzo Foubert se interesaron [aún más] y escribieron al Padre Michel, así se formó el primer equipo con Pilar Vera y otros maestros de Atlacomulco, Edo. de México⁹⁴.

Ambos equipos –el del IPN y el de La Jordana– funcionaron como tales aún antes de entablar contacto con el padre Michel Duclercq. El equipo del Instituto Politécnico Nacional se constituyó en 1965 y para 1966 se formó el de Atlacomulco, Estado de México, de manera independiente y sin contacto entre ambos. Por ello, los equipistas mexicanos consideran como la fecha de inicio de su movimiento el año 1965.

¿Cuál era la forma de pensar de estos docentes con respecto a la educación pública y al carácter de lo laico antes de formar parte del movimiento? ¿Cómo fueron integrándose al mismo? Algunos de los primeros equipistas tenían una opinión muy crítica de la educación confesional privada. Ángel, miembro fundante de los Equipos Docentes de México en Atlacomulco, por ejemplo, consideraba que las escuelas confesionales tenían una forma de enseñanza autoritaria basada en dogmas y prejuicios. Él habla así de su experiencia de un año en una secundaria de Hermanos Maristas:

Ahí se practicaba un autoritarismo no solo por la autoridad del maestro, sino que se apelaba a la autoridad de Dios. Es decir, el maestro está ahí frente a los alumnos representando a Dios, entonces bueno pues nos sentíamos muchas veces aterrorizados. Venían los mensajes de que el infierno nos espera si no obedecemos puntualmente al maestro, a la monja maestra [...] Sí, yo conservaba a esas alturas la fe a pesar de la escuela⁹⁵.

La crítica de Ángel a la escuela confesional no se dirigía a los preceptos católicos sino al autoritarismo empleado por los religiosos para amedrentar a los estudiantes, lo cual puede constatarse en su expresión “yo conservaba a esas alturas la fe a pesar de la escuela”. En su opinión, la laicidad de la educación pública era positiva porque constituía un freno al autoritarismo clerical y a la injerencia del clero en asuntos de la sociedad civil. Esta forma de mirar la religiosidad se alejaba de la polaridad anticlerical imperante en México y daba su voto de confianza a la educación laica. Había pasado la época en que “la Iglesia

⁹³ Pilar Vera, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

⁹⁴ *Equipos Docentes Mexicanos*, Boletín “Una vida al servicio del magisterio mundial”, número 4, 1991.

⁹⁵ Ángel Roldán, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

se consideró a sí misma como fortaleza en el mundo y contra el mundo”, cuya consigna *Extra Ecclesiam nulla salus* (fuera de la Iglesia no hay salvación) de San Cipriano hacía que casi todo fuera pecado⁹⁶. La nueva conciencia de que todos somos una Iglesia “santa y pecadora, en continua actitud de conversión” (Sánchez 1988, 97) y en diálogo con el mundo, fue uno de los resultados del Vaticano II.

Ángel fue invitado a las reuniones con los profesores de Atlacomulco debido a que Martín Arredondo conocía su trabajo educativo con campesinos, aun cuando su formación era de agrónomo y no de docente. En un principio se negó porque pensaba que se trataba de una congregación de Hermanos Maristas, pero a insistencia de Martín asistió a las reuniones. Luego entendió que existen dos instituciones maristas: unos son los Padres Maristas, con formación más amplia y progresista enfocada al sacerdocio, como los del seminario La Jordana; y otros los Hermanos Maristas, religiosos conservadores dedicados a la educación en escuelas confesionales como el Colegio México y el Instituto México; ambas congregaciones tuvieron el mismo fundador, Marcelino Champagnat (1789- 1840). El modelo pedagógico de los Hermanos Maristas se basaba en “establecer una disciplina ‘paternalmente fuerte’, que consistía en exigir estricta puntualidad, silencio, atención en las aulas, eliminación de asuetos y un fuerte sentido de la competencia”, cuyo lema “proclamaba formar buenos ciudadanos y excelentes cristianos” (Torres Septién 1998, 63).

En las reuniones de Atlacomulco, Ángel confirmó la diferencia entre unos y otros y decidió integrarse al grupo de maestros, formando parte del primer equipo del Estado de México sin ser normalista ni maestro de primaria, a diferencia de aquellas normalistas francesas de finales de la Segunda Guerra Mundial y, en general, de la mayoría de los países donde se había instalado el movimiento hasta el momento. Sería más de un año después cuando esos dos grupos tuvieron contacto con el padre Michel Duclercq, fundador del movimiento en Francia. La asistencia al Concilio de Sergio Méndez Arceo, obispo de la diócesis de Cuernavaca, hace suponer que esa fue otra vía para su invitación (o autoinvitación) a México.

⁹⁶ “La expresión más clara de este modelo de Iglesia fue el Código de Derecho Canónico de 1917, ahí aparecía una Iglesia papal, jerárquica y legalista” (Sánchez 1988, 98).

Cuernavaca, Morelos, fue el espacio donde se congregarían los máximos representantes del ala progresista del catolicismo mexicano y latinoamericano, con el obispo conciliar a la cabeza de 1952 a 1982. Méndez Arceo fue un sacerdote diocesano con doctorado en historia eclesial y miembro de la Academia Mexicana de Historia (Pérez Arce 2014) quien puso en práctica muchos de los postulados vaticanos aun antes de la celebración del Concilio. En principio era conservador, pero al ser nombrado obispo inició con ideas reformistas, al parecer influenciado por otros dos sacerdotes reformadores: el belga Gregorio Lemercier y el austríaco anarquista Iván Illich. Los tres promovieron en Cuernavaca una suerte de ensayo, de intercambio entre el mundo secular y la Iglesia católica durante dos décadas y media aproximadamente –1950 a 1975–, removiendo estructuras, identidades y proyectos anquilosados de las cúpulas del catolicismo (González 2011).

El abad Gregorio Lemercier, conocido como el “acero belga”, fundó el monasterio benedictino de Santa María de la Resurrección (1950) en el poblado de Ahuacatlán, cercano a Cuernavaca⁹⁷. La transformación litúrgica anhelada por cristianos en busca de una espiritualidad renovada llegó a México por ese monasterio⁹⁸, y por supuesto sirvió de influencia para los grupos de laicos progresistas, principalmente las Comunidades Eclesiales de Base impulsadas por la teología de la liberación. El abad recurrió a prácticas innovadoras en el catolicismo de ese entonces, entre ellas: dar la misa en español y de cara a los fieles. Para ello, el sacerdote y arquitecto Gabriel Chávez de la Mora⁹⁹ diseñó la capilla del convento de Ahuacatlán en forma circular y con el altar al centro (primer espacio en América Latina dispuesto de esta forma para realizar el rito de frente a los asistentes). Además, Lemercier puso en tela de juicio la dicotomía creyentes-ateos, pues "en lugar de hacer como el resto de la Iglesia, que dice 'hay que defenderse de los ataques

⁹⁷ Ya se habían edificado dos conventos benedictinos con anterioridad: San Benito del Mar, en Guaymas, Sonora (1942), y Monte Casino (1946-1949), también en el poblado de Ahuacatlán, estado de Morelos (González 2011).

⁹⁸ Entrevista a Méndez Arceo realizada por Armando Ponce y Manuel Robles. Publicada en el número digital 585 de la revista Proceso el 9 de enero de 1988.

⁹⁹ Arquitecto egresado de la Universidad de Guadalajara y discípulo, entre otros, de Matías Goeritz, fue artífice central de la renovación de la arquitectura religiosa en México.

de los ateos', éste dice, 'vengan, queridos ateos, y analicen mis maneras de creer"', asegura [Fernando] González¹⁰⁰.

Más tarde, a petición de Méndez Arceo, Chávez de la Mora también elaboraría el diseño para renovar la catedral de Cuernavaca y reponer la imagen de Cristo al centro del altar. Estos diseños arquitectónicos modificarían la “manera de entrar en contacto con la divinidad, de reinterpretar el papel de los sacerdotes al respecto, así como de transformar la concepción del templo y la liturgia” (González 2011, 184). Debido a estas prácticas, y sobre todo por promover la lectura de la biblia, tanto el abad como sus discípulos fueron tachados de “protestantes”. En este sentido, las suspicacias eran motivadas por los preceptos religiosos del protestantismo, los cuales pusieron el acento en que “la fe era una cuestión de conciencia individual” y, en vez de apelar a castigos o incentivar el temor divino entre los fieles, “establecieron prácticas tales como la lectura colectiva de la Biblia y la escritura de diarios íntimos que fomentaran la reflexión diaria sobre la conducta” (Dussel y Caruso 2003, 46), reflexión que, en el caso del abad y sus discípulos, así como de las corrientes progresistas en general, se intentaba al permitir el acercamiento con los ateos y librepensadores. Cuestiones que ya algunas órdenes católicas habían matizado tiempo atrás, y eran aplicadas a sus prácticas religiosas (Dussel y Caruso 2003).

En esa conjunción de la visión protestante, la modernización de la Iglesia católica y el respeto a la laicidad puede observarse el planteamiento de Weber: “cada fiel es responsable de su salvación y el pastor es un administrador o consejero de quien no dependen ni la salvación ni la condena. La condena o la salvación sólo dependen de las acciones propias” (Dussel y Caruso 2003, 46). Por lo que cabe señalar que la secularización y ecumenismo de mediados del siglo XX también daban pie a este tipo de reflexiones entre las bases católicas, lo cual se aprecia en el cuestionamiento de Ángel al autoritarismo de la escuela secundaria marista de su infancia y da sentido a la práctica docente de los equipistas en su conjunto.

Las reformas implementadas por Lemercier, y más tarde por Méndez Arceo, fueron aprobadas durante el Concilio, aun cuando el conservadurismo mexicano los

¹⁰⁰ Entrevista a Fernando González realizada por Alberto Cabezas. Publicada en la página digital del periódico Vanguardia el 13 de agosto de 2011.

calificara de “protestantes”, Pero no todo fue aprobado por el Vaticano. Gregorio Lemerrier implementó una técnica secular más, el psicoanálisis, que le permitió abordar diversas problemáticas al interior del monasterio, entre ellas vocación, neurosis, alcoholismo, pedofilia y homosexualidad (Concha *et. al.*1986; Litmanovich 2015). La Santa Sede no vio con buenos ojos la incursión de psicoanalistas ateos en el convento y en 1961 el Tribunal del Santo Oficio inició un procedimiento contencioso que concluyó en el decreto de la Sagrada Rota (18 de mayo de 1967). En él, tres cardenales emitieron su juicio final sobre el caso y decretaron el abandono de las prácticas psicoanalíticas en el convento, incluso prohibieron a Lemerrier hablar del psicoanálisis o practicarlo en público o en privado bajo pena de suspensión *a divinis* –la cual lo inhabilita para ejercer su ministerio–. El abad y la mayoría de los monjes decidieron dejar el monasterio y demandar la dispensa de votos. Dos meses después Roma autorizaría la vuelta de Lemerrier al estado laico y éste se concentró en el Centro Psicoanalítico Emaús, creado un año antes, adoptando el nombre civil de José Lemerrier (González 2011; Litmanovich 2015)¹⁰¹.

En este panorama se vio envuelto el padre Duclercq en enero de 1965, cuando llegó al Centro Intercultural de Formación (más tarde CIDOC) a estudiar español, donde también aprendió las características culturales de Latinoamérica. El Centro, como se mencionó anteriormente, fue fundado por el teólogo, filósofo e historiador Iván Illich quien en principio había formado parte de la burocracia eclesiástica, acudiendo al llamado misional de Juan XXIII para la asistencia espiritual y evangelización de América Latina. Este programa estaba estrechamente relacionado con la Alianza para el Progreso y los Cuerpos de Paz. Illich aprovechó la apertura ideológica del obispo Méndez Arceo y fundó en 1961 el Centro Intercultural de Formación en esa diócesis, con el objetivo de introducir en la cultura latinoamericana a los misioneros enviados por Canadá, Estados Unidos y el Vaticano, en el marco de la Alianza (Concha *et. al.* 1986; Beck 2017). “La mentalidad de la época daba por evidente que la salvación vendría de EU. La Iglesia norteamericana se proponía movilizar a un 10% de sus efectivos: más de 225 000 entre sacerdotes, frailes y monjas”, por lo que los cursos impartidos se centraban, por supuesto, en aprender español, pero también eran enfocados a temas “sobre realidad política, económica, histórica y

¹⁰¹ El dramaturgo Vicente Leñero escribiría la obra “Pueblo rechazado”, inspirada en el caso del monasterio, la cual sería puesta en escena en octubre de 1968.

cultural de los países de la región” (Concha *et. al.* 1986, 69), lo cual convirtió al centro en una plataforma para el pensamiento intelectual y crítico del continente, al menos dentro del ámbito eclesial de mediados del siglo XX.

En determinado momento, el sacerdote austriaco consideró que esa “asistencia espiritual y evangelización” no respetaba las culturas particulares de la región y vio en la participación del Vaticano una suerte de cómplice espiritual de la Alianza para el Progreso y el Desarrollo (Beck 2017). Entonces, aprovechó el espacio para “‘desyanquizar’ a los misioneros, disuadirlos de sus ‘buenas intenciones’ y convencerlos de que la gente en América Latina no los necesitaba realmente” (8).

El Centro continuó funcionando a pesar de las protestas del conservadurismo mexicano, pero en 1967 Illich publica el artículo “‘El lado sombrío de la caridad’, en el cual plasma una crítica radical al sentido colonizador de la tarea misional. A mediados del mismo año publica otro artículo, “El clero, una especie que desaparece”, en concordancia con los nuevos lineamientos para la Iglesia propuestos durante el Concilio, donde “plantea la necesidad de destruir la burocracia eclesiástica (1 800 000 empleados de tiempo completo) a fin de que [...] surja una Iglesia renovada, acorde con el Evangelio y un ministerio sacerdotal de servicio a los hombres” (Concha *et. al.* 1986, 70). La Congregación para la Doctrina de la Fe (antes Santo Oficio), inició un juicio a Illich hacia finales del mismo año. En 1968, éste decide dejar el sacerdocio y transforma el CIF en el CIDOC, “una institución secular, suerte de universidad convivencial y alternativa, sin currículum fijo, no burocratizada, donde los estudiantes debían crear sus propios planes individualizados de estudios” (Beck 2017, 8). Para febrero de 1969 el Vaticano prohibió al clero –religiosos y monjas– asistir al Centro.

Volviendo a la prohibición de las actividades de Illich, el Vaticano flexibilizó su postura cuando “Illich renuncia a sus facultades sacerdotales” (Concha *et. al.* 1986,70), gracias a la intervención de Méndez Arceo. El CIDOC continuaría con el estudio de las culturas latinoamericanas e inicia con la organización de seminarios sobre diversos aspectos de las sociedades industriales, tales como tecnología, educación, vivienda, medicina y transporte. Más allá del radicalismo de Illich, el CIDOC era un espacio abierto a personajes de distinto tipo y de tendencias variadas, y tuvo un papel importante en la

difusión de pedagogías alternativas, convocando a “figuras internacionales, como Paulo Freire, Paul Goodman, Peter Berger y André Gorz” (Beck 2017, 9). Iván Illich dejaría como legado otra forma de conceptualizar la educación, ya que de las discusiones generadas durante los seminarios se derivarían sus obras más conocidas, una de ellas “La sociedad desescolarizada”¹⁰².

Un ejemplo del trabajo realizado en el CIDOC que ilustra los vínculos Iglesia-Estado en cuestiones políticas y educativas, y en particular en la difusión de métodos alternativos de enseñanza, es el del monje estadounidense Jerry Morris. Miembro de la orden Compañía de María, o Hermanos Marianistas, de su ciudad natal, Brooklyn, Nueva York (Rockwell 2015). El “gringoteco”, como le llamaban cariñosamente en la región, participó en la formación de promotores y maestros bilingües para los pueblos originarios de Oaxaca, desde 1969 hasta finales de la década de los años noventa. El entonces gobernador Ing. Víctor Bravo Ahuja fundó el Instituto de Investigaciones e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) en 1969 con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de la población indígena, mediante la formación de promotores encargados de castellanizar a los niños de nivel preescolar. La esposa del Gobernador, Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, lingüista del Colegio de México, fue directora del IIISEO y contrató a Morris para desarrollar un método audiovisual de castellanización, dado que él había sido clave en la enseñanza del español a extranjeros en el CIDOC en Cuernavaca, Morelos, junto con Ivan Illich..

El Instituto contó con apoyo del “Grupo Monterrey y los financieros Elías Souraski y Carlos Trouyet. Estos financiamientos, junto con el apoyo de la UNESCO y agencias del gobierno federal y estatal, hicieron del IIISEO una auténtica escuela de élite para jóvenes indígenas” (Dillingham 2018, 16). Jerry Morris era “popular entre los estudiantes [del IIISEO], enseñaba con el ejemplo a través de su trabajo con los portadores monolingües” (Dillingham 2018, 19), un grupo de jóvenes seleccionado para mostrar en la práctica el funcionamiento del método audiovisual. Las clases en el IIISEO eran totalmente laicas, pero contaba con un internado para los estudiantes donde se se

¹⁰² El cierre definitivo del CIDOC se dio en 1976, terminando también con el periodo de activismo público de Illich

acostumbraba celebrar misas de manera esporádica, en las cuales los estudiantes eran animados a participar.

Cuando el Ing. Bravo Ahuja fue nombrado Secretario de Educación Pública por Echeverría, y nombró a Gonzalo Aguirre Beltrán como Subsecretario de Cultura, Gloria Bravo Ahuja estableció un centro de castellanización. En ese decenio, Jerry Morris pasó a depender de la Dirección General de Educación Indígena, en su sede en Oaxaca, y en 1989, se le reasignó con una plaza docente al “Plan Piloto” de DGEI estatal, que reunía a los promotores egresados del IISEO ya integrados a la Dirección General de Educación Indígena de la SEP. Desde ese momento, pudo poner nuevamente en práctica su enorme colección de materiales y principios pedagógicos, con educadoras y maestros del Plan Piloto, los cuales fueron de gran influencia en programas de formación docente de varias regiones del estado¹⁰³.

En 2015 se realizó un homenaje a Jerry en el Centro preescolar bilingüe “Vicente Guerrero”, de San Mateo del Mar, Oax., donde vivió entre 1989 y 1994. En ese evento se mencionaron sus “vínculos con grandes pensadores del siglo XX: Iván Illich, Erick Fromm, Paulo Freire, entre otros”. Los testimonios dieron cuenta de “su pedagogía y su amor. Era un hombre de oración, era un hombre espiritual, un profeta, un hombre de Dios”¹⁰⁴. Morris había sido colaborador cercano de Illich, quien incluso también apoyaba su labor en las comunidades indígenas, por lo que sus vínculos desde lo religioso eran claros. Además, “en el Centro Intercultural de Documentación, Illich y sus colegas promovieron un modelo educativo que era crítico de la institucionalización y los modelos rígidos enfocados en el aula, y que fomentaba la creatividad de los jóvenes” (Dillingham 2018, 19). En cuanto a la laicidad educativa, ésta era vista desde otra perspectiva: estaba más allá del anticlericalismo simbólico y se acercaba a la laicidad institucional estilo francés. Por otra parte, Morris conocía diversos aspectos de los métodos alternativos de educación, los cuales fueron ampliamente difundidos en el CIDOC. A esto puede deberse su relación con Paulo Freire, quien por cierto había impartido algunos cursos en el Centro. Estas

¹⁰³ Testimonio de la Dra. Elsie Rockwell, noviembre 2020.

¹⁰⁴ Centenario del nacimiento del maestro Jerry Morris (14 septiembre 1915 / 14 septiembre 2015). Video del evento conmemorativo llevado a cabo en el Centro preescolar bilingüe “Vicente Guerrero”, San Mateo del Mar, Oax. Consultado: 29 de agosto de 2020. <https://pedagogia.mx/jerry-morris-centenario/>

conjeturas se sustentan en los testimonios presentados durante el homenaje, donde se hizo referencia a la crítica a la educación bancaria, pero como “método del padre Jerry”. Más adelante abordaré la forma como aplicó Morris dichos métodos.

Volviendo al padre Michel y el CIDOC, no se tienen antecedentes sobre visitas subsiguientes; sin embargo, la postura progresista del Centro hace suponer que fue ahí donde Duclercq se enteró de las circunstancias particulares de laicidad y anticlericalismo de la educación pública en México y en el resto de Latinoamérica, y que también en este espacio se relacionó con la izquierda católica mexicana. En esa primera visita, aprovechó su permanencia de cuatro meses para estudiar español y “se entrevistó con varios obispos y sacerdotes, pero no logró iniciar ningún grupo de maestros”¹⁰⁵, ni ponerse en contacto con los ya establecidos. Fue entre 1966 y 1967 cuando tuvo comunicación con posibles integrantes de nuevos equipos base y, por supuesto, con los grupos ya formados. El canal de comunicación fue la intermediación de sus correligionarios mexicanos, principalmente, aun cuando sus primeros intentos de formar equipos en Cuernavaca no tuvieron éxito. En una carta fechada el 4 de mayo de 1967, Duclercq le informaba a Méndez Arceo sobre lo que había podido hacer:

He encontrado mucha aceptación en México y pienso que una docena de equipos van a poder comenzar en este gran país, trabajé con muchos frutos en Saltillo y Morelia, pero en Cuernavaca las cosas no se han orientado bien [...] Es muy triste, me pregunto cuándo podremos encontrar al capellán que se preocupe realmente por la vida cristiana y el apostolado en el mundo de los maestros de las escuelas oficiales¹⁰⁶.

El sacerdote francés convocó a sendas reuniones con docentes de todas las regiones del país para explicar la propuesta y formar el movimiento Equipos Docentes de México. Su calidad humana, amplia cultura y el conocimiento de las problemáticas del país fueron determinantes para ganar la confianza y el respeto de los docentes mexicanos. José Ramírez, equipista de San Luis Potosí, diría años después “Michel Duclercq, bajo de estatura, pelo cano, blanco, un poco gordito y un mirar sereno. Fue mi primera impresión”¹⁰⁷ (Imagen No. 3). El carisma del padre era cautivador. Lupita Cedillo, maestra

¹⁰⁵ *Equipos Docentes Mexicanos*, Boletín “Una vida al servicio del magisterio mundial”, número 4, 1991.

¹⁰⁶ Archivo Sergio Méndez Arceo. Caja 15, número 14-21. Original en francés. Traducción propia. (En el archivo no se encontró respuesta a esta carta por parte de Méndez Arceo).

¹⁰⁷ José Ramírez, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

de la Secundaria Pública Número 65 de la Ciudad de México, lo describió así:

Era un señor que sonreía siempre [...] Me impactó su trato amistoso, libre de todas las rigideces, de besar la mano y de hacer caravanas y todo eso que era costumbre con los sacerdotes. Escucharlo hablar español perfecto. El tercer impacto y creo que definitivo fue escucharlo. Era una experiencia enriquecedora desde el punto de vista humano, desde el punto de vista cultural, era asombrosa su cultura, era increíble el conocimiento que tenía de México. Conocía México mejor que todas nosotras juntas. Sabía sus problemas políticos, económicos, sociales, culturales [...] Hablaba de este país como si fuera el suyo propio y hubiera aprendido la historia de este país toda su vida¹⁰⁸.

Durante las reuniones el interés del sacerdote se centraba en conocer el trabajo de los docentes en la escuela, pero también su vida personal. La estrategia se basó en preguntas: ¿Quiénes son? ¿Qué hacen en su escuela? ¿Cuál es la problemática de sus escuelas? ¿Qué hacen fuera de la escuela? Para Elena Tejeda, maestra de una pequeña primaria particular, sus preguntas la confrontaron profundamente consigo misma:

Yo me sentía la uyuyuy de las maestras. Y no nada más yo, creo que todas las que estábamos reunidas en casa de Beatriz Villalpando pues echamos de nuestro ronco pecho: los alumnos, los maestros, los directores, las condiciones, la SEP. Y él escuchaba con una atención que bueno ¡Por fin, alguien que se interesa por la problemática de la educación! Y cuando terminamos, por lo pronto cuando terminé yo, me dice muy tranquilo, sin ninguna forma de reprobación con lo que yo acababa de decir ¿Y usted qué ha hecho... – con aquella voz tranquila, así con su acento francés– ...para que sus compañeros maestros cambien esa actitud? ¿Qué haría usted o que ha hecho para que sus alumnos...? Me movieron el tapete y de ahí pa'l real¹⁰⁹.

La invitación del padre Michel resultó un desafío interesante para los no religiosos, pero también un reto esperanzador para los creyentes, como en el caso de Ángel para quien fue una sorpresa escuchar decir a Michel Duclercq que la religión en la escuela no necesariamente tenía que estar asociada al autoritarismo. “Pues ya me gustó mucho esta corriente, esta línea de los Equipos Docentes, porque pues justamente era de lo que se trataba: que la iglesia no tenía que ser autoritaria, que la escuela no tenía que ser confesional”¹¹⁰. La propuesta invitaba a los docentes a resignificar la fe desde su vida privada para después trasladar esos valores espirituales o místicos a sus respectivos centros de trabajo en la educación pública. En reuniones subsiguientes asistieron también los equipistas de Atlacomulco donde se conocieron la mayoría de los fundadores; más

¹⁰⁸ Lupita Cedillo, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

¹⁰⁹ Elena Tejeda, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

¹¹⁰ Ángel Roldán, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

adelante se integrarían a las reuniones dos sacerdotes, el padre Bernardo Goudeau, de origen francés, y el padre Esteban Wood, norteamericano.

De acuerdo con los relatos de estos primeros equipistas, la mayoría de los futuros integrantes de EDOM ya tenían una trayectoria e inquietudes sociales diferenciadas de las de otros docentes de escuelas públicas. Para estos maestros, preocupados por las circunstancias de pobreza y abandono de los niños que asistían a la escuela pública, adherirse al movimiento significaba la posibilidad de dar sentido a su búsqueda por enfocar su práctica docente de otra manera: “nosotros queríamos hacer algo por nuestros alumnos que eran niños que venían del medio rural en condiciones muy precarias, y pues queríamos hacer algo, pero como que divagábamos”¹¹¹. Esas inquietudes previas hicieron eco con la propuesta pastoral educativa de los *Equipes Enseignantes* que conectaba la problemática social con la propia práctica individual; sin embargo, aparentemente ningún equipista había relacionado previamente su preocupación docente con su fe, posiblemente por la ya larga tradición de laicidad educativa que imperaba en la educación pública mexicana. Por ejemplo, Adrián no era muy cercano a la religión, aunque sí le fue inculcada por sus padres “la llevábamos así nada más por encimita”. Pensaba ¿no pues cómo un padre va a hablar de educación?” Él se unió a EDOM a partir de una reunión en casa de Alma Cano, a la cual asistió a insistencia de su esposa Ceci, quien ya era equipista. “Me quedé enamorado del padre en cuanto a su sapiencia que él traía de lo que sabía de educación de México. Y así quedamos, nos despedimos porque él iba a salir para otro país”. A raíz de ese primer encuentro Adrián formó un equipo base en la escuela Secundaria General Pública Tlacaclé, del municipio de Ecatepec, Estado de México, donde laboraba.

Eso que al grupo de docentes le inquietaba con respecto a su responsabilidad para con su profesión y su interés por los más necesitados, Duclercq lo había venido trabajando durante al menos 25 años con los maestros en Francia, promoviendo valores evangélicos en contextos de laicidad. El padre Michel explicó a los maestros mexicanos que ahí donde los sacerdotes no podían llegar debido a la laicidad, ellos diario llegaban. Alma Cano lo explica así:

¹¹¹ Pilar Vera, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

Porque nosotros somos bautizados y tenemos el sacerdocio. Y esa fue una primera inspiración que me pareció interesante para llegar yo en esa perspectiva a mi escuela de otra manera. Y el Evangelio que me dijo fue el de Mateo 25: “tuve hambre y me diste de comer, estuve desnudo y me vestiste, preso y me visitaste [...] Y entonces cuanto hiciste por esos hermanos míos, por mí lo hiciste”. Y yo pensé en la escuela pública ¿cuándo veo yo a un preso o veo a un hambriento? Poco a poco cuando fui recapacitando, y sí los veía ahí, realmente estaba muy ciega antes. Y por esa parte evangélica dije sí a Michel¹¹².

Es importante advertir cómo el lenguaje es empleado para incorporar las expresiones de fe dentro de una sociedad secularizada. Por ejemplo, en las conclusiones del Concilio se refuerza el término “laico”, en lugar del hasta entonces habitual “seglar”. Es decir, como señala Puente (1996), aquí el laico es el que se identifica y adquiere un compromiso dentro de la estructura social de la iglesia, la cual, a su vez, adjudica al magisterio de los laicos el carácter de “sagrado”. Por otra parte, los laicos también resignifican el lenguaje y emplean el “dar el sí” usado frente al altar, en el momento del sacramento del matrimonio, para aceptar incorporarse al movimiento, como en el caso de Alma. Estas expresiones del lenguaje son usadas para crear códigos de comportamiento que forman parte de una configuración identitaria específica. Las metáforas, entonces, reflejan síntomas, estrategias o propósitos, por lo que “si un tipo de metáfora se vuelve más importante en una cultura, nos habla de lo que está pasando en ella” (Dussel y Caruso 2003, 86).

Los equipistas consideran el espíritu del movimiento imperecedero; en primer lugar por la incorporación de nuevas generaciones a éste, y en segundo lugar, pero no menos importante, por la constancia de sus seguidores. En ello coincide Amanda: “es un sello que me quedó y yo ya no podía dejar. Equipos Docentes ya no se podía ir de mi vida, porque era una formación, tanto desde el punto de vista científico [...] como la formación espiritual”. Así, la identidad confiere al individuo un rasgo distintivo “que hace que una persona sea la misma a lo largo de la vida” (Mendoza 2015, 60); busque incorporarse a grupos que den congruencia a su identidad, y se vea a sí mismo y sea reconocido por los demás como parte de un grupo con atributos propios en el cual deposita su bagaje de memorias. Ángel, por ejemplo, sin ser docente como la mayoría de los integrantes de los EDOM, coincidió con el grupo en su postura crítica ante la visión conservadora de la jerarquía católica sobre la educación y, en particular, en contra de las escuelas

¹¹² Alma Cano, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

confesionales. Pilar, coordinadora del primer equipo docente en Atlacomulco, comentaría: “Después de descubrir a Michel, después de esas cosas, no podíamos quedar indiferentes y aun estando fuera de equipos queda uno marcado, sellado para toda la vida”.

Los encuentros del padre Michel Duclercq con los docentes mexicanos ya organizados dieron paso al nacimiento de tres equipos más en instituciones de educación superior, uno en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA), también perteneciente al IPN¹¹³, otro en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)¹¹⁴ y el tercero en la Facultad de Arquitectura de la UNAM¹¹⁵. Al mismo tiempo empezaron a incursionar en otros ámbitos educativos, como Martín Arredondo quien a instancias del padre Michel acudió a motivar a un equipo en el Hospital 20 de Noviembre formado por médicos profesores de residentes. “Hacían todo lo de equipos, pero no mencionaban que eran EDOM y que eran católicos. Todos ellos trabajaban el tema, pero no se involucraban [con el movimiento]. Si alguien les preguntara si fueron equipistas, ellos dirían que no”¹¹⁶. Así, los equipos base mexicanos se formaron generalmente con profesores que trabajaban en la misma escuela pública; se sugería que el número de integrantes no excediera de diez¹¹⁷ y, aun cuando muchos eran normalistas, también había integrantes de otros campos de formación, como agronomía, arquitectura, biología y sociología. La mayoría daba clases en primaria, pero había equipistas en todos los niveles educativos o, incluso, había quienes realizaban actividades educativas no formales y de capacitación docente en ambientes rurales como Ángel.

Cabe recordar que uno de los resultados del Concilio Vaticano fue precisamente el volver la mirada a las instituciones de educación superior como un espacio donde debía incidir la Iglesia católica, a fin de preparar en la fe a los nuevos dirigentes de la sociedad. Este pudo ser uno de los motivos por los que también el padre Duclercq buscó formar equipos en el nivel superior, o también porque la autonomía de la UNAM permitía la libertad de cátedra y de conciencia, tema aludido por los enemigos de la educación socialista desde el cardenismo y fuertemente apoyado sobre todo por los jesuitas. Esta

¹¹³ Amanda Trujillo, entrevista personal, julio de 2016.

¹¹⁴ Martín Arredondo, entrevista personal, enero de 2018.

¹¹⁵ Gerardo Rodríguez, entrevista personal, noviembre de 2017.

¹¹⁶ Martín Arredondo, entrevista personal, enero de 2018.

¹¹⁷ Amanda Trujillo, entrevista personal, julio de 2016.

congregación se fundó en 1534 como reacción a la fuerte expansión del protestantismo, su denominación original fue *Societas Jesu* (Compañía de Jesús), pero sus oponentes les adjudicaron el sobrenombre irónico de “jesuitas”. Su acción se centró en el campo educativo, llegando a cubrir toda Europa mediante la fundación de escuelas de distintos niveles. Habían descubierto en la educación una forma de dominar las almas (Dussel y Caruso 2003).

En el caso de las colonias americanas, su acción, junto a la de los franciscanos, será central para la educación de la élite criolla e indígena [...] En síntesis, para producir una posición católica o protestante de honda convicción, ambas iglesias encontraron un espacio en desarrollo al cual dedicaron atención, cuidado, programas y control: la escuela (Dussel y Caruso 2003, 53).

El 12 de octubre de 1971 el padre Michel le escribiría a Gerardo Rodríguez, equipista que trabajaba en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México:

Le deseo que encuentre una plenitud de vida y una alegría de servicio. Por otro lado, eso le lleva y le obliga a descubrir cada vez más la problemática de la UNIVERSIDAD¹¹⁸ moderna. A mí me parece que hay mucho que hacer para que la formación universitaria corresponda a otras necesidades, especialmente a educar al universitario en el espíritu de servicio nacional y en el sentido social y en el espíritu del bien común de su país.¹¹⁹

Gerardo era un católico de fuerte arraigo religioso que pertenecía a la asociación Movimiento Familiar Cristiano. Al conocer los planteamientos progresistas del movimiento cambió su percepción de sí mismo como laico. A partir de ahí, ser laico para él era ser una persona con creencias libres, “capaz de leer a Marx, muchas cosas de los rusos. Conocí la casa de Trotsky y conocí la casa de Frida Calo. Y luego las de Diego Rivera, conocí a la hija de Diego Rivera”.

En el boletín número 1 de *Equipos Docentes de América Latina*¹²⁰, correspondiente al primer trimestre de 1968, se hace referencia a la formación de una docena de equipos base, ubicados en las ciudades de México, Saltillo y Morelia y en el municipio de Zacapu, estado de Michoacán. El boletín fue financiado por los equipistas

¹¹⁸ Mayúsculas en original.

¹¹⁹ *Equipos Docentes Mexicanos*, Boletín “Una vida al servicio del magisterio mundial”, número 4, 1991, p. 2.

¹²⁰ Aun cuando hay información puntual sobre las actividades realizadas por los equipistas en diversos países, retomo solo lo relacionado con las actividades de EDOM para no rebasar la extensión de este trabajo.

franceses, y publicado en Caracas, Venezuela. En la primera página, José Santos Urriola, Secretario de Redacción, hace la presentación del boletín y explica la disposición a “ayudarnos los unos a los otros en la hermosa tarea que nos ha dado el Concilio”. Define su asociación como “células de apostolado seglar para maestros y profesores cristianos que cumplen su función en institutos públicos”, con la aspiración de “dar testimonio de Cristo en la pequeña obra de todos los días”¹²¹. En ese primer número del boletín también se publicaron cuatro cartas procedentes de México, donde se da cuenta de algunas características de los diferentes grupos. Se menciona que uno de los equipos de la Ciudad de México se reúne “los segundos y los cuartos domingos” de cada mes. Su problema principal es el de la fe, por lo que sus miembros plantean abordar a futuro un tema de interés general, éste podría ser “El mejoramiento de nuestra enseñanza, o bien, elaboración de material didáctico” para reunir “algunos maestros que tienen ciertas inquietudes” y así “poco a poco ir introduciendo las ideas del equipo”. Asimismo, una equipista mexicana que fue a estudiar y trabajar a la Escuela de Medicina de Dartmouth¹²², Estados Unidos, hace referencia a la difusión de Equipos Docentes realizada por ella desde su llegada a ese país.

En 1968 existían ya 120 equipos en América, “conservando y acrecentando cada quien su independencia e iniciativa”¹²³. Dicha independencia, característica propia del movimiento, fue aprovechada por cada equipo base para dar a sus actividades el rumbo requerido en sus respectivas escuelas. Esta libertad de estructura organizativa ha sido defendida por los equipistas hasta hoy en día, debido a que facilita implementar acciones específicas de acuerdo con las problemáticas de cada centro de trabajo, incluso a nivel áulico. Asimismo, ha dado la pauta para que los integrantes de EDOM no se limiten a la labor pastoral educativa dentro de las escuelas e incursionen en los ámbitos social y político. Algunos de ellos han pertenecido a otras organizaciones laicales, pero el ser

¹²¹ *Equipos docentes de América Latina*, Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública, núm. 1, enero-marzo 1968, p. 1.

¹²² Puede tratarse de Amanda Trujillo, fundadora del *equipo base del Centro de Investigaciones Biológicas del Instituto Politécnico Nacional*, aunque este dato falta por confirmar.

¹²³ *Equipos Docentes de América Latina*, Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública, núm. 1, enero-marzo 1968, p. 1.

equipistas, y la libertad de serlo, les dio un sentido de pertenencia que marcó su labor educativa dentro y fuera de la escuela con características identitarias particulares.

En México se habían conformado equipos base en siete escuelas de Saltillo. Uno de sus logros como grupo o asociación fue “que en muchas escuelas de la ciudad se sitúen en el primer grado de primaria a las profesoras más hábiles; algunas de ellas se ofrecieron con gusto porque son del equipo”. Entre los propósitos generales mencionados por EDOM en el boletín número 1 de *Equipos Docentes de América Latina* está el de “formar equipos en Monclova, Torreón y [...] Piedras Negras” promoviendo el “espíritu de fraternidad y de servicio”. Dan testimonio de las actividades realizadas por el equipo del segundo año de la Escuela Normal de Saltillo, el cual tenía “reuniones semanales al principio y quincenales más tarde en casas particulares de miembros del grupo para tratar y exponer problemas de la vida diaria”. Este grupo realizaba promoción del movimiento con compañeros estudiantes y profesores de la normal, así como acciones sociales entre las que se encuentran la “visita al Asilo del Buen Pastor por festejarse el Día de la Mujer [...] presentando chistes dramatizados y comedias jocosas [...] Debido al éxito en tal representación fueron invitados para volver a presentarse en la Guardería Infantil del Ojo de Agua”¹²⁴.

Con respecto al equipo del Politécnico de la Ciudad de México, “el equipo del Centro de Investigaciones se convirtió, por petición misma de sus miembros, en un equipo de diálogo entre creyentes e incrédulos”. Menciona al equipo de Ciencias Biológicas como el más consolidado y con la incursión de profesores jóvenes “de ese ambiente tan marxizado”. Plantea la necesidad de invitar a profesores de tiempo completo debido a que “los demás son generalmente más profesionistas que profesores. [y] muchas veces ven el magisterio solo como un peldaño en su promoción profesional”¹²⁵. He dejado para el final el caso de los equipos del Instituto Politécnico Nacional pues en su carta se aborda la problemática específica que representa para ellos el empleo del método de revisión de

¹²⁴ *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 3 (julio-septiembre de 1968), p. 28-29.

¹²⁵ *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 1 (enero-marzo 1968), p. 41.

vida “Ver, Juzgar, Actuar” con el cual reflexionaban sobre su práctica docente y sobre el cual ahondaré en el siguiente capítulo:

En términos generales, los equipos del Politécnico han encontrado arduos y difíciles los métodos de Revisión de Vida y la Búsqueda Bíblica¹²⁶. Todos han pedido que se traten antes los preámbulos de la fe, que es muchas veces el motivo más poderoso de su venida a los equipos [pues] delante de una Iglesia frecuentemente rutinaria y anquilosada, se encuentran titubeantes y desconcertados¹²⁷

El desconcierto de los participantes tenía varios matices, sobre todo en lo relacionado con lo religioso, tanto por considerar de manera radical la laicidad educativa, como por encontrarse en diferentes procesos de resignificación de la fe característicos de la década de los años setenta, debido a los cambios provocados por la modernización de la Iglesia católica, principalmente. De los convocados, algunos se quedaban, otros desistieron; algunos eran católicos practicantes, otros no eran amigos de la religión, pero al igual que en la teología de la liberación, en el naciente grupo se contempló esta diversidad y acogió entre los integrantes todo tipo de ideologías, incluyendo librepensadores. Relata José Ramírez, uno de los fundadores, junto con Clara Contreras, del equipo de San Luis Potosí:

Corría el año de 1979 cuando Clara Contreras Cedillo, compañera de la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, me invitó a escuchar a hablar a un padre. Por ese tiempo me consideraba librepensador con tendencia antirreligiosa, por lo que le comenté que no era correcto debido a no compartir ideales con los sacerdotes e íbamos a estar contradiciéndonos, creando una reunión tensa. Insistió comentando que podía diferir y cuestionar¹²⁸.

José, como muchos católicos críticos de aquel tiempo, cuestionaba la riqueza de la Iglesia; su falta de compromiso y solidaridad con los más necesitados, y su forma dogmática de adoctrinamiento: “conocía el concepto de fe católica como creer a ciegas lo que diga la Iglesia”. Sin embargo, una respuesta del sacerdote francés llamó su atención:

Ante su respuesta [del padre Michel] de que hay que luchar por ella, hay que construirla con la razón: creo en algo, pero me defiendo. Si me dan una cachetada pongo la otra pero primero meto las manos. Eran ideas nunca escuchadas, por lo que me motivó a conocer

¹²⁶ El método de Búsqueda Bíblica no había salido a colación en ningún momento de la observación participante o de las entrevistas, por lo que es necesario volver sobre este punto durante los grupos focales.

¹²⁷ *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 1, enero-marzo 1968.

¹²⁸ José Ramírez, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

más. Siendo la teología de la liberación la línea desconocida que estaba del lado de mis principios. Fueron hechos que me hicieron retomar la parte espiritual de mi vida¹²⁹.

Los profesores que acudieron al llamado del padre Michel tenían algo en común: inquietudes particulares sobre su papel docente y la manera como podían incidir en la sociedad. Había quienes también estaban entusiasmados por la modernización de la Iglesia católica y su nueva visión de educación anunciada al finalizar el Concilio; es decir, tenían ideas religiosas progresistas. Al respecto es necesario recordar que la paulatina modernización de la Iglesia, desde la encíclica del papa León XIII *Rerum Novarum* (1891), hasta la conclusión del Concilio Vaticano II (1965), había diversificado la comunidad de los católicos, antes relativamente más homogénea, provocando la pluralización de las identidades religiosas, laicales, o de reapropiación de esquemas interpretativos, contribuyendo a resignificar las experiencias de fe e impulsar otras visiones y prácticas simbólicas sobre el catolicismo y la educación. Así también lo percibió Ángel cuando habla de las dos congregaciones maristas

Unos son los hermanos maristas del famoso Colegio México... Instituto México. Y otros eran los padres maristas, no hermanos sino padres. Es que tuvieron el mismo fundador. Unos eran de esos hermanos religiosos y otros eran sacerdotes y como sacerdotes estaban más formados, pues más intensamente, más activamente y eran muy cercanos digamos al Vaticano II, a Juan XXIII, a Paulo VI. Y los otros eran francamente pues muy conservadores¹³⁰.

Al parecer el inicio de los años setenta fue una etapa complicada para el movimiento, al menos en la región de Saltillo. Algunas problemáticas mencionadas en las notas de Tita Tejeda van en el sentido de que aún no funcionaban como equipos en toda la extensión de la palabra, por lo que era necesario fortalecer los grupos en lugar de sólo asistir a las reuniones; así como buscar personas que asistieran por interés y no por compromiso o curiosidad. Consideraban que hacía falta criticar seriamente su realidad con el cuestionamiento ¿Para qué nos reunimos? Sin embargo, la problemática fue superada hacia finales de la década hasta llegar a contar incluso con responsables por zonas. Elena Díaz recuerda “En el 77 [...] había responsables en Saltillo, Coahuila, Monterrey, San Luis Potosí”¹³¹. En 1991 José Ramírez era coordinador de la zona integrada por San Luis Potosí, Jalisco y Guanajuato; y Cristina Pichardo de la zona centro que incluía el Distrito

¹²⁹ José Ramírez, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

¹³⁰ Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre 2015.

¹³¹ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

Federal, Estado de México y Puebla. A juicio de Carmen López, la zona centro siempre había sido la más fuerte. Todos los coordinadores, junto con Alma Cano, formaban parte del equipo de coordinación nacional. De hecho, las primeras reuniones se hacían en la Ciudad de México, hasta que, a sugerencia de Gerardo Rodríguez, se empezó a plantear la conveniencia de hacerlas en diferentes estados de la República Mexicana, siendo el primero de ellos San Luis Potosí¹³². La estructura organizativa de EDOM se mantiene más o menos igual hasta la fecha.

En principio se realizaban con cierta frecuencia lo que llamaban Convivencias de los Equipos Docentes Mexicanos donde se congregaban los equipistas de todo el país. Al parecer se realizó una en 1968 y tres o cuatro en 1969. Más tarde, se acordó llevar a cabo una reunión más o menos cada año, formalizada como Encuentro Nacional, el cual es independiente de las reuniones de cada equipo base o región. Hasta el momento se han realizado alrededor de 40 Encuentros, que coinciden con las vacaciones escolares de semana santa o de la época navideña. Si bien usan esos periodos para facilitar la asistencia de los profesores, la inclusión de símbolos y formalidades religiosas propias de esas temporadas refieren cierta reapropiación de esquemas interpretativos, tanto de los católicos como de los no católicos, acudiendo muchos de los participantes a las ceremonias religiosas tradicionales y conformando una identidad religiosa particular. Esta identidad puede tipificarse por dos vías, de acuerdo con De la Torre (1996), la primera es siendo legitimados por los sacerdotes diocesanos como parte y partícipes de la Iglesia, y la segunda a través de la auto-definición y auto-adscripción a la comunidad católica. Las actividades llevadas a cabo en cada evento dependen de los organizadores y las circunstancias de logística del momento, por lo que pueden incluir dinámicas de integración, talleres con materiales educativos, exposición de temas alusivos a la teoría o práctica educativa y recorridos culturales o de esparcimiento, entre otros.

Las funciones de los coordinadores –nacional y de zona– siempre han estado más relacionadas con aspectos de logística que con la toma de decisiones ya que, por tratarse de un movimiento con estructura organizativa horizontal, éstas se consensan casi siempre entre todos los equipistas. Otro encargo que asignan en conjunto es el de tesorero a nivel

¹³² Gerardo Rodríguez, entrevista personal, noviembre de 2017.

nacional, y cada equipo base nombra su propio encargado de las finanzas, aunque en ciertas ocasiones el mismo coordinador funge como tesorero. Los tesoreros administran las aportaciones voluntarias de los integrantes, hacen las compras necesarias para los eventos y entregan donaciones en efectivo o en especie para apoyar diferentes causas (por ejemplo las diversas manifestaciones magisteriales en contra de la reforma educativa del 2013). Estos encargos son por tiempo indefinido; sin embargo, se hacen esfuerzos por establecer un periodo de dos años, sobre todo porque los puestos se cubren de manera solidaria y no se recibe remuneración alguna por las labores a realizar.

Elena Díaz cumplió con un encargo extraordinario en México. A su regreso de Colombia, 1977 aproximadamente, Elena le escribió a Martín Arredondo para que la apoyara en la búsqueda de trabajo. Martín, quien había dejado el seminario y se encontraba trabajando en la UNAM, le comentó de la apertura de un programa de formación de profesores en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE): “era un programa muy interesante de año y medio. Hice mi prueba para ingresar, preguntaban muchas cosas del sistema educativo, contesté muy bien y me quedé. Me ayudó mucho que yo recibía en Colombia la revista *Proceso*. Tuve la buena vibra de suscribirme y me llegaba cada sábado”¹³³. El programa contaba con una beca alta, era de tiempo completo y absorbió a Elena, por lo que no reanudó actividades con EDOM, salvo en su semana de vacaciones que coincidió con una estancia del padre Duclercq en México (1978). Esa semana lo acompañó en sus viajes de promoción por el interior de la república, principalmente a Cuernavaca y Morelia. Cuando Elena terminó el programa del CISE el padre le ofreció quedarse como responsable de la difusión y organización de EDOM, un cargo diferente al de coordinador o tesorero:

Estaba como responsable pero no encontraba cómo hacerlo, con quién, cómo, a dónde. Muchas veces fui a Neza a visitar a una compañera, platicábamos, pero no lográbamos extender. Yo tenía el tiempo, o iba a Cuernavaca y visitaba a profesores, pero no sé si fue por mi forma personal o porque me faltó que fuéramos un pequeño equipo de extensión y no sólo una persona. No sé, no se dio¹³⁴.

Elena recibía por este trabajo un sueldo equivalente al de maestra de primaria de esa época, el cual era cubierto por los profesores franceses afiliados a la casa Diálogo y

¹³³ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

¹³⁴ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

Cooperación. “Yo tenía recursos para vivir, pero me sentía muy rara. No sabía bien qué hacer. Como muy sola, me faltó convocar sobre todo a los del Distrito [Federal], porque sí sabían y todo, y decir qué vamos a hacer juntos”.

Al parecer en Perú ha habido responsables porque son diez departamentos (Cusco, Arequipa, Lima...) y tienen cinco o seis equipos “hay un coordinador acá, otro acá, la responsable visita a los coordinadores, trabaja con ellos, pues porque ese es otro nivel”. En ese tiempo había varios equipos base en San Luis Potosí. Elena iba con frecuencia y se quedaba dos o tres días “y ahí sí los veía a todos [...] a José y Chelo. Tuvieron a Clarita, yo los conocí cuando acababan de salir de la Normal. Y bueno, con ellos sí caminé un ratito”¹³⁵. Elena optó por hablar con el padre Michel y dejar el encargo de responsable para entrar a trabajar al Centro de Estudios Educativos y después a la Universidad Pedagógica Nacional.

En algún momento, y con fines de expansión y de hacerse de recursos, los equipistas consideraron el registro del movimiento como asociación civil, para lo cual se cubrieron los requisitos estatutarios correspondientes en el marco del XIX Encuentro Nacional de EDOM, realizado en San Juan del Río, Qro. (1999). A pesar de ello, los equipistas nunca se asumieron a sí mismos como asociación civil y los estatutos quedaron sólo en el papel (Imagen No. 4).

Aun cuando algunos equipistas no se asumían específicamente como católicos y consideraban su fe en términos más amplios –como cristianos, librepensadores o algunas otras formas de espiritualidad–, la gran mayoría refieren haber sido convocados por párrocos de su comunidad o por alguien cercano a ellos. Asimismo, todos respetan de buen grado las manifestaciones religiosas y la eventual asesoría de sacerdotes en diferentes momentos de su vida de equipistas. Sus prácticas educativas y religiosas forman parte de su identidad y son mantenidas en la memoria a través de diversos mecanismos de rememoración, como se hizo durante el *Encuentro Nacional 2016 en memoria de Clara Contreras Cedillo*, de quien se presentó una semblanza elaborada por su hija que incluía el siguiente párrafo:

¹³⁵ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

Resulta necesario partir con esta reflexión sobre el servir, ya que fue el acto al que mi Mamá dedicó toda su vida. Servir como Docente, como Madre, como Esposa, como Hija, como Hermana, como amiga, como equipista, como creyente de un ser supremo, teniendo en todo momento la verdad y rectitud como identidad¹³⁶.

En el mensaje para recordar a Clarita, como le llamaban cariñosamente, se refuerzan al menos un código de conducta (actitud de servicio) y dos valores (la verdad y la rectitud), que la identifican como docente, pero sobre todo como creyente. Cuando entrelazan valores religiosos con prácticas educativas laicas crean un conjunto de pautas de comportamiento que transmite el sentido de ser o hacerse equipista, crea vínculos identitarios con su grupo de pertenencia y los diferencia de otros grupos de docentes.

Los cuestionamientos del padre Michel Duclercq a los maestros sobre la práctica educativa y sus problemáticas, con los que iniciaba frecuentemente las reuniones, también estaban relacionados con otros ámbitos que afectan directamente a la educación y que fueron identificados por el movimiento a través del tiempo, hasta quedar incorporados formalmente como “ámbitos de atención como cristianos de la educación pública”. A ellos hago referencia a continuación.

3.2 Ámbitos de atención como cristianos en la educación pública

Las inquietudes educativas de los profesores explican el inicio del proceso de identificación del grupo, pero cabe preguntarse ¿Cómo se fue desarrollando “su capacidad de perdurar —aunque sea imaginariamente— en el tiempo y en el espacio” (Giménez 2002, 42)? Una identidad particular es el resultado de la interacción entre grupos en el ámbito social, así como de la diferenciación que hacen estos grupos entre sí; de esta manera, cada contexto de procedencia de los individuos o de los grupos influye en la “relativa estabilidad y consistencia que suelen asociarse a la identidad” por lo que tal vez sería más adecuado “hablar de continuidad en el cambio, en el sentido de que la identidad a la que nos referimos es la que corresponde a un proceso evolutivo, y no a una constancia sustancial” (43). Por ello puede enfatizarse que los vínculos identitarios provienen de muchas historias “dependiendo de qué y cómo se posicione uno ante el presente” (Dussel

¹³⁶ Semblanza de Clara Contreras Cedillo, ¶ 2.

y Caruso 2003, 28). Es decir, la movilidad identitaria individual se resignifica de acuerdo con los contextos de procedencia, los cuales pueden ser históricos, y, al mismo tiempo, crea vínculos de grupo que se reafirman con el devenir cotidiano, al que atañe la memoria.

En ese sentido, la independencia que caracteriza al movimiento en todo el mundo permitió a los integrantes relacionar sus inquietudes docentes con sus experiencias religiosas o espirituales previas, respetando la laicidad a la que estaban acostumbrados en sus respectivas localidades. Pero otros ámbitos de la vida cotidiana se conjugarían para dar rumbo a su labor docente escolar y extraescolar e incluir en ellos sus convicciones de fe. Los equipistas, además de la escuela, han incursionado en ámbitos más amplios, tratando de alcanzar la vida entera de los actores educativos –docentes, estudiantes y padres de familia principalmente–, a los que ha añadido el ámbito familiar, gremial, social y religioso. Así, sin proponérselo, adoptaron uno de los aspectos de la pedagogía que mencionan Dussel y Caruso (2003, 18): **“la pedagogía se ocupa de la escuela, pero también de la familia, de los medios de comunicación y de todas las otras instancias o agencias que “educan”, aunque no lo sepan”**¹³⁷.

Visto esto desde la pedagogía en acción, más allá de la pedagogía aprendida en el aula durante la formación inicial o mediante cursos de actualización, estos profesores sumaron a su labor docente una pedagogía en funcionamiento donde se adquieren experiencias de vida y formas didácticas de transmitir el conocimiento (Dussel y Caruso 2003). A lo largo de su desarrollo, los equipistas establecieron cinco ámbitos de atención por medio de los cuales evitan limitar su acción pastoral educativa al espacio escolar. En un tríptico diseñado por los equipistas mexicanos para difundir el movimiento, se mencionan estos cinco ámbitos y los propósitos a alcanzar en cada uno de ellos:

- En el **ámbito educativo**: Planear y desarrollar propuestas de solución a los problemas reales de nuestro ámbito educativo. Mejorar la educación del pueblo
- En el **ámbito familiar**: Esforzarnos por desarrollar los valores humanos en nuestras familias luchando por su integración y su crecimiento integral
- En el **ámbito sindical**: Participar en forma reflexiva en la lucha por nuestros derechos y deberes como educadores mediante el ejercicio de la democracia, la justicia y la libertad

¹³⁷ Negritas en el original.

- En el **ámbito social**: Fortalecer nuestro compromiso con los más pobres a través de nuestra actuación solidaria, respetuosa y equitativa
- En el **ámbito eclesial**: Fortalecer nuestra fe e integrarla a todos los ámbitos de nuestra vida, luchando siempre por la congruencia¹³⁸

Algunas actividades de los equipistas confluyeron con tendencias ideológicas socialistas a través de las corrientes progresistas del catolicismo, dando sentido a sus posturas política, social, sindical, familiar y religiosa enmarcadas en lo educativo. Incluso, algunos de ellos han pertenecido a otras organizaciones, pero el ser equipistas, y la libertad de serlo, les dio un sentido de pertenencia que marcó su labor educativa dentro y fuera de la escuela con características identitarias particulares, por lo que han mantenido la continuidad de éstas a lo largo de su trayectoria. Hago referencia en seguida a su postura y acciones en el ámbito de lo religioso.

Los cuestionamientos al autoritarismo de la jerarquía católica con tendencias conservadoras, junto con el nacimiento de posturas católicas de izquierda provocaron la diversificación de las identidades religiosas. Siguiendo este nuevo orden, en EDOM, como en otros lugares del mundo, también fueron incluidos librepensadores y, junto con ellos, el nuevo sentido que la Iglesia dio a la educación, con los laicos como protagonistas del nuevo magisterio eclesial y clerical. A los ojos de Ángel, la Iglesia progresista estaba planteando algo diferente: el respeto a la laicidad en las escuelas públicas, que para los docentes mexicanos era el respeto a la escuela de los niños pobres. Todo ello coincidente con las propuestas educativas de *Equipos Enseñantes*, aun antes de conocer a Michel Duclercq:

Los seminaristas [de la Jordana] habían conocido estos documentos, estos materiales [provenientes de Francia] y los habían trabajado con los jóvenes maestros. Después hubo una reunión en México con Michel. Al conocerlo, se vino a constatar la calidad, la importancia de ese esfuerzo.¹³⁹

Si como menciona Blancarte “Ningún movimiento minoritario puede subsistir sin el apoyo de un obispo” (1992, 27), Méndez Arceo, el “obispo rojo”, como lo llamaban sus detractores por su postura marxista; don Sergio, el “don” usado como apelativo de respeto en reconocimiento a su labor, más allá de su investidura jerárquica, o “el pelado” como le

¹³⁸ Tríptico de Equipos Docentes Mexicanos, A. C., sin fecha

¹³⁹ Ángel Roldán, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

decía en tono jocoso el sacerdote francés Juan Dumont¹⁴⁰, fue el obispo que apoyó múltiples movimientos “minoritarios”, desde las misas en español hasta las homilias dominicales matutinas con música de mariachi; desde Cristianos por el Socialismo hasta Comunidades Eclesiales de Base. Lya Gutiérrez Quintanilla (2007) considera que, en Morelos, México “después del movimiento agrario de Emiliano Zapata, lo de don Sergio y su Catedral: la de aquí y la ‘amplia, sin techos ni muros’ que construyó para toda Latinoamérica, es lo más interesante que ha vivido la entidad” (17).

Era un obispo comprometido en lo social con los pobres, los librepensadores y la contemporaneidad de la razón, lo cual lo llevaba a una lucha constante en contra de la permanencia del arcaico orden clerical establecido (Gutiérrez 2007). Tal vez ese compromiso lo motivó a invitar al padre Michel Duclercq a México quien, como se mencionó con anterioridad, llegó en 1965 a estudiar español precisamente al CIDOC, que en ese entonces aún se llamaba Centro Intercultural de Formación (CIF)¹⁴¹. Ahí entró en contacto con las corrientes progresistas del catolicismo latinoamericano, por lo que probablemente ese sea el motivo por el que el boletín *Equipos Docentes de América Latina*, “tiene como fuente inspiradora el Concilio, Medellín y la teología de la liberación con fuerte influencia en los primeros años de los equipos en América Latina” (Gamba s/f, 22).

Méndez Arceo continuó apoyando la formación de EDOM, invitó en varias ocasiones al padre Michel a Morelos y al parecer asistió en algunas ocasiones a sus encuentros nacionales y regionales, como el primero de ellos que se realizó en la ciudad de Cuernavaca. “Sí, estuvimos unas dos o tres veces con él en el contexto de los Equipos Docentes. Era un personaje de fábula”, recuerda Ángel, quien tuvo oportunidad de platicar con él en una de estas convivencias donde constató la coincidencia entre ambos en algunas posturas:

yo platiqué un poquito con Sergio y me dijo que había un padre que no le había hecho caso, un sacerdote, que le había inducido y después ya presionado, por no decir impuesto, a que, tenía una escuela parroquial, pero no debía ahí enseñar religión, esa era la presión, que si era una escuela parroquial pues que fuera, pero idéntica en su programa, en sus

¹⁴⁰ Juan Dumont, entrevista personal, junio de 2017.

¹⁴¹ Cabe aclarar que en ese momento aún no se decretaba la prohibición vaticana de asistir al centro.

actividades, a las escuelas públicas. Era esa una relación así, que tenía Michel que coincidía con Sergio¹⁴².

La relación de Michel Duclercq con el ala conservadora también era cordial, por lo que invitaron al grupo a una reflexión episcopal de pastoral. Era una reunión de obispos con la presencia de laicos, al parecer un par de años después del Concilio. Ahí se encontraba otro obispo conciliar “*tatich*” Samuel Ruiz. Ángel también asistió:

Me aventé a decir el sentir de los Equipos Docentes y que había de diversas profesiones, había profesores de primaria, pero había también de secundaria y había también de universitarios y de las distintas materias, y que las materias las relacionaban con la fe cuando había oportunidad, es decir la arquitectura tiene que ver con la fe, las matemáticas pueden tener que ver con la fe, la historia, hay materias excepcionales para eso, pero aún las muy científicas..., bueno yo me aventé a decir eso, y al *tatich* Samuel le gustó, le interesó eso y reforzó esa idea como la autonomía de las ciencias, que la Iglesia debe respetar¹⁴³.

Estos pensamientos sobre la escuela nos llevan a “admitir que ella no es una correa de transmisión neutra, sino que es una institución con sus propias lógicas, su cultura, sus tradiciones, sus agentes” (Dussel 2006, 158). En estos agentes centro la atención: nombres, vínculos y porqués nos infiltran en una identidad particular donde la fe traspasa los cánones legislativos y religiosos; desdibuja la objetividad o neutralidad de los contenidos curriculares, y echa mano de determinados temas, sobre todo históricos y cívicos. Por ejemplo, en principio los maestros reflexionaban sobre las propias inquietudes, ciertas tradiciones y reminiscencias de su formación docente, pero el padre Michel los instó a contemplar su compromiso educativo como equipistas –laicos en sus dos acepciones–. No se trataba de catequizar o difundir dogmas en la escuela laica, sino de inculcar los valores cristianos a través del actuar docente y que este actuar traspasara los muros del aula, para permear la comunidad escolar y extraescolar en su conjunto. Su estrategia principal para motivar a los docentes seguía basándose en preguntas y cuestionamientos sobre lo que pasaba en la educación, en el sindicato, en el gobierno. En el caso de Adrián eran preguntas que él nunca se había hecho: “traía un rollo de periódicos, revistas...”. El padre Michel intentó atraer la curiosidad de Adrián:

‘Mira, ¿has leído esto?’ La verdad no. Y desde ahí el padre me invitó, primero a conocer la educación, cómo es la educación, cómo es el sindicato y cómo está formado todo. Dijo:

¹⁴² Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre de 2015.

¹⁴³ Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre de 2015.

‘ahora vamos a hablar de educación ¿Qué método utilizas? ¿Cómo le haces para solucionar tus problemas en cuanto a la docencia?’¹⁴⁴

Una muestra del compromiso social de los docentes es su toma de postura ante las movilizaciones estudiantiles de 1968 que estallaron “desde la Ciudad de México hasta Buenos Aires, de París a Tokio”, prolongándose temporalmente hasta la década de los años 70. “En Latinoamérica, los jóvenes se inspiraron en corrientes políticas de la nueva izquierda¹⁴⁵ y elementos progresistas dentro de la Iglesia Católica” (Dillingham 2018, 9), principalmente. Equipos Docentes de América Latina y el Caribe (EDAL) apenas se había formado, pero ya había iniciado la publicación de su boletín, así que en el número 3 (julio-septiembre de 1968), aparece la nota “Las manifestaciones estudiantiles”, con reflexiones sobre las movilizaciones a nivel mundial firmadas por José Santos Urriola, profesor del Instituto Pedagógico de Caracas¹⁴⁶. En el siguiente número también abordan la problemática, reproduciendo un texto de la Escuela Especial de Arquitectura de París titulado “Mayo en París ¿Ha tenido significación universal?”¹⁴⁷. En cuanto a los acontecimientos en México, las meditaciones y cuestionamientos de los equipistas mexicanos, sobre todo después de la represión del 2 de octubre, quedaron plasmados en el artículo “Movimiento estudiantil: México 68”, firmado grupalmente y publicado en el mismo boletín, donde hicieron una sinopsis de los sucesos, mencionando las diferentes hipótesis que “la imaginación popular, la prensa y las denuncias de algunos líderes detenidos hacen correr”. Añadirían también la evaluación desde su mirada equipista:

El fondo del problema es evidente, es de tipo socio-político. El movimiento estudiantil ha llegado a cuestionar ante la opinión pública el sistema establecido. Se ha llegado a conquistar ‘el poder de hablar’ [...] Es por eso que nosotros nos preguntamos: ¿los jóvenes tienen algo nuevo que ofrecernos? ¿Estamos nosotros del lado del ‘orden’ o del cambio? ¿Cuál es la causa de nuestras actividades? ¿Cuál nuestra mentalidad? ¿El ‘cambio’ es un valor?¹⁴⁸

¹⁴⁴ Adrián González, entrevista personal, febrero de 2018.

¹⁴⁵ Con nueva izquierda Alan Dillingham hace referencia a una serie de políticas que “rompieron con la vieja izquierda, relacionada con los partidos comunistas oficiales en las Américas”. Inspirada por “la revolución cubana de 1959, estaba vinculada con corrientes marxistas, como el trotskismo o el maoísmo, y veía a la Unión Soviética con ojos críticos” (Dillingham 2018, 8).

¹⁴⁶ *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 3 (julio-septiembre 1968), p. 49.

¹⁴⁷ *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 4 (octubre-diciembre 1968), p. 5.

¹⁴⁸ *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 5, enero-marzo 1969, pp. 10-13.

Asimismo, el texto firmado por Gerardo Rodríguez, titulado “Una opinión más respecto del movimiento estudiantil de México”¹⁴⁹, da cuenta de la reflexión que hicieron los equipistas mexicanos en la Segunda convivencia de los Equipos Docentes Mexicanos, realizada del 27 al 29 de diciembre de 1968, es decir, dos meses después de la represión. La Convivencia se llevó a cabo en “el Centro Obrero Familiar, más conocido como ‘El Cuartito’, está en una loma de la periferia de la ciudad de México, entre fábricas y barrios proletarios de pobres casuchas”¹⁵⁰. Se menciona en el texto que a la convivencia asistieron treinta maestros y tres sacerdotes: Michel Duclercq, el padre Peredo, de la Ciudad de México y el padre Martínez, de Piedras Negras, Coahuila, aunque en una parte también menciona al padre Gabriel Cámara, quien les habló de la labor del Centro de Estudios Educativos “que pretende por medio de la investigación contribuir al desarrollo e integración del país”¹⁵¹. Durante el evento la revisión de vida giró en torno al movimiento estudiantil del 68. De sus conclusiones se rescatan dos principales:

- El anticomunismo cerril no es humano ni cristiano. Debemos discernir en las aspiraciones y actividades de los comunistas [entre] lo que es valioso y lo que no lo es.
- Los cristianos deberían ser promotores de los cambios sociopolíticos que sean necesarios¹⁵².

La toma de postura durante la segunda convivencia de EDOM es una muestra del interés que el padre Duclercq había generado en los equipistas por el ámbito político ideológico, tal vez sacado a flote a raíz de su cercanía con ideologías de izquierda –laicas y clericales–, que daban sentido a sus inquietudes. La inclinación de EDOM era de esperarse, si recordamos en primer lugar la formación recibida por Michel Duclercq en la infancia, cuando su padre lo llevaba a reuniones políticas y electorales donde aprendió a ser un cristiano de izquierda, y más tarde, ya siendo sacerdote, su simpatía con las ideologías obreras seculares. Por otra parte, el impacto que tuvieron en Latinoamérica el Concilio Vaticano II y la II CELAM darían un fuerte impulso a la teología de la liberación

¹⁴⁹ *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 5 (enero-marzo 1969), p. 14.

¹⁵⁰ *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 5 (enero-marzo 1969), p. 29.

¹⁵¹ *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 5 (enero-marzo 1969), p. 29.

¹⁵² *Equipos Docentes de América Latina*. Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública No. 5 (enero-marzo 1969), p. 35.

y a las corrientes católicas progresistas, con el CIDOC como centro de debates. Más aun, la izquierda católica se posicionó en círculos de estrecho contacto con organizaciones estudiantiles y obreras, siendo la represión del 2 de octubre la que consolidó a las corrientes progresistas como tendencia (Concha *et.al.* 1986).

El obispo Méndez Arceo llevaría la batuta de dicha tendencia al ser el único representante de la Iglesia católica en manifestarse en contra de la represión de los estudiantes, así como también ser el único en hacer fila en el Palacio de Lecumberri para entrar a ver a los presos políticos y denunciar su maltrato, contraviniendo el posicionamiento del Episcopado mexicano. Otro factor fueron las bases católicas que ya no acataban acríticamente los mandatos de la Iglesia. Movimientos católicos laicos, como las Comunidades Eclesiales de Base, impulsados por la teología de la liberación, aceptaban entre sus integrantes todo tipo de ideologías, incluyendo “comunistas ateos”. Algunos de sus integrantes participaron en el movimiento estudiantil y radicalizaron su postura después de la represión. Más tarde, tomaron la vía de las armas y formaron grupos guerrilleros, uno de ellos la Liga Comunista 23 de Septiembre, fundado en marzo de 1973 (González 2007).

Diversas posturas ideológicas confluyeron en la Liga Comunista 23 de Septiembre, pues sus integrantes contaron con la influencia de movimientos previos, por ejemplo: los Vikingos, grupo barrial de los suburbios de la ciudad de Guadalajara, que ingresó al ámbito educativo en las escuelas secundarias públicas de la ciudad; la Juventud Comunista, ramificación del Partido Comunista Mexicano, con presencia en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), sacerdotes jesuitas inspirados en la teología de la liberación, quienes fungían como guías espirituales y asesores del estudiantado del ITESM, y masones relacionados con el Partido Revolucionario Institucional (Gamiño y Toledo 2011), entre otros. Con respecto a la influencia católica, esta venía de la Acción Católica Mexicana que desde sus inicios se había posicionado en el ala conservadora del catolicismo, pero a mediados de la década de los sesentas inició con la reflexión social de los signos de los tiempos y había vuelto la mirada hacia la Iglesia de los pobres (Gamiño y Toledo 2011). En una de sus ramas, el organismo Movimiento Estudiantil Profesional (MEP), “convergió tanto religiosos y

laicos con un objetivo específico, formar comunidades eclesiales de base, apoyar movimientos populares y participar en el debate cristiano-marxista” (Torres 2018, 153). Al conformarse la liga, los dirigentes ya habían roto con la teología de la liberación y con el Partido Comunista Mexicano (Gamiño y Toledo 2011; Torres 2018).

El nombre alude a la Liga de los Comunistas, constituida por Carlos Marx y Federico Engels en 1848, y a la primera guerrilla socialista [...] en México, la que atacó el cuartel Madera el 23 de Septiembre de 1965 (Torres 2018, 163)¹⁵³.

Aun cuando los equipistas no participaron formalmente en el movimiento estudiantil de 1968, algunos de ellos, como Elena, Ángel y Pilar, sí asistieron a una que otra reunión en Ciudad Universitaria. Adrián era estudiante de la Normal del Mexe y llegó junto con sus compañeros al Distrito Federal en una visita organizada por la escuela. Ellos no sabían de la manifestación y llegaron a los alrededores de la Plaza de las Tres Culturas el 2 de octubre, justo cuando iniciaba la represión. Al escuchar los primeros disparos regresaron de inmediato al hotel donde habían dejado sus cosas, no volvieron a salir hasta el otro día que regresaron al Mexe. Alma Cano se encontraba en Chile, becada por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros¹⁵⁴. Sin embargo, sí se vio afectado el desarrollo de EDOM. Una reflexión retrospectiva publicada diez años más tarde, en el número uno del boletín de información de Equipos Docentes de México *Comunicación* (octubre de 1978), hace referencia a los efectos que el movimiento estudiantil provocó en sus integrantes, “obligando a los maestros a definirse, sin términos medios”:

Así, hubo maestros que se alejaron de los equipos por considerar que éramos poco menos que comunistas. Todos sabemos la forma en que el régimen respondió a las demandas juveniles, tronchando la vida en flor de centenares de jóvenes, cuya única arma era la palabra. En aquellos días los equipos publicaban un modestísimo boletín mimeografiado en el que se daba cuenta, por ejemplo, de alguna convivencia destinada a analizar el movimiento estudiantil. Después de unos cuantos números, ya no pudo sostenerse el

¹⁵³ La conformación de este proyecto de guerrilla urbana fue dirigida por dos jóvenes (quienes habían tenido una participación notable en el ambiente estudiantil del entorno regiomontano): Raúl Ramos Zavala, dirigente de la Juventud Comunista en Monterrey, profesor en la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y creador de la agrupación de guerrilla urbana Los Procesos; e Ignacio Salas Obregón, quien provenía de una familia católica, ex estudiante del ITESM, educado por jesuitas simpatizantes de la Teología de la Liberación, ex presidente del Movimiento Estudiantil Profesional filial de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana, fundador y dirigente de la LC23S (tras la muerte del primero en un enfrentamiento con la policía en la ciudad de México el 6 de febrero de 1972) (Torres 2018, 163).

¹⁵⁴ Charla informal durante una reunión de trabajo del equipo centro de la Ciudad de México.

esfuerzo que significaba la mecanografía, la reproducción y la distribución. Reaparece ahora esta publicación¹⁵⁵

Los fundadores de EDOM eran docentes comprometidos también socialmente, pero ya lo decía Pilar, “como que divagábamos”. Michel Duclercq los encauzó en ámbitos que de alguna manera complementaban su acción docente, pues tenía la convicción de que “no podemos ser fieles a Dios si no nos preocupa la justicia social”¹⁵⁶; de ahí que, además del político ideológico, EDOM dio sentido a las incursiones de sus miembros en el campo social y gremial. Un ejemplo es el caso de la maestra Rosario Carrillo. La maestra “Chayito”, como la llamaban cariñosamente quienes la conocieron, trabajaba en la Escuela Técnica Núm. 1 de San Luis Potosí. “Tenía su vida entregada a la educación y al servicio de los demás”, parte de su tiempo lo aprovechaba visitando enfermos, llevándoles comida al hospital y orientándolos. En su colonia buscaba mejoras de limpieza, de luz, “de un jardín pequeño que había cerca de donde ella vivía. También estuvo inserta en movimientos populares sociales, claro entre ellos EDOM y Cáritas”¹⁵⁷.

Ella asistía regularmente a misa y tenía relación con muchos sacerdotes, por lo que también apoyaba en las cuestiones eclesiales. Uno de sus logros personales, y directamente relacionado con lo gremial fue la creación de la Casa del Maestro Jubilado de San Luis Potosí, que no existía. Esto fue durante la gubernatura de Carlos Jongitud Barrios (1979-1985). En una de sus giras, la maestra Chayito se acercó y le expuso la propuesta para hacer la casa de los jubilados. El maestro Jongitud le dijo que no había un terreno disponible, que no había condiciones, que si existiera ese terreno sería posible que el gobierno del Estado interviniera para la construcción de un lugar especial para los maestros jubilados”. Fue tal su decisión por lograr la construcción de esa casa que vendió su carro para comprar un terreno a un costado de la zona militar, cerca de la Calzada de Guadalupe, y con las escrituras en la mano volvió a buscar al gobernador.

¹⁵⁵ *Boletín de información de los Equipos Docentes de México*, No. 1, octubre de 1978. Su difusión es irregular, tentativamente bimestral. Se cuenta sólo con dos ejemplares, el segundo es el No. 3, de junio de 1979.

¹⁵⁶ Tita Tejeda, libreta de notas de recorrido por la República Mexicana promoviendo Equipos Docentes, Saltillo, Coah, enero de 1973.

¹⁵⁷ José Ramírez, entrevista personal, noviembre de 1917.

El profesor Carlos Jongitud Barrios le preguntó ¿cómo es eso posible? Ella no le dijo que vendió su carro, le dijo ‘solamente Dios tiene muchas formas de acercarse a las gentes que en un momento dado van a hacer uso de ese lugar’¹⁵⁸.

El gobernador se comprometió a “construir una casa para que puedan vivir todos aquellos docentes que ya están retirados y tengan un lugar donde vivir que sea digno”. Se construyó la Casa del Maestro Jubilado del gobierno del Estado de San Luis Potosí, pero por cuestiones políticas, a pesar de que donó el terreno, después no tomaron en cuenta a la maestra Chayito porque “era una persona con un criterio muy amplio y crítico a situaciones sociales y no aceptaba la corrupción [...] su honestidad quizá era un obstáculo para las personas que iban a construir la casa y nunca le dieron crédito”. A ella no le importó esta situación porque había logrado su propósito en beneficio de su gremio, digamos que fue una satisfacción muy personal. En opinión de José Ramírez era una persona muy inquieta, muy humana “que siempre estuvo al servicio de la educación, de los enfermos, de los desamparados, de todos aquellos de que de una u otra manera necesitaban a alguien, ella siempre estuvo ahí para ellos”. Este ejemplo relaciona a los equipistas con las luchas sociales y magisteriales, y muestra cómo, siendo de por sí activistas algunos de ellos, pusieron en el centro la pregunta sobre “qué podían hacer como cristianos para cambiar las cosas”¹⁵⁹.

Es conveniente subrayar que Carlos Jongitud Barrios fue un maestro egresado de la Normal Rural de Ozuluama, en el estado de Veracruz, con estudios de derecho en la UNAM. Ocupó puestos de liderazgo en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) desde 1972 con el apoyo de Vanguardia Revolucionaria, grupo disidente dentro del sindicato magisterial, y acabaría controlando al SNTE durante casi veinte años (Loyo Brambila 1999). Con Jongitud a la cabeza, las acciones gremiales estuvieron fuertemente vinculadas a las autoridades educativas, dando lugar a prácticas sindicales de tipo clientelar “mientras que los intereses de la base se procesaban fundamentalmente a partir de la utilidad que representaban en términos de control político” (39). De ahí que en 1979 se creara al interior del SNTE una alternativa de afiliación de los docentes, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), justo para coordinar los esfuerzos de los diversos grupos de maestros, en abierta

¹⁵⁸ José Ramírez, entrevista personal, noviembre de 1917.

¹⁵⁹ José Ramírez, entrevista personal, noviembre de 1917.

confrontación con Vanguardia Revolucionaria. “No se plantearon como objetivo escindir del SNTE, sino luchar por sus demandas, *dentro del sindicato*¹⁶⁰” (37).

Durante la década de 1980 los movimientos magisteriales fueron los que mayor continuidad mantuvieron dentro del horizonte sindical e hicieron una importante contribución no sólo para democratizar su sindicato, sino también para dinamizar el cambio político en el país (Loyo Brambila 1999). Los más de los equipistas, sobre todo del Distrito Federal, comulgaban con la postura de la CNTE y en algunos casos, como Alma Cano, participaron en las marchas y “boteos” para hacerse de recursos en apoyo a la democratización del sindicato, “representada ilusoriamente en aquel entonces por la maestra Elba Esther Gordillo”¹⁶¹.

Por último, al parecer la cercanía personal entre los integrantes fue lo que permeó el ámbito familiar, pues no hay antecedentes de acciones concretas al respecto. Incluso un tema que causó algunas discusiones con el padre Michel fue el de la asistencia de niños a las reuniones de los equipistas. Esto porque en México los profesores llevaban a sus hijos a las reuniones y se incluían actividades para ellos en el programa general, como pude observar durante mi asistencia al Encuentro Nacional de EDOM de 2014. Ahí, algunos familiares de los propios equipistas se encargaron de realizar actividades con los niños y jóvenes que acompañaban a sus padres al evento, lo cual no se promovía en otros países; por ejemplo, durante el Encuentro Regional de la Zona Centro Latinoamericana, celebrado en Lima, Perú en 2017, al cual también tuve oportunidad de asistir. La inclusión de la familia en los eventos de EDOM también puede constatarse en la nota informativa fechada el 8 de agosto de 1991, donde se solicita explícitamente a los equipistas: “Si van a traer a sus hijos les agradeceremos hacérselo saber oportunamente para preverlo en la organización”. En la misma nota se hace hincapié en el autofinanciamiento, conscientes y solidarios con la situación socioeconómica de algunos integrantes. Ahí resaltan con mayúsculas la siguiente sugerencia: “SEAMOS SOLIDARIOS: PAGANDO UNA CUOTA MAYOR PARA AYUDAR ASÍ A QUIENES TIENEN MÁS BAJOS SALARIOS”.

¹⁶⁰ Cursivas en el original.

¹⁶¹ Alma Cano, entrevista personal, abril de 1916.

En cuanto al ámbito educativo, los equipistas mexicanos encontraron eco en algunos modelos alternativos que empezaban a permear el país en esa época. A continuación, esbozo el contexto en el que surgieron esos modelos alternativos, y la forma como los equipistas se fueron apropiando de sus características para aplicarlas gradualmente en su práctica educativa escolar.

3.3 Adopción de modelos alternativos de enseñanza

Las inquietudes de los equipistas por una educación de calidad para los más necesitados, en el marco de una sociedad injusta, eran parte de una reflexión abierta y generalizada. El papel discriminador de la educación oficial, promovida por el Estado mexicano con el afán de inculcar sus normas e ideología dominante, fue ampliamente cuestionado en buena medida a partir del movimiento estudiantil de 1968. Entre los sectores que se unieron a la reflexión se encontraba el académico, con representantes como Antonia Candela, Iván Escalante y Ragueb Chain, entre otros. La lucha de los actores contrarios a la educación tradicional se centró en buscar opciones para una educación alternativa “crítica, concientizadora, democrática, unitaria, formativa y popular”. La tarea no era fácil y el abanico de métodos y técnicas era demasiado amplio, aun considerando solo posturas de izquierda, lo cual impedía aterrizar conceptos y modelos que hicieran realmente frente a la educación dominante, ya que sólo eran utilizados “para justificar las posiciones políticas e ideológicas más diversas frente a la educación” (Candela, Escalante y Chain 1981, 45).

Los modelos educativos alternativos provocaron controversias en el ámbito político por su visión integral y su compromiso social y en el ámbito educativo porque implicaba un tipo de trabajo docente mucho más libre y menos sujeto al control estatal. Esos modelos también suscitaron desavenencias en la esfera religiosa, al ser retomados por los seguidores de la teología de la liberación para impulsarlos al interior de los movimientos católicos laicos enfocados al ámbito educativo, como algunas CEB's y, por supuesto, EDOM. Estos modelos se denominaron en México de manera genérica escuela activa y educación popular. Me concentraré en las propuestas de Célestin Freinet, Iván Illich y Paulo Freire por ser las más cercanas a EDOM y a la línea pastoral que los acompañó. Las propuestas de esos tres educadores se pueden resumir brevemente como

sigue. El pedagogo francés Célestin Freinet (1896-1966) diseñó técnicas de enseñanza para ser aplicadas de acuerdo con el contexto de los estudiantes (Legrand 1993). Su concepto de escuela y sociedad plantea principios como “la libertad, el respeto, la actividad, la creatividad, la responsabilidad, etc., situando al niño en el lugar central del proceso educativo” (Sandoval 2014), lo cual provocó sentimientos de protesta, reacción y ataque a la estructura social tradicional (Hernández y López 1988). Sus técnicas de enseñanza se dirigían a la construcción de una “nueva educación popular mediante una relación dialéctica entre la transformación social y la educativa” (Páez 2016, 204).

Por su parte, el método psicosocial de alfabetización para adultos, desarrollado por el abogado brasileño Paulo Freire (1921-1997), pugnaba por una educación que, además de enseñar a leer y escribir, proporcionara a los educandos elementos críticos de su situación socio-económica y cultural, pasando con ello del nivel de conciencia ingenua al de conciencia crítica (Gerhardt 1993; Brandao 1977). Con una función eminentemente alfabetizadora, este modelo forma parte de un proyecto educativo-emancipador, donde la pedagogía es sensible al sufrimiento; en consecuencia, el educador asume un claro posicionamiento político y busca incorporar a los educandos al presente como protagonistas de su propia educación y cultura (Santos Gómez 2009). Este método fue implementado por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) de México en sus programas de alfabetización, tomando como base la palabra generadora.

Contemporáneo de Freire, el sacerdote austriaco Iván Illich (1926-2002) puso el énfasis en recuperar la responsabilidad personal sobre lo que se enseña y lo que se aprende, promoviendo el aprendizaje autónomo y el empleo ético de ese aprendizaje, a partir del intercambio de materiales y técnicas didácticas al alcance de todos. Entre otros puntos concordantes con Freinet, mencionaba la necesidad de “crear un nuevo estilo de relaciones educativas entre el hombre y su entorno” (Hannoun 1976, 86). En cambio, protagonizó acaloradas discusiones con Freire por el tema de la desescolarización de la enseñanza (Guajardo 1993), pues dicha desescolarización era para Illich “la base de todo movimiento de liberación humana” (Hannoun 1976, 85).

Mientras estas corrientes educativas empezaban a tener presencia en las escuelas primarias privadas en México, los equipistas reflexionaban al respecto y, por supuesto, de

manera diferenciada en relación con las escuelas confesionales tradicionales, pero también de otros docentes de escuelas públicas. Así, fueron construyendo la distinción entre una iglesia conservadora y otra más progresista y se percataron de la relación entre los modelos alternativos de enseñanza y el progresismo de su fe. Al mismo tiempo el movimiento equipista les había brindado la posibilidad de pensar en la escuela pública como campo de práctica de valores cristianos de izquierda, guiando su sentido de pertenencia a la iglesia progresista. Ángel comenta:

Ahí me di cuenta de que no sólo es humano sino es plenamente cristiano apoyar, ayudar a crecer a los niños, a que descubran a Dios, que descubran a Cristo por el testimonio de su maestro. Para ayudar a crecer a los compañeros también, a los compañeros maestros invitarlos, a llamarlos pues a hacer un trabajo más servicial, más cariñoso con los niños¹⁶².

¿Cómo se miraban a sí mismos los equipistas como educadores? La imagen que Elena Tejeda tenía de sí misma como profesora, aun cuando es positiva – “yo me sentía la uyuyuy de las maestras. Y no nada más yo, creo que todas las que estábamos reunidas”; “echamos de nuestro ronco pecho: los alumnos, los maestros, los directores, las condiciones, la SEP”–, es una identidad individual que se resignifica cuando se mezcla con los códigos de conducta del grupo, transmitidos a través de las preguntas del padre Michel que incitan a hacer algo, a tomar la iniciativa para cambiar la situación –¿Y usted qué ha hecho [...] para que sus compañeros maestros cambien esa actitud? ¿Qué haría usted o que ha hecho para que sus alumnos...?–. Estos cuestionamientos aluden claramente a una práctica docente empleada para marcar una pauta, un parámetro de conducta, motivan a seguir las enseñanzas de “Jesús, el gran maestro” de acuerdo con los preceptos católicos. En este sentido, Elena Díaz observó la toma de conciencia que promovía el padre Michel pues, desde su percepción, la conciencia es un elemento fundamental de la formación, “implica que yo me hago cargo, tomo responsabilidad de lo que a mí me toca [...] ya no puedo escudarme en las autoridades, en la Secretaría de Educación Pública, o en el gobierno, no evadir, sino decir ‘hay esto malo aquí y acá pero esto de aquí, eso me corresponde a mí’”¹⁶³.

Otra equipista, Lupita Cedillo, quien fuera coordinadora nacional de EDOM a mediados de la década de 1990, tenía muy claros los lineamientos de laicidad de la

¹⁶² Ángel Roldán, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

¹⁶³ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

educación pública, sin dejar de contemplar su fe. Escribió, desde la perspectiva equipista, que la fe no podía ser una asignatura como las matemáticas o la geografía, por lo que los alumnos no debían ser obligados a aprender conceptos doctrinales, pues los espacios apropiados para ello son el seno familiar, la parroquia o grupos juveniles enfocados a ello. “La fe en esa escuela [la laica] será simplemente hacer vivir los valores cristianos: el amor, el perdón, la reconciliación, la solidaridad fraterna; la búsqueda de la justicia, de la libertad [...]”¹⁶⁴. Por su parte, el arquitecto Gerardo Rodríguez difundía valores durante las clases y una educación formativa y de unión entre compañeros de grupo (como de equipo). “La forma que les enseñaba era diferente a la de mis compañeros [maestros] y me daba cuenta que yo mismo me estaba transformando hacia los estudiantes, hacia los maestros, hacia la comunidad”¹⁶⁵.

Para llevar a cabo esa empresa, los equipistas en ocasiones eran guiados espiritualmente por un asesor, ya fuera un sacerdote o un seglar, y mediante su práctica docente, darían testimonio de cómo mirar y atender a sus alumnos como a su “prójimo”, sobre todo a los más pobres o a los más necesitados “los ‘alumnos problema’, por ejemplo, [...] los padres de familia y los otros maestros...”¹⁶⁶. En un mimeo localizado en el archivo de Equipos Docentes de Perú, se encuentra un cuadernillo donde se establecen el perfil y las funciones propias del asesor equipista. Entre los rasgos deseables de un asesor, se considera de suma importancia el “conocimiento, deseo e interés por conocer el mundo de la educación, el magisterio, sus organizaciones, sus condiciones de vida, sus tradiciones, sus dificultades, sus capacidades y posibilidades”, así como la opción preferencial por los pobres. Asimismo, menciona como una de las funciones del asesor “recoger y sistematizar experiencias logradas y proponer materiales para la formación integral de los equipistas”, cuestión ligada a la transmisión de la memoria y de características identitarias; en conjunto, a la transmisión de una cultura escolar particular.

La escuela particular Prado Churubusco constituye un ejemplo de la cultura escolar particular influenciada en principio por la modernización de la Iglesia católica y después por el movimiento de Michel Duclercq, así como de la adopción de modelos educativos

¹⁶⁴ Cedillo, Guadalupe (s/f), archivo personal de José Ramírez, equipista de San Luis Potosí, mimeo.

¹⁶⁵ Gerardo Rodríguez, entrevista personal, noviembre de 2017.

¹⁶⁶ Cedillo, Guadalupe (s/f), archivo personal de José Ramírez, equipista de San Luis Potosí, mimeo.

alternativos por parte de algunos docentes mexicanos, en este caso las hermanas Guadalupe (Lupe), María de la Luz (Tita) y Elena Tejeda, propietarias de la escuela y miembros fundantes de los equipos pioneros de la Ciudad de México. Llama la atención, en primer lugar, la participación de una escuela particular en EDOM, lo cual contravenía de fondo una de las características fundamentales del movimiento enfocado a la atención de las escuelas públicas. En seguida, otro punto central: se trataba de una escuela que en sus inicios fue confesional, por lo tanto, fuera de los cánones de la laicidad educativa.

Las hermanas venían de una familia con tradición docente y católica, uno de sus hermanos, Antonio, era misionero marista y daba clases de matemáticas; la hermana mayor era maestra de artes plásticas en una secundaria y la menor era educadora. Lupe, Tita y Elena continuaban viviendo en el seno familiar cuando su padre se jubiló y se les ocurrió poner una escuela. La escuela Prado Churubusco fue fundada a principios de la década de los años sesenta y su carácter era confesional. Cuenta Elena: “fuimos como cuatro años muy fieles seguidoras de las enseñanzas ‘monjiles’ religiosas. Era como costumbre: así me enseñaron, pues así tiene que ser”. Por las tardes enseñaban el catecismo y preparaban niños para hacer la Primera Comunión, “cuando se suspendieron los días de guardar de la Iglesia, por ejemplo de la Virgen de Guadalupe, pues a las escondidas cruzábamos la calle y los llevábamos a misa, en la iglesita [cercana]”. Su intención, al ser una escuela confesional, era educar a los niños de la misma manera en que habían sido educadas ellas, pero

un lunes vino un chiquillo, tendría seis, siete añitos, [...] andaba todo triste y cabizbajo por las esquinas ¿Qué te pasa? [...] se suelta a llorar: ‘me voy a ir al infierno’. ¡Pero... Cómo! ¡No te vas a ir al infierno! Yo con ganas de decirle ‘no hay infierno, no te preocupes’ pero ¡Cómo iba yo a hacer semejante herejía! Ahora digo las herejías mayores ¡Que si me escucharan los jerarcas ya me hubieran excomulgado! Creo que en parte yo me he excomulgado sola... ¿Por qué dices eso? ‘Es que ayer [domingo] mi papá no me llevó a misa, le dije y le dije: papá llévame a misa, papá llévame a misa. Hasta que me dijo no me estés.....’¹⁶⁷.

Según cuenta Elena, esa situación la hizo reflexionar a ella y a su hermana Lupe: “¿a dónde estamos llevando a estas criaturas? Estamos cometiendo un error garrafal queriendo seguir una educación que era la de nuestra casa y continuarla aquí [en la escuela], y ponemos en conflicto a estos muchachitos”. La complicación la vivían ellas

¹⁶⁷ Elena Tejeda, entrevista personal, septiembre de 2016.

mismas, pues tenían ideas diferentes a las de su madre, quien pensaba “que nosotras nos estábamos volviendo herejes, la pobrecita... ‘es que yo me voy a condenar, es que yo no he sabido guiarlas’”. Lo cierto es que su hermano Antonio había estudiado durante un año en el Vaticano, cuando se llevaba a cabo el Concilio, y “venía eufórico con los cambios”, compartía con la familia la visión modernizadora de la Iglesia y sostenía charlas con su madre: “no mamá, mira, eso es que mira eso es de aquel tiempo, ya ni velo se usa”¹⁶⁸. La congruencia entre las palabras de Antonio y sus votos de humildad, castidad y obediencia le daban cierta autoridad y hacían reflexionar a la familia sobre la percepción progresista del catolicismo.

Al parecer aquí existe una confluencia entre la forma de pensar de Ángel, la situación que se presentó en la escuela Prado Churubusco y las reflexiones de Lupe y Elena Tejeda: el infierno atemorizaba a los niños y había un cambio generacional en la manera de experimentar la religión. Ellas antepusieron la tranquilidad de los niños a la difusión de los dogmas y ritos religiosos, por lo que eliminaron las clases de catecismo y dejaron de preparar a los niños para la Primera Comunión. “En ese momento no pensamos en salud mental ni en herejías, simplemente no se les puede hacer esto a los niños”. Decidieron ajustar sus actividades a las normas de la laicidad educativa. “Por aquel entonces entramos en contacto también con Equipos Docentes y nos dimos cuenta que no andábamos tan erradas y no éramos tan herejes”¹⁶⁹. Las charlas con el grupo mostraron a las hermanas Tejeda la importancia de *hacer vida el Evangelio* y de las bondades de la laicidad educativa. Esta forma de expresión religiosa las ponía del lado de las corrientes progresistas y les permitía vincular su fe con su labor educativa sin contravenir la laicidad, la cual resultó de suma importancia para evitar dilemas dogmáticos en los niños y sus familias.

Elena dice que, con el tiempo, aprendió “que no es la repetición de unas palabras lo que va a hacer que tú actúes de la manera que pide Cristo en La Biblia”. Ella comprende el valor de La Biblia, pero dentro de las cosas que le proporcionó Equipos Docentes es saber “que realmente tantas interpretaciones tiene La Biblia como personas la leen.

¹⁶⁸ Elena Tejeda, entrevista personal, septiembre de 2016.

¹⁶⁹ Elena Tejeda, entrevista personal, septiembre de 2016.

Entonces tú tienes que ir al fondo de tu entorno, de tu ambiente, de quién eres, en dónde estás, cómo estás, para darle valor a esas palabras de Cristo”. Los cambios generados en su forma de percibir la religión no le causaron conflictos personales, pues antes pensaba que católicos y cristianos eran sinónimos, pero a partir de su convivencia en Equipos Docentes supo lo que es realmente valioso en la religión:

nada tiene que ver ser cristiano con vivir con las enseñanzas de una religión que tú supuestamente profesas. Yo hubiera acabado en una hereje total, apartada de la iglesia totalmente, si no hubiera sido por Michel Duclercq y los sacerdotes que trabajaban aquí en México y en Latinoamérica en favor de una educación más congruente con lo que era el mundo de ese momento. Yo quería seguir viviendo en la edad media [...] Fue como ver la Luz...¹⁷⁰

A dos, tres años de establecer la escuela Prado Churubuso, las hermanas Tejeda se integraron a EDOM, por lo que puede decirse que crecieron juntos. Ahí también se encontraron con las técnicas Freinet, aunque Lupe y Elena ya tenían inquietudes diferenciadas de otras escuelas o maestros:

Mi hermana Guadalupe era una mujer muy, muy inteligente y fue la primera que empezó a abrirnos un poquito, no tanto en la religión, sino en las formas de trabajar. Decía: está haciendo un día muy bonito, vamos al río, al parque a leer, saquen sus sillitas y vamos a leer. Poníamos papel cartoncillo en los árboles; los clavábamos con chinchas, sacábamos las mesas, las pinturas, los pinceles y a pintar allá afuera. ¡Uy, cuándo se daba que en una escuela se saliera para hacer un trabajo! Eran los [19]62, [19]65 suponte¹⁷¹.

Esas inquietudes docentes se vieron canalizadas en los métodos alternativos de enseñanza, específicamente en la adopción, más tarde, de las técnicas Freinet, inspiradas también en las enseñanzas de Michel Duclercq. Casi al mismo tiempo tuvieron contacto con la maestra Teresa Garduño. “Cuando la conocimos tenía una escuela en su casa, con unos cuantos niños, pero fuimos a su casa algunos sábados a que nos enseñara el método Freinet”¹⁷². Por su parte, Tita no era maestra cuando empezó a asistir a las reuniones de equipos, iba porque lo hacían sus hermanas. Pronto empezó a involucrarse en las actividades docentes y también asistió con ellas a las clases en casa de Teresa Garduño. Ella recuerda un viaje de su hermana Lupe a una reunión de equipos, al parecer en Colombia:

¹⁷⁰ Elena Tejeda, entrevista personal, septiembre de 2016.

¹⁷¹ Elena Tejeda, entrevista personal, septiembre de 2016.

¹⁷² María de la Luz Tejeda, entrevista personal, octubre de 2016.

Cuando regresó todo cambió, se dio cuenta de que estábamos sirviendo a los burgueses, entonces que no estábamos educando. Se dio cuenta de que nada sirve, porque preparábamos con el catecismo. Cuando regresó los preparábamos con el evangelio, ya no en la escuela, sino en la casa... hacíamos el catecismo real, no era el de Ripalda, leíamos el evangelio, platicábamos, dejábamos que los niños platicaran. Aprendimos que era mucho más importante para el catecismo que los niños se dieran cuenta de lo que hacía Jesucristo, no lo que decía. Y así igual: que vieran lo que nosotras hacíamos, no lo que decíamos y ellos tenían que hacer cosas no pensarlas nada más y decirlas por que sí¹⁷³.

El primer cambio notable en la escuela fue quitar el uniforme, “fue una revolución. Había en la escuela muchos alumnos [...] no sabes la cantidad de padres que se fue”. Tita cuestionó cuál era el problema de usar uniforme y Lupe argumentó “si tú los vistes igual, quieres que sean iguales y que piensen igual...”¹⁷⁴. Otra modificación que resultó de la relación con Equipos Docentes, y por ende de Michel, fue el cambio de métodos de trabajo de la escuela a las técnicas Freinet. Tampoco esto fue bien visto por los padres de familia y la matrícula bajó aun más. Sin embargo, ellas estaban contentas porque los niños que permanecieron en la escuela y los que llegaron más tarde mostraban disfrutar de esas nuevas formas de educar. Pude constatar esto durante una ceremonia luctuosa en homenaje a Elena Tejeda¹⁷⁵, cuando sus compañeros maestros, los padres de familia, alumnos y exalumnos presentes pasaron a decir algunas palabras relacionadas con sus experiencias en la escuela Prado Churubusco. Hicieron referencia a muchos aspectos, entre ellos el económico, pues les sorprendía que en esa escuela no se antepusieran los pagos de la colegiatura a la estancia de los niños en la escuela o a la aplicación de exámenes. Rescato a continuación el testimonio de un exalumno y su madre: el niño había sido expulsado de muchos colegios, siempre era un problema para que asistiera, insistía en que no le gustaba ir a la escuela. Un día su mamá, cansada de buscar un lugar donde aceptaran a su hijo, se sentó a llorar en una banqueteta. Pasaron por ahí las maestras con sus niños y su material, venían de regreso de su paseo escolar –otra de las técnicas Freinet–. Se acercaron. Al conocer el problema le pidieron llevar al niño al siguiente día, “ellas sí lo iban a aceptar”. Fue un cambio radical en el niño, actualmente “estudiante de una ingeniería en el Poli”, quien refiere “haber sido muy feliz”. No se quería ir. Ahí adquirió

¹⁷³ María de la Luz Tejeda, entrevista personal, octubre de 2016.

¹⁷⁴ María de la Luz Tejeda, entrevista personal, octubre de 2016.

¹⁷⁵ Elena Tejeda falleció aproximadamente dos años después de haberme concedido la entrevista.

conocimientos y valores “de no ser por estas maestras no sé qué habría sido de mí, no sé dónde estaría”¹⁷⁶.

Para ellas, la actividad más importante de las técnicas Freinet, y que lleva a ese tipo de resultados, es la asamblea escolar. “Siento que es el corazón de la técnica Freinet y que pudimos manejarlo considerando a los niños a partir de las reflexiones con Michel, con Equipos Docentes”. ¿Qué es eso de la asamblea? ¿Cómo funciona?

Los niños participan, los niños dicen: me gusta... no me gusta... critico... no es cierto... Se expresan y arman su reglamento. Aquí no hay un reglamento de la Escuela Prado Churubusco como tal, sino que sale, cada quince días salen las reglas y se cumplen. Una vez que ya está escrito en el acta de la asamblea nos tenemos que atener a eso que todos dijimos en la asamblea. Hay dos: una, las maestras la hacen en su salón a partir de las necesidades de por ejemplo para elegir un tema, para ver específicamente la situación que hay en este salón; y todo lo que sale de importancia para toda la escuela se hace al siguiente lunes. Más o menos un miércoles se hace la asamblea en el salón y el lunes siguiente se hace la asamblea general.¹⁷⁷

Ciertamente, las técnicas Freinet se implementaron en muchas otras escuelas particulares no confesionales (Escuela Activa, Escuela Manuel Bartolomé Cossío, Centro Educativo Paidós) y también en escuelas públicas, como la Escuela Primaria Anexa a la Normal Núm. 1 del Estado de México, o las de los integrantes del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) al oriente de la Ciudad de México (Páez 2016). El caso de la Escuela Prado Churubusco, sin embargo, ilustra la confluencia *sui generis* de un movimiento pedagógico renovador con una convicción religiosa explícita pero no proselitista.

Cabe mencionar el esfuerzo de la menor de las hermanas Tejeda, quien también intentó establecer en Xalapa una escuela con el modelo educativo de Freinet, pero sus compañeras maestras comentaban abiertamente: “ya están en cuarto, en quinto [los niños], ya van a estudiar en serio”¹⁷⁸. Es decir, no le daban importancia al modelo por considerarlo poco formal y el proyecto terminó fracasando. Estas palabras de Elena Tejeda dan muestra de la poca aceptación que tenían las técnicas Freinet para ese momento, a pesar de su fuerte influencia en la reforma educativa de los años setenta y aun cuando el modelo había empezado a difundirse desde la década de 1940 a través de los maestros Patricio Redondo

¹⁷⁶ Estas son algunas palabras que recuerdo de lo dicho durante el evento. No cuento con datos específicos.

¹⁷⁷ Elena Tejeda, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

¹⁷⁸ Elena Tejeda, entrevista personal, septiembre de 2016.

Moreno, José de Tapia Bujalance y Ramón Costa Jou, refugiados en diferentes momentos en México tras la instauración del gobierno de Francisco Franco en España (Sandoval 2014).

Entonces ¿Qué era “educar a la luz del Evangelio”? El testimonio de las hermanas Tejada nos hablan de *hacer vida el Evangelio*, tener un comportamiento donde se asuman los valores cristianos. Amanda, por su parte, nos aproxima a la manera de reapropiación o resignificación de este “educar a la luz del Evangelio” promovido por los equipistas: “el Niño Jesús nos hablaba a través de él [del padre Michel], porque todo lo hacía a la luz del Evangelio y siempre nos recordaba lo que él pensaba en ese momento y nos decía: a ver, el problema ¿Cómo lo vamos a resolver? ¿Qué haría Jesús en este momento?”. Para Amanda las enseñanzas de Jesús sirven para sensibilizar a los maestros en cuanto a “luchar siempre por aquellos que tienen más problemas, que son los que más necesitan de una orientación adecuada [...] ver por qué no ha sido posible que capten o que aprendan lo que yo estoy enseñando”. Hace referencia a las necesidades económicas y de alimentación de los estudiantes y las relaciona con su “hambre espiritual”:

Y te encuentras cada historia de los alumnos: tenían que trabajar para mantener a su familia y después de eso seguir estudiando. Y muchos han sobresalido en esas condiciones. Eso es lo más maravilloso, de que un jaloncito, una estiradita que le de uno... a mí me tocó muchas veces invitar a mis alumnos de mi lunch que yo llevaba a la hora de la comida: “pues vénganse, compartimos”. Porque ellos tenían hambre, pero aparte del hambre física, había otra hambre, el hambre espiritual para ayudarles a resolver esa problemática¹⁷⁹.

Amanda fue una de las integrantes de Equipos Docentes de México que tuvo la oportunidad de asistir al I Encuentro Latinoamericano. Éste se llevó a cabo en Riobamba, Ecuador (julio de 1970), con el apoyo y asistencia del obispo Leónidas Proaño. Fue él quien presentó el método de alfabetización de Paulo Freire, el cual había puesto en práctica con indígenas ecuatorianos. También asistió el ideólogo de la teología de la liberación Gustavo Gutiérrez, cuyo libro *Teología de la liberación: perspectivas*, sería publicado al año siguiente. Ahí comprendió Amanda “el compromiso tan grande que teníamos como maestros, de guiar a toda la gente que no sabe [...] Ser equipista ha sido mi acicate para una formación muy sólida en el Evangelio. Es decir, hacer vida el Evangelio y todo eso,

¹⁷⁹ Amanda Trujillo, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

ha sido a través de mi profesión como docente”¹⁸⁰. Estos encuentros se hacían posibles porque, recuerda el padre Juan Dumont, Michel Duclercq era muy dado a buscar las tendencias más avanzadas en cuanto a educación en cada lugar que visitaba. Siempre se relacionó con corrientes de vanguardia, progresistas y alternativas. De ahí su cercanía a los promotores de propuestas innovadoras y la invitación a participar en los eventos de equipistas¹⁸¹.

Ángel asistiría tiempo después, al parecer a principios de la década de los setenta, a un curso para alfabetización de adultos en el CIDOC, impartido por el propio Paulo Freire, y aunque ya pertenecía a EDOM, su asistencia al evento fue a instancia propia. Menciona la experiencia como muy enriquecedora, lo que le hace recordar a Freire y a Michel Duclercq como educadores de excelencia. Para Ángel lo más importante de ese curso fue que tuvo la oportunidad de ponerlo en práctica junto con el arquitecto Gerardo Rodríguez, quien llegó a equipos invitado por un sacerdote del Movimiento Familiar Cristiano y, aun cuando nunca pudo formar un equipo en la Facultad de Arquitectura, sí logró influir en Ángel para formar el grupo de albañiles. He querido mencionar aquí esta práctica como muestra del vínculo entre las ideas católicas progresistas y el modelo alternativo de enseñanza de Freire, ambas presentes en el CIDOC. La forma como se implementó el método de alfabetización se aborda en el siguiente capítulo.

Aquí me gustaría rescatar brevemente las prácticas didácticas del maestro y monje Jerry Morris por sus vínculos pedagógicos con la escuela activa y la educación popular, así como por su cercanía a Iván Illich y el CIDOC. Para Morris no era necesario comprar los materiales, todos eran de reuso –como cartones de huevo– y “con ellos los niños podían desarrollar la imaginación”¹⁸². Puso su “tianguis” pedagógico en el IIISEO, se trataba de una exposición de material didáctico, el cual instaló en uno de los salones empleados por los antropólogos y lingüistas que iban a hacer sus investigaciones. Una de ellas fue Elsie Rockwell, quien comenta: “fue mi primer maestro de pedagogía” cuando llegó como becaria a trabajar al IIISEO en 1969. “Después lo siguió instalando en todos los lugares

¹⁸⁰ Amanda Trujillo, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

¹⁸¹ Juan Dumont, entrevista personal, junio de 2017.

¹⁸² Centenario del nacimiento del maestro Jerry Morris (14 septiembre 1915 / 14 septiembre 2015). Video del evento conmemorativo llevado a cabo en el Centro preescolar bilingüe “Vicente Guerrero”, San Mateo del Mar, Oax. Consultado: 29 de agosto de 2020. <https://pedagogia.mx/jerry-morris-centenario/>

en los que trabajaba. En San Mateo del Mar quedó un museo de sus materiales en la escuela donde había trabajado. Morris, igual que Illich, Freinet y Freire, estaba en contra de hacer métodos educativos rígidos y creía en la improvisación durante el trabajo docente. Consideraba el juego la parte más interesante para los niños, por lo que el juego y el canto debía implementarse siempre en el salón de clases. “No explicaba, no daba clases. Sólo jugaba”¹⁸³.

En el IIISEO se trabajaban los planes de clase para llevarlos a las comunidades de maestros que no podían ir por ellos a la capital del Estado¹⁸⁴. Junto con los planes empezó a trasladar también recursos del “tianguis” pedagógico. Compañeros y estudiantes de Illich llegaron a Oaxaca convocados por Morris para apoyarlo en su labor educativa. Todos ellos se unieron para comprar la combi donde transportaba su material didáctico. Comenta Rockwell, “sus maestros fueron las comunidades de Oaxaca, quienes poco a poco le fueron limando lo gringo”¹⁸⁵. Este pensamiento fue uno de los resultados de las nuevas formas de concebir la educación y la labor docente: el proceso educativo es una labor conjunta maestro-alumno. La profesora Reyna Gutiérrez Luis comenta dos actividades indispensables en el aula, de acuerdo con Morris, “la evaluación es todos los días” y “párense un ratito, porque cuando aquí se cansa, acá ya no funciona”. Recomendaba que el niño tuviera la libertad de decidir qué quiere hacer: los niños aprenden en el salón, es necesario que tengan confianza y puedan recorrer todo el espacio, pues después de los papás, el maestro es el más cercano al niño. “Ahí tienen espacio de juegos, de lectura, móviles, acordeones, etc. Y tarjeteros, material dejado por Jerry”¹⁸⁶.

¹⁸³ Testimonio Dra. Elsie Rockwell. Centenario del nacimiento del maestro Jerry Morris (14 septiembre 1915 / 14 septiembre 2015). Video del evento conmemorativo llevado a cabo en el Centro preescolar bilingüe “Vicente Guerrero”, San Mateo del Mar, Oax. Consultado: 29 de agosto de 2020. <https://pedagogia.mx/jerry-morris-centenario/>

¹⁸⁴ Testimonio de una alumna y ayudante de Jerry Morris. Centenario del nacimiento del maestro Jerry Morris (14 septiembre 1915 / 14 septiembre 2015). Video del evento conmemorativo llevado a cabo en el Centro preescolar bilingüe “Vicente Guerrero”, San Mateo del Mar, Oax. Consultado: 29 de agosto de 2020. <https://pedagogia.mx/jerry-morris-centenario/>

¹⁸⁵ Testimonio Dra. Elsie Rockwell. Centenario del nacimiento del maestro Jerry Morris (14 septiembre 1915 / 14 septiembre 2015). Video del evento conmemorativo llevado a cabo en el Centro preescolar bilingüe “Vicente Guerrero”, San Mateo del Mar, Oax. Consultado: 29 de agosto de 2020. <https://pedagogia.mx/jerry-morris-centenario/>

¹⁸⁶ Centenario del nacimiento del maestro Jerry Morris (14 septiembre 1915 / 14 septiembre 2015). Video del evento conmemorativo llevado a cabo en el Centro preescolar bilingüe “Vicente Guerrero”, San Mateo del Mar, Oax. Consultado: 29 de agosto de 2020. <https://pedagogia.mx/jerry-morris-centenario/>

En los testimonios resaltan las alusiones de Morris a evitar la educación bancaria, como “el niño no es una taza, para que venga la cafetera a vaciarles el café”. Pero no se hace referencia al método de alfabetización de Freire, sino al “método de enseñanza de Jerry”. Asimismo, el uso de materiales disponibles en el contexto de los estudiantes y de materiales de reuso tiene mucha relación con planteamientos de las técnicas Freinet. “Al niño se le enseña con juegos, adivinanzas, bailes... el niño juega aprendiendo”¹⁸⁷, decía. Es primordial hacer algo que ellos también hagan, fue una de sus grandes enseñanzas de acuerdo con el testimonio de Fernando Soberanes Bojórquez, quien recuerda que Jerry solicitó apoyo de la Sección 22, en pleno auge del movimiento democrático, para implementar su método educativo junto con el Plan Piloto en San Mateo del Mar. “Si alguien quiere cursos, talleres, materiales que vaya para allá”. Su pedagogía era la libertad, era ver un niño, una niña brincando en el campo.

Jerry Morris escribió al menos tres libros (*La convivencialidad; Realiza, juega y aprende*, y *Pedagogía para principiantes. Para donde no hay pedagogo... gracias a Dios*), y ofreció un sinnúmero de talleres, entre los que se encuentra “Elaboración de materiales didácticos exclusivo para primer grado”. Los libros han sido publicados por la Cooperativa Rebozo, la cual edita libros que tengan sentido en las comunidades. En principio se intentó que su método de castellanización siguiera como política de la SEP en 1970, pero finalmente se prefirió continuar con el método bilingüe y poco a poco el método audiovisual de Morris fue desplazado. Sin embargo, lo hecho por Jerry en su laboratorio con los promotores y los niños permanece en las memorias de los pobladores de San Mateo del Mar, quienes designaron 2015 como “Año del movimiento pedagógico y del maestro Jerry Morris”.

“El que asume el riesgo de enseñar debe asumir la responsabilidad por los resultados”
Jerry Morris.

Si bien los métodos alternativos de educación fueron adoptados en muchas escuelas particulares y sirvieron de base para la reforma educativa de principios de la década de los años setenta, estas experiencias también ilustran el vínculo entre las

¹⁸⁷ Testimonio del profesor Arturo Figueroa Cosijopi. Centenario del nacimiento del maestro Jerry Morris (14 septiembre 1915 / 14 septiembre 2015). Video del evento conmemorativo llevado a cabo en el Centro preescolar bilingüe “Vicente Guerrero”, San Mateo del Mar, Oax. Consultado: 29 de agosto de 2020. <https://pedagogia.mx/jerry-morris-centenario/>

corrientes progresistas de la Iglesia Católica y dichos métodos, conocidos genéricamente en México como escuela activa y educación popular. El paso del padre Michel Duclercq por el CIDOC propició su acercamiento a ambos para difundirlos, más tarde, entre los docentes inquietos que acudieron a su llamado. Por su parte, el pensamiento y actividades realizadas por los miembros de EDOM permite identificar los vínculos que logran establecer entre su fe y su labor educativa. Según Alma Cano:

Voy a ser equipista el día que yo me reúna con un grupito de maestros periódicamente y haga revisión de vida a la luz del Evangelio y eso con el favor de Dios se fue cumpliendo con los años, con muchas dificultades, después de 33 años o más de estar en el movimiento pues aquí estoy para dar gracias a Dios por la vida de Michel y por la vida de cada uno de ustedes porque sin los nuevos equipistas como tú no hay Equipos Docentes. Sin maestros en servicio no hay Equipos Docentes y aunque jubilados, dijo Michel, también seguíamos siendo pues el requisito para dejarnos sería que el Espíritu Santo nos jubilara¹⁸⁸.

Reflexiones Capítulo III

Al identificar a Equipos Docentes de México (EDOM) como un movimiento conformado por docentes (en su mayoría normalistas) cuyo propósito es “educar a la luz del Evangelio” en escuelas públicas sin contravenir la laicidad, estamos haciendo referencia a dos cuestiones diferentes. Por una parte, se trata de un grupo de maestros que trata de ejercer su acción educativa dentro de estructuras estatales, con referencia a un marco de valores católico; por la otra, estos mismos profesores mantienen una postura sumamente crítica hacia los poderes hegemónicos tanto del Estado como de la Iglesia. Dicho planteamiento requiere ser cuidadosos y considerar las dos acepciones del término “laico” identificadas por Alicia Puente, pues en ese doble ámbito de laicidad se encuentran instalados los miembros de EDOM, creando una aparente paradoja identitaria, la cual expongo a continuación.

En cuanto a la primera acepción de la palabra laico, la cercanía del grupo a la Iglesia católica está asociada con la corriente progresista de la teología de la liberación, cuyos preceptos hacen énfasis en la “opción preferencial por los pobres”. En este sentido, hay congruencia entre la labor de los equipistas en las escuelas públicas, y sus inquietudes por acercar el conocimiento a los más necesitados. Por otra parte, apelando a la segunda

¹⁸⁸ Alma Cano, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

acepción de la palabra laico, propugnan por la laicidad educativa de las escuelas públicas, exigiendo una separación total entre la enseñanza de contenidos escolares y el autoritarismo resultante de la transmisión de dogmas religiosos en la escuela. Con ello, su postura como laicos en el ámbito de la escuela pública los aparta totalmente de lo religioso, pero su forma de mirar e impartir la educación en ese ambiente laico los coloca de manera significativa cercanos a su religiosidad, también como laicos.

Esa doble postura aleja el movimiento de la jerarquía católica tendiente al conservadurismo religioso y con abierta preferencia por las escuelas confesionales. No obstante, los equipistas no se perciben excluidos de la comunidad católica, al contrario, su coincidencia con las corrientes progresistas reafirma su labor magisterial, legitimando y reconociendo su pertenencia a dicha comunidad, ya que, en cierto modo, estas corrientes fueron las principales impulsoras de los Equipos Docentes en América Latina. Cabe mencionar que los equipistas *motu proprio* se adscriben a dichas corrientes y, al menos en México, han caminado por mucho tiempo sin el acompañamiento de un asesor religioso. Por ello, en este trabajo hago referencia a ellos como movimiento seglar y no como el movimiento católico laico iniciado en Francia hacia 1942. Con esto también intento reflejar el empoderamiento y creciente incursión de los laicos en la vida de la Iglesia, incluso más allá de lo meramente pastoral, resultado de la creciente secularización social y de la modernización establecida después del Concilio Vaticano II, llegando a adquirir una identidad particular –religiosa o laical–.

La manera como los equipistas construyeron características identitarias particulares como docentes cristianos laicos se puede observar desde el planteamiento de Gilberto Giménez, investigador de la identidad en el ámbito social, quien considera que “pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir –al menos parcialmente– el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define [con] un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable” (Giménez 1997,13). En tal caso, la consigna de “educar a la luz del Evangelio” en escuelas públicas, perspectiva educativa de origen francés, se ha introyectado entre los equipistas mexicanos como una representación social que demanda resignificar las experiencias de fe para ser aplicarlas en un país como México, donde el

Estado y la Iglesia han protagonizado sendos altercados a raíz de la implementación de la educación laica.

Los testimonios de los fundadores llevan a considerar que, si bien los miembros de EDOM se reconocen identitariamente como profesores laicos que laboran en escuelas públicas, sus memorias también dan cuenta de una reapropiación de preceptos religiosos propiciada por las ideas progresistas adoptadas en principio por ellos y puestas en perspectiva por los sacerdotes asesores de *Equipes Enseignantes*, como los que hablaron con Amanda antes de ir a Cuba, los seminaristas de La Jordana y el propio padre Michel Duclercq. Esto obliga a prestar atención a las “manifestaciones, discursos, prácticas simbólicas, rasgos distintivos, formas de sentir y vivir la religión” (De la Torre 215,87) de los equipistas, como su cambio de percepción sobre los ámbitos de atención como cristianos en la educación pública y de su compromiso en todos ellos. Las manifestaciones a favor de las luchas sindicales en pro de mejores condiciones labores de los maestros, y en contra de reformas que no beneficiaban a la educación, también forman parte de ciertas características identitarias que les dan sentido de pertenencia al ala democrática del magisterio. Asimismo, su apertura para acoger entre sus integrantes a personas con diferentes líneas de pensamiento, da cuenta de la inclusión en su movimiento, y en su vida cotidiana, de una gran diversidad de ideologías, incluyendo librepensadores o, a decir de los propios equipistas, algunos tan alejados de la iglesia que no se autodefinen como católicos, al menos en principio.

Del acercamiento a las implicaciones educativas, Duclercq promovió la renovación constante no sólo de los preceptos religiosos, sino de las formas de concebir la educación; de tal manera que difundía los modelos alternativos entre los docentes. La implementación a nivel áulico, principalmente de las técnicas Freinet y del modelo de alfabetización de Adultos de Paulo Freire, tuvo cabida a partir de las reflexiones con el sacerdote y otros asesores religiosos integrantes de *Equipes Enseignantes*. Un ejemplo emblemático de ello es la escuela particular Prado Churubusco donde generalmente se llevaban a cabo las reuniones de los equipistas y que resultaron fundamentales para el cambio de escuela confesional a escuela laica, así como en la adopción de las técnicas Freinet como modelo educativo. Esto aun cuando la única limitación de ingreso al

movimiento era para docentes de escuelas particulares, por considerar que no cumplían con el precepto de opción preferencial por los pobres. La disminución en la matrícula de la escuela no fue obstáculo para dar paso a otras formas de educar y las hermanas Tejeda han permanecido firmes a su ideología equipista hasta la fecha.

Al ingresar al movimiento y percatarse de su propia forma de mirar la educación y la fe, los equipistas se asumieron como educandos con mucho por aprender de sus estudiantes. Modificaron la relación educador-educando, “de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”. Con ello logran crear una estructura de comunicación más horizontal con sus alumnos y superar el problema de autoritarismo predominante en la escuela oficial. Esto presupone la convicción en el educador de que el *otro* vale y “una sincera fe en los seres humanos, en su poder creador para dotarse de un destino en la historia” (Santos Gómez 2009, 440). Su lucha principal es que, por cambios radicales en su actitud como docente, el maestro logre una educación más libre y justa para sus alumnos y con ello dé testimonio de él mismo como cristiano¹⁸⁹. Han asumido una perspectiva particular al rebelarse “contra un conocimiento impuesto”, llegando al punto de valorar “las ventajas y asumir los riesgos de la decisión y del punto de vista propios” (Dussel y Caruso 2003, 29). Se han dado a la tarea de “habitar el aula” en el sentido referido por Dussel y Caruso (2003), es decir, estructuran el espacio áulico en función de “gustos, opciones, márgenes de maniobra; considerar alternativas, elegir algunas y rechazar otras” (20). De igual manera han habitado su propia espiritualidad. Es decir, han dejado de ser católicos de “sillón”, pero también docentes de “sillón”.

¹⁸⁹ *Equipos docentes de México*, Boletín conmemorativo a tres años del fallecimiento del padre Michel Duclercq (1991), p. 28.

Capítulo IV

Construcción de vínculos entre práctica docente y fe

Como señalé anteriormente, los maestros que se integraron a Equipos Docentes no simpatizaban con la educación privada confesional y estaban decididamente a favor de la laicidad de las escuelas públicas, aunque casi todos coincidían en la crítica a la estandarización producida por los planes y programas de estudios estatales, los cuales no consideraban las condiciones de precariedad en las que se encontraban los más de los niños de las escuelas públicas. En ese sentido, también cuestionaban la deshumanización de los maestros que propiciaba el sistema, pues les impedía ocuparse de las necesidades espirituales o emocionales de los estudiantes. El movimiento *Equipes Enseignantes* direccionó las inquietudes de esos maestros tomando como eje articulador la opción preferencial por los pobres, cimentada ésta en las perspectivas renovadas de la Iglesia católica y, al conformarse Equipos Docentes de México, se dio una peculiar asociación de las posturas progresistas del catolicismo con los modelos alternativos de educación, especialmente las técnicas Freinet de la escuela activa en el ámbito escolar, y la educación popular de Paulo Freire en el ámbito extraescolar, sin ser exclusivos o excluyentes uno de otro.

En este capítulo me centro en la forma de trabajo de los equipistas a fin de explorar cómo han construido la relación entre práctica docente y experiencias de fe. Presto atención a la manera como resignifican sus prácticas en el tránsito del ámbito privado al espacio laico de la educación pública, empleando un procedimiento de larga tradición, el método de revisión de vida “Ver, Juzgar, Actuar”. Para ello, analizo la forma como los equipistas trabajan en sus reuniones locales, nacionales e internacionales, y la manera como llevan ese trabajo interno a su práctica docente. Inicio el capítulo con una breve semblanza de la procedencia de dicho método, el cual surgió en el seno de las Juventudes Obreras Católicas (JOC); la forma como fue adoptado por diversas asociaciones religiosas, y su empleo por *Equipes Enseignantes* en el ámbito educativo y social. En seguida, describo la forma como el método se aplica en las reuniones de los equipistas mexicanos y latinoamericanos, para luego exponer algunos ejemplos representativos de

su aplicación en el campo laboral de los docentes. Finalmente, amplió la mirada hacia el ámbito extraescolar, toda vez que es una constante en la vida equipista.

4.1 “Ver, Juzgar, Actuar”. Un método de revisión de vida aplicado a la educación

Equipes Enseignantes trabaja en todo el mundo con el método de revisión de vida “Ver, Juzgar, Actuar”. Éste fue retomado del movimiento católico laico Juventudes Obreras Católicas y se pone generalmente en práctica en las reuniones locales y en los encuentros nacionales e internacionales del grupo; más aún, los equipistas lo aplican también en experiencias educativas extraescolares y para resolver problemáticas de su vida cotidiana. Se trata de un método teológico-pastoral cuya particularidad radica en la funcionalidad que ha adquirido para la planificación de diversas actividades de la Iglesia católica, sobre todo en América Latina. Su empleo ha enmarcado diversos eventos de talla internacional sirviendo, por ejemplo, para guiar las sesiones del Concilio Vaticano II (1962-1965), así como las Conferencias Episcopales de Medellín (1968), Puebla (1979) y Aparecida (2007), entre otros.

La historia de “Ver, Juzgar, Actuar” se remonta a la década de 1930 cuando inició como propuesta pastoral de la JOC dirigida por el sacerdote belga Joseph Cardjin. Más tarde, el método de revisión de vida fue empleado para llevar a cabo la misión pastoral secular de Acción Católica, movimiento católico laico de carácter universal. El método fue enriquecido por las reflexiones y meditaciones del sacerdote dominico Marie-Dominique Chenu¹⁹⁰ sobre la teología del trabajo; así como por el estudio de Gustave Thils sobre las relaciones entre la Iglesia y las sociedades, *La teología de las realidades terrestres*. Ambas tesis estaban orientadas a conectar la fe con la vida en el mundo y sirvieron para

¹⁹⁰ Fraile dominico y teólogo francés (1895-1990) dedicado a la vida contemplativa. Incomprendido por las cúpulas conservadoras, sus obras más significativas sobre la forma de hacer teología y de entender a Sto. Tomás fueron condenadas oficialmente. Más tarde fue reivindicado y forma parte de los grandes teólogos que influyeron en el Vaticano II y que han hecho posible la renovación de la teología. Diversos medios de comunicación, religiosos y laicos, se hicieron eco de su muerte, incluido el influyente periódico del Partido Comunista Francés, *L'Humanité*. Sus obras más célebres son *La fe en la inteligencia* y *El Evangelio en la historia* (Gelabert s/f).

la preparación y realización de las sesiones del Concilio Vaticano II, donde tanto Chenu como Thils participaron como expertos.

Chenu, particularmente, leyó a Tomás de Aquino en perspectiva histórica. A partir de ahí, vislumbró que hacer teología no es repetir el pasado, sino comprender el presente para iluminarlo con la luz del Evangelio. Una de sus grandes aportaciones es la teología de los signos de los tiempos, concepción que “analiza la realidad, capta los acontecimientos, examina los signos de los tiempos y percibe los hechos de vida” (Bjord 2004, 21), como el sacerdocio de los curas obreros y la teología del trabajo. Aplicó el análisis sociológico a la investigación teológica y a la obra misionera de la Iglesia, lo cual se tradujo en una de las fortalezas del método de revisión de vida, pues se apartaba del tradicional método deductivo de la Iglesia católica de la época, para hacer uso de un método inductivo que parte de situaciones específicas (Bjord 2004; Gelaberet s/f).

El propio Juan XXIII, en su encíclica *Mater et Magistra* (1961), ponderó los beneficios del método de revisión de vida “Ver, Juzgar, Actuar” y más adelante, casi al finalizar el Concilio, su sucesor Paulo VI propuso su empleo mediante dos instancias: el decreto *Apostolicam Actuositatem* y la constitución pastoral *Gaudium et spes* (1965), el primero para la formación del apostolado laico y la segunda para el análisis de los ámbitos de atención que la Iglesia pretendía asumir ante el mundo (Echeverri 2015; Gelabert s/f). América Latina retomó el método “Ver, Juzgar, Actuar” bajo su propia perspectiva de los signos de los tiempos, impulsándolo desde las CELAM de Medellín y Puebla, ya con una teología de la liberación consolidada y concentrada principalmente en las circunstancias sociales, económicas y políticas de una Latinoamérica pobre y en lucha por su liberación.

De acuerdo con Alfonso Echeverri (2015), los tres momentos del método deben desarrollarse de la siguiente forma para preservar su coherencia interna

Ver: Asumir la historia, los hechos y las personas que hacen la historia como un lugar teológico que “... permite discernir el significado actual de la revelación y de la fe”. Partir de lo real, de lo que sucede en la comunidad, en la familia, en la Parroquia.

Juzgar: Una vez observada con atención la realidad, ahora se debe discernir “... lo que se ha visto a la luz de la Palabra revelada, la cual, a la vez que permite comprender mejor la historia, es también mejor comprendida desde el impacto de esa historia”

Actuar: el método concluye cuando, una vez "... explicitada esa revelación gracias a la historia actual, el Magisterio orienta concretamente la respuesta de la fe, hoy y aquí, para transformar la realidad; es el tercer momento, el del *actuar*".

Analizar la realidad con este método equivale a Ver la realidad en su contexto para después, en el Juzgar, hacer una interpretación de ésta a la luz del Evangelio; es decir, mirando y comparando la realidad con las enseñanzas bíblicas para, finalmente, establecer un Actuar que vaya de la mano con los asuntos del mundo. Los momentos no son estáticos e independientes: en el momento de actuar debe mirarse el hacer de la vida cotidiana para llevarla al juzgar y nuevamente al actuar, en una suerte de espiral. Desde la mirada de Echeverri, el éxito de este método es una contribución de América Latina a la Iglesia universal, ya que se ha venido extendiendo su uso a gran número de foros eclesiales y laicales, desde los años treinta hasta la actualidad. Incluso, como se mencionó en el capítulo anterior, el Movimiento Estudiantil Profesional (MEP), el cual había establecido "lazos ente las comunidades estudiantiles clericales con grupos de jóvenes comunistas", empleaba este método para abordar las problemáticas cotidianas: funcionaban en pequeñas células, con un grupo base en cada escuela. Sus reuniones no eran en las iglesias, sino en cafés o en el patio de la escuela,

casi siempre tomábamos el método que habíamos heredado de la Juventud Obrera Católica el ver, juzgar y actuar, es decir analizábamos un hecho a la luz de la fe, a la luz de todo, de la actuación de Jesús y a la luz de los documentos ¿Qué es lo que te dice este hecho? Y de allí sacábamos compromisos, o sea, yo creo que los muchachos y los asesores no teníamos ninguna duda de que estábamos haciendo una obra de Iglesia¹⁹¹ (Torres 2018, 153)¹⁹²

Juan Carlos Flores, quien también formó parte del MEP para más tarde integrarse a la guerrilla urbana de la Liga Comunista 23 de Septiembre, relata cómo el análisis de la realidad elaborado por el MEP se relacionaba con la metodología del Ver, Juzgar, Actuar. Desde su percepción, este método se parecía al "de Paulo Freire ir-llegar-venir. Es decir, qué está pasando, cuál es el juicio católico de esto. Lo católico desde el punto de vista del Evangelio, luego actúas. Oye esto es injusto y no mames son chingaderas y actuamos"

¹⁹¹ Cursivas en el original.

¹⁹² Ana Lucía Álvarez Gutiérrez, "De Católico a Guerrillero: el caso de Ignacio Salas Obregón" examina el proceso de radicalización del líder y fundador de la LC23S [Liga Comunista 23 de Septiembre]. La periodización que traza la autora toma como punto de inicio el año de 1964, cuando Ignacio [Salas Obregón] entró en contacto con las corrientes progresistas del catolicismo, a 1971, año en que abandonó la vida pública y se sumó al proyecto clandestino (Torres 2018, 144).

(Torres 2018, 153). Estos testimonios tienen relación directa con las aportaciones teológicas de Chenu y Thils sobre el análisis de la realidad y la observación de los signos de los tiempos, así como con el vínculo de las corrientes progresistas del catolicismo y los promotores de modelos alternativos de enseñanza, en este caso la educación popular de Paulo Freire.

Este procedimiento ha permeado incluso en espacios académicos, entre ellos el Laboratorio de Investigación y Participación Comunitarias del Departamento de Ecología Humana del Cinvestav Mérida. De acuerdo con un artículo escrito por Arely Paredes Chi (posdoctorante) y María Teresa Castillo Burguete (encargada del laboratorio), esta forma de análisis de la información estuvo inscrita dentro de la propuesta metodológica de la investigación acción participativa¹⁹³ promovida por el maestro Orlando Fals Borda en la década de los años setenta. El proceso se lleva a cabo en una suerte de espiral que “requiere observación, análisis y reflexión de los resultados para volver a desarrollar el ciclo, que también se expresa como ver, analizar y actuar” (Paredes y Castillo 2018, 37). Al parecer, esta forma de análisis se implementó en el Departamento de Ecología Humana en 1990 a raíz de la realización del proyecto Diagnóstico ecológico, social y de salud de la comunidad rural denominada El Puerto (financiado por la Agencia Canadiense para el Desarrollo). “Los investigadores académicos y los participantes de la comunidad fueron capacitados en la metodología” (39), dado que esta forma de investigación implica procesos de enseñanza y aprendizaje para todos los involucrados. Las autoras consideran que la investigación acción participativa “va más allá de sólo conocer o entender un fenómeno social”, es la posibilidad de realizar un trabajo conjunto “investigadores académicos (acompañantes) y miembros de una comunidad (facilitadores) para resolver problemáticas que el grupo identifica, buscando mejorar el bienestar individual y comunal [...] la IAP facilita que la voz de los grupos menos favorecidos de El Puerto sea escuchada” (46).

¹⁹³ Este método también es llamado “investigación acción” o “investigación participativa”. En diversos contextos son abordados como sinónimos, aunque al parecer existen ciertas diferencias entre ellos. Utilizaré exclusivamente el de “investigación acción participativa” dado que es el empleado comúnmente en el Laboratorio de Investigación y Participación Comunitarias.

Es conveniente mencionar aquí algunos pormenores que dan cuenta de cómo los eventos mencionados con anterioridad influyeron en el pensamiento social e intelectual latinoamericano y, a la vez, relacionan este método con posturas progresistas católicas, así como con el protestantismo estadounidense. Por una parte, el pensamiento de Orlando Fals Borda fue resultado de su asistencia a escuelas presbiterianas de Colombia y la influencia de ideales democráticos y filantrópicos de su paso por universidades protestantes de Estados Unidos. Por otra parte, en el ámbito académico consolidó la sociología como ciencia en Colombia, contando con el apoyo y colaboración de la clase intelectual de ese país, entre otros, su esposa María Cristina Salazar Camacho, doctora en sociología en la Universidad Católica de América (situada en Washington) (Pereira 2009, 218), y del sacerdote Camilo Torres Restrepo, egresado de la Universidad Católica de Lovaina (en Bélgica) (217), con quienes compartía profundas convicciones cristianas. La unión entre una cristiana y un protestante es indicativa de la apertura de ese círculo académico, en oposición a los sectarismos imperantes en la época.

La profunda formación cristiana de los esposos Fals-Salazar, unida a la del sacerdote Camilo Torres, también ayuda a comprender la mística apostólica que acompañó el proceso de institucionalización de la primera comunidad de sociólogos colombianos [...] las capacidades ejecutivas desplegadas por Fals Borda o Camilo Torres, este último más desde la política, dejaban apreciar, al igual que en el caso de María Cristina Salazar, una fuerte mística cristiana que animaba sus acciones. (Pereira 2009, 219).

El activismo de estos primeros sociólogos también los colocó del lado de las izquierdas. García Márquez, allegado a ese grupo intelectual, comentaría en una entrevista: “La definición de un intelectual de izquierda latinoamericano se convirtió en la defensa incondicional de Cuba”. Fals Borda, como intelectual de izquierda, también participó de ese movimiento, por lo que su inclinación demócrata-liberal lo llevó a cuestionar el primer gobierno del Frente Nacional en Colombia, debido a que ese gobierno era respaldado por los programas de “la Alianza para el Progreso, contra lo que se percibía como el avance del comunismo tras la Revolución Cubana” (Castañeda 1993, 218).

Cuando los conflictos rurales aumentaron en Colombia, sobre todo en la región de Marquetalia, “Fals Borda, Umaña Luna, Gerardo Molina, Hernando Garavito y los

sacerdotes y sociólogos Camilo Torres¹⁹⁴, Germán Guzmán y Gustavo Pérez” crearon la Comisión de Paz Independiente para servir de intermediarios entre los campesinos insurgentes y el gobierno colombiano. Algunos sectores señalaron al grupo como “‘filocomunista’ y la iglesia católica negó el permiso para ir a Marquetalia a los sacerdotes que integraban la Comisión [...] el grupo terminó por disolverse”. La región de Marquetalia fue bombardeada y los campesinos se refugiaron en la selva donde formaron “las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, iniciándose así una guerra de guerrillas que todavía continúa en el país” (Pereira 2009, 224-25). Estos acontecimientos lo “fueron transformando políticamente en un intelectual radical”¹⁹⁵. Tiempo después, “a principios de 1979, él y su esposa [...] fueron encarcelados por el gobierno de Julio César Turbay (1978-1982), tras haber sido acusados de colaborar con el movimiento guerrillero M-19” (36).

Aun cuando no se hace alusión directa a la teología de la liberación, los antecedentes biográficos del impulsor del método investigación acción participativa invitan a reflexionar sobre su relación con posturas religiosas progresistas, dentro de una cultura de izquierda en el sentido amplio al que hace referencia Traverso (2018). Estaba convencido “de la utopía del socialismo pluralista” (Pereira 2009, 213) por lo que impulsó “la creación de la revista *Alternativa* [1974], que sería un intento audaz de periodismo moderno, interesado en convocar y poner a dialogar a los distintos grupos de izquierda de Colombia” (Pereira 2009, 235). Su formación religiosa presbiteriana frente al catolicismo dominante tampoco era obstáculo para ello, pues se ajustaba a la asociación ecuménica a la que había convocado el Concilio Vaticano II. Asimismo, se observa la radicalización del grupo de sociólogos hasta simpatizar o formar parte de los movimientos populares o guerrillas de la década de los años setenta. También es conveniente tomar en cuenta la polarización de ideologías en contra del comunismo, así como la injerencia de la jerarquía

¹⁹⁴ Un síntoma elocuente de lo que sucedía en Colombia es “el ingreso del sacerdote Camilo Torres Restrepo a las filas del Ejército de Liberación Nacional, ELN, quien caería muerto en combate en una vereda del departamento de Santander en 1966 (Pereira 2009, 225).

¹⁹⁵ Entendemos por radical una orientación política que defiende una democratización profunda de la sociedad y del poder, sin salirse de los marcos del liberalismo democrático que hunde sus raíces en la Revolución Francesa y en las ideas de la Ilustración (Pereira 2009, 225).

conservadora colombiana al negar el permiso de traslado a los sacerdotes afines a las causas del campesinado.

Hablando específicamente del método, Fals Borda publicó en 1972 el texto *Causa popular, ciencia popular*, “una metodología del conocimiento científico a través de la acción” donde “propone una ciencia social activa, ligada a las luchas de las organizaciones populares, que implicaba un diálogo de saberes entre el investigador y los sujetos sociales estudiados”. Asimismo, creó la Fundación para el Análisis de la Realidad Colombiana. “Esta fundación asesoró y financió diversos proyectos de investigación social, al tiempo que preparó el Primer Simposio Mundial de Investigación y Acción Participativa en 1977, evento que serviría de plataforma para lanzar internacionalmente el emergente paradigma metodológico” (Pereira 2009, 236). En este sentido destaca el lenguaje mediante el cual se hace alusión a posturas correspondientes a los preceptos de *La teología de las realidades terrestres* en cuanto a la observación de los signos de los tiempos.

Finalmente, Paredes y Castillo (2018) mencionan que “esta forma de trabajo retoma un concepto educativo muy importante, se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁹⁶ dentro de los ámbitos no formales e informales de la educación, que incorpora aspectos de la educación popular y de adultos” (46). Su guía fueron otros trabajos desarrollados por Fals Borda, pues en la literatura no hay un camino para su aplicación “hicimos camino al andar, aprendimos con la gente” (47). También recalcan que la investigación acción participativa debe estar enmarcada en valores, por lo que en la comunidad rural de El Puerto, donde se puso en práctica, se pudieron observar entre otros, “solidaridad, respeto, confianza, empatía y compromiso social” (46), logrando elementos presentes en ideales académicos, educativos y místicos o utópicos de izquierda: “unión entre teoría-práctica, reflexión, planeación, acción, educación, transformación, bienestar individual y comunal, y valores sociales” (47). Esto es coincidente, de manera explícita o implícita, con planteamientos de las técnicas Freinet, con el método de alfabetización de adultos de Paulo Freire, con la desescolarización de Iván Illich y, por supuesto, con la resignificación de valores cristianos no dogmáticos para ser trasladados

¹⁹⁶ El “proceso de enseñanza-aprendizaje” es un término insertado dentro del paradigma conductista. Se plasma así por tratarse de una cita textual. Para las referencias subsecuentes se emplea el término “procesos de enseñanza y aprendizaje”, más cercano a mi postura educativa.

a ambientes laicos. Queda pendiente en este breve recorrido mirar de cerca las circunstancias de laicidad colombiana en esa época.

Volviendo a Equipos Docentes, la observación de los signos de los tiempos y de las realidades terrestres también fueron empleadas por Michel Duclercq para insistir en mirar las problemáticas educativas en el contexto donde se generaban. El propósito de “educar a la luz del Evangelio”, sin contravenir la laicidad mexicana, así lo sugiere. Sin embargo, cuenta Juan Dumont, “Michel tenía miedo que el método [de revisión de vida] no invita tanto al conocimiento de la fe. Él decía que no es solamente convertir las prácticas, sino convertir nuestras inteligencias. Somos adultos debemos tener una fe adulta”¹⁹⁷. A pesar de ello, el método de revisión de vida fue adoptado por *Equipos Enseñantes* poco después de su fundación. ¿Cómo lo han aplicado los equipistas mexicanos durante sus reuniones de trabajo?

La incidencia del método de revisión/reflexión¹⁹⁸ de vida en la práctica docente de los equipistas ha sido constatada mediante observación participante y grupos focales, principalmente. Parto del supuesto de que las prácticas observadas son el resultado de “los cruces entre las trayectorias de vida de los maestros y los sucesivos flujos culturales” (Rockwell 2007, 181), donde necesariamente intervienen su formación docente y su identidad religiosa. De esta manera, he identificado las huellas de prácticas repetidas del pasado que contribuyen a conformar la cultura de trabajo de los equipistas, haciendo posible describir cómo este grupo de maestros lo ha implementado en temas educativos.

El método ha podido replicarse en todos los contextos donde Equipos Docentes se desarrolla debido a que permite centrar la mirada en la problemática local e individual. Eso da a los miembros libertad para aplicar los resultados de cada reflexión según las circunstancias de sus respectivos centros de trabajo, sus inquietudes educativas y sus prácticas pedagógicas personales. La equipista mexicana Elena Díaz considera que el método de revisión de vida parte de la realidad “de mi realidad [...] yo dejo de hablar de los demás y tengo que volver a verme a mí, que eso es básico, tarda su tiempo, pero es

¹⁹⁷ Juan Dumont, entrevista personal, junio de 2017.

¹⁹⁸ Se observa que se emplean los términos “revisión” y “reflexión” de manera indistinta, aunque originalmente el tópico de uso es “revisión de vida”.

básico. Entonces cuando ya la mirada está en ‘yo por qué hago lo que hago’, ya es otro nivel, ya estamos en otro nivel”¹⁹⁹.

En principio, los tres momentos del método de revisión de vida son equivalentes a los especificados por Echeverri. Describo a continuación los pasos observados en sus encuentros nacionales e internacionales –como el de la región centro en Perú–:

- *Ver.*- Momento donde comparten problemáticas presentes en cada centro escolar, relacionadas con el tema en cuestión. El propósito es sólo compartir las experiencias de cada equipista. En los encuentros nacionales este intercambio se da en una sesión plenaria.
- *Juzgar.*- Segundo momento donde se hace el juicio valorativo de las problemáticas abordadas; la forma como afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje; y su repercusión en el ámbito social. Para este paso los participantes se dividen en equipos.
- *Actuar.*- Momento final empleado para la puesta en común de ideas y posibles soluciones o formas de intervenir; eventualmente se guían por cuestionamientos como el siguiente: ¿Qué tengo que cambiar respecto a mi postura y apreciación valorativa de los hechos anteriores en mis valores, actitudes y acciones?²⁰⁰ La actividad nuevamente se realiza en plenaria.

Los temas abordados durante las reflexiones son de interés común para los equipistas, y se consensan previamente entre los asistentes a cada evento. Pueden proponerse problemáticas alusivas a un tema específico: “La ética de los maestros a favor del ser humano frente a la reforma educativa”, tema del XXXV Encuentro Nacional de EDOM (2014); o preguntas como “¿Qué nos toca hacer a los maestros ante la crisis que vivimos como país?”, situación problemática que sirvió como guía para el intercambio del Encuentro Conmemorativo de los 50 años de Vida Equipista (2015). Para organizar el evento se prepara un programa, el cual es socializado previamente entre los equipistas. En él señalan los momentos y la duración del Ver, del Juzgar y del Actuar; se hace una evaluación de lo logrado a lo largo del año a nivel nacional; se da un informe de los

¹⁹⁹ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

²⁰⁰ *Hacia la conformación del Encuentro Nacional de los Equipos Docentes (18-21 de julio) de 2015.* Mimeo, p. 1.

manejos de la tesorería, y se comparten noticias provenientes de equipos docentes en otros países.

En cuanto a lo relacionado con la fe, en México particularmente no se ha contado con asesor eclesial por largos periodos de tiempo, pero se recuerda con entusiasmo a algunos de ellos, por ejemplo, al padre francés Berdardo Goudau, quien fue asesor espiritual de los equipistas en la Ciudad de México. Era sacerdote obrero y disfrutaba de su misión en México porque “había una solidaridad que no se veía en Francia, que allá ‘no dejaban de ser burgueses’, decía él”²⁰¹. Sin embargo, la falta de asesor no es obstáculo para celebrar al menos un rito católico en los encuentros –tales como como escuchar misa, ofrecer los alimentos, rezar un Padre Nuestro o hacer una oración previa al comienzo de las actividades, entre otros–; éstos son acompañados con frecuencia por imágenes y símbolos religiosos (Imagen No. 5). En cada evento se nombra un relator, quien tiene a su cargo rescatar lo más significativo de cada momento y elaborar una minuta que será repartida entre los asistentes al siguiente evento, o socializada por medio de correo electrónico. En las imágenes 6 y 7 se muestran la invitación y un fragmento del programa del Encuentro Nacional de 1992, donde el tema fue ¿Atrapados en los proyectos educativos? El cual se llevó a cabo del 19 al 22 de diciembre de ese año. Es posible que a este evento haya asistido el obispo de Coahuila, Mons. Raúl Vera, según se puede deducir del mismo programa.

Asimismo, pude observar dos variantes en las reuniones y encuentros de EDOM. Una de ellas durante el grupo focal en San Luis Potosí donde, durante la reunión, se leyó un versículo bíblico alusivo al tema a tratar. Esto está relacionado justamente con la “Luz” que da el Evangelio para mirar las realidades terrestres, pues siempre hay una enseñanza en cada pasaje o versículo, de acuerdo con los preceptos católicos. En esa ocasión, se leyó la orden del día con los aspectos a tratar durante la sesión. Me centraré en la revisión de vida y las participaciones más relacionadas con el ámbito educativo y la fe. El tema abordado fue el liderazgo (materia de actualidad en todo el mundo, principalmente entre las organizaciones no gubernamentales de ayuda humanitaria). Para iniciar con el momento del Ver, José Ramírez (Pepe), quien fungió como moderador, lanzó una

²⁰¹ María de la Luz Tejeda, entrevista personal, octubre de 2016.

pregunta detonadora ¿Cómo son mis relaciones con los que rodean el ámbito escolar, y en especial con los padres de familia? En plenaria, comentó Pepe que, desde su mirada, “los conflictos se dan principalmente por no escuchar. Un buen líder debe saber escuchar”. Chelo señaló: “Un buen líder piensa en los demás, quiere beneficiar a mucha gente, lo que se logra teniendo valores”. Para Coco, “un buen líder trabaja las diferencias, pues las cosas deben salir bien, independientemente de las problemáticas, por el bien de los estudiantes”²⁰².

Como pauta para pasar al Juzgar, Pepe leyó el pasaje bíblico Mateo 23, versículos 8-12, que transcribo a continuación:

Ustedes, en cambio, no se dejen llamar maestro, porque uno es su maestro, y todos ustedes son hermanos. Ni llamen a nadie padre en la tierra; porque uno sólo es su Padre: el del cielo. Ni se dejen llamar jefes, porque uno sólo es quien los conduce: el Mesías. El mayor de ustedes será el que sirva a los demás. Porque el que se engrandece será humillado, y el que se humilla será engrandecido. Mt 23 8-12

Esta fue la “Luz” que les ofrecía el Evangelio para reflexionar sobre el tema del liderazgo en las escuelas, pero también en su vida cotidiana, pues durante el Juzgar se hizo referencia a los diferentes espacios donde puede observarse la guía del líder, como los padres en la familia y los sacerdotes en las iglesias. Durante el Juzgar, en esta ocasión realizado en plenaria, se abordaron los diferentes tipos de liderazgo, pero todos coincidieron en que el maestro es un líder dentro y fuera de la escuela. Juanis opinó: “en este caso, es un líder positivo por su vocación de servicio, pero el ego puede hacer que el líder considere a otra persona como una amenaza a su liderazgo”. En ese caso, dijo Pepe, “un líder democrático podría pasar a ser un líder autoritario”. Para pasar al momento del Actuar, también en plenaria, Pepe planteó otra pregunta ¿en qué medida las relaciones nos hacen perder el carácter de líder democrático?

Entre las propuestas para el Actuar, aportadas por todos los participantes, se rescataron las siguientes. De Fabi, “para no perder el carácter democrático es importante conocerse a sí mismo. saber cómo llegar a donde quiero llegar”; de Chelo, “un líder debe servir. Tenemos como gran ejemplo a monseñor Proaño, de Ecuador y, como decía Clarita, para ser un gran líder es muy importante cultivar los cinco niveles de la

²⁰² Grupo focal en San Luis Potosí, noviembre de 2016.

personalidad que incluyen razón, cuerpo, emoción, intuición y espiritualidad”. Como resultado de los tres momentos de la revisión de vida, el grupo concluyó que, para mejorar las relaciones en el ámbito escolar, era necesario asumirse como líderes democráticos, con actitud de servicio, como la de Jesús y la de monseñor Proaño, teniendo claridad en los propósitos, sin falsos egos y cultivando todos los niveles de la personalidad. Para ello continuarían reflexionando apoyados en la didáctica crítica. Al finalizar la revisión de vida, Pepe sugirió escuchar la canción *Will you be there*, de Michel Jackson. La conclusión corrió a cargo de Chelo: “los propósitos deberían ir de la gente hacia el líder, y no al contrario”.

Las siguientes actividades se relacionaron con el Encuentro de la Región Norte en Cuba, la cual se llevaría a cabo en Semana Santa del 2017. El último tema fue la organización de la posada que año con año lleva a cabo el equipo de San Luis Potosí. Ésta consiste en reunir alimentos, ropa y juguetes durante todo el año para, en la temporada decembrina, celebrar una posada tradicional, donde se reparte lo reunido en alguna comunidad vulnerable de los alrededores de la ciudad. En la posada también se incluye el canto de la letanía, se rompen piñatas y se reparten dulces. A esta actividad, organizada cada año por el equipo de San Luis Potosí, son invitados todos los equipistas del país.

La otra variante se detectó durante la observación participante de las sesiones del equipo centro, donde la hermana Remedios, monja equipista lee o propone la lectura de oraciones y reflexiones religiosas, relacionadas directamente con las festividades del calendario litúrgico, como el día de la madre donde se celebra a la Virgen María, madre y maestra espiritual. En esa ocasión se leyó el siguiente texto:

Muy relacionado con el título de María Madre está el de Maestra, pues, los educadores natos de los hijos son los padres y, cuando ellos no pueden o no saben, se los confían a los maestros. Todos los alumnos tienen como un prurito el tener unos maestros eminentes ¿Quién se puede equiparar en valía, aparte de Jesús, a María? María ejerció su papel docente con Jesús, pues, al ser además de verdadero Dios era también verdadero hombre, esta condición exigía un aprendizaje

También se emplean textos que llegan a ella por medio de su congregación (Misioneras del Sagrado Corazón). La profesión de la hermana Reme es de maestra y su docencia está totalmente vinculada al aspecto religioso. Ha dado clases en escuelas confesionales e imparte cursos de capacitación en el ámbito extraescolar. El siguiente

fragmento, leído por ella en reunión de equipistas, muestra una idea religiosa haciendo alusión al campo educativo: “Si quieres la Paz, prepara primero la fraternidad. Y también, si quieres la Paz, prepara la enseñanza del amor al prójimo. Porque, en efecto, si quieres la Paz, da la prioridad de las prioridades a la educación”. En ocasiones la lectura coincide con algún pasaje bíblico, pero no es rescatado directamente de la Biblia, la hermana Reme lo transcribe, lo imprime y lo reparte entre los asistentes. Esto se hace casi siempre al inicio de la reunión. Después se da inicio con la reflexión de vida la cual generalmente va acompañada de preguntas y cuestionamientos. El equipo centro aborda en plenaria los tres momentos de la reflexión de vida cuando hay pocos participantes, pero para cada etapa establece un propósito y propone preguntas específicas, En la sesión del 20 de febrero de 2016 la pregunta detonadora fue ¿Cómo aprovechar los espacios colegiados que ya existen en mi escuela? y las específicas fueron las siguientes:

- Ver.- Describir cómo se dan estos espacios en el contexto donde trabajo y cómo me ubico yo en ellos.
¿Existen estos espacios en mi escuela? ¿Cómo son? ¿Cuál es su propósito o finalidad? ¿Qué se trabaja en ellos? ¿Cómo participo? ¿Y los demás? ¿Se llegan a acuerdos? ¿De qué tipo?
- Juzgar.- Análisis crítico con el fin de ampliar nuestros criterios de pensamiento y acción.
¿Qué ventajas y desventajas se presentan en estos espacios? ¿Por qué a los docentes se nos dificulta interactuar con otros maestros? Partiendo de mí mismo (a) ¿Qué actitudes y valores pueden favorecer o entorpecer un trabajo colegiado?
- Actuar.- Implementar acciones prácticas que coadyuven al cambio o mejora de esos espacios
¿Qué cambios en mi manera de asumir esos espacios podrían favorecerlos? ¿Qué problemas o situaciones valdría la pena trabajar en ellos? ¿Cómo se podría lograr que los maestros pudieran recuperar los espacios en donde interactúan con otros maestros?

Los comentarios fueron principalmente en relación con las juntas de concejo técnico que se llevan a cabo en los diferentes planteles escolares. En el momento del Ver mencionaron la falta de comunicación entre los participantes, no se escuchan y tampoco interactúan pues consideran este espacio como una pérdida de tiempo. Generalmente, los acuerdos son tomados por el director o los líderes de los maestros sin consenso entre los demás participantes. En el momento del Juzgar, coincidieron en la renuencia a expresarse por temor a ser juzgados o recibir represalias del director o de otros docentes. En el Actuar, reflexionaron sobre su propia participación en las juntas de concejo técnico y abordaron

algunas condiciones favorecedoras de esos espacios, como “evitar descalificar posturas distintas o contrarias”, “privilegiar el diálogo y la escucha atenta de otras formas de entender y acceder al conocimiento” y “asumir una postura autocrítica sobre la práctica docente que ejercemos”. Al momento de escribir este trabajo, la hermana Remedios fue enviada por su congregación a una misión pastoral a Perú. La comunicación no es muy fácil, pero cuando tiene oportunidad envía la oración, que es leída casi siempre por Alma Cano al inicio de la reunión del equipo centro.

4.2 La reflexión llevada a las escuelas

“Educar a la luz del Evangelio” sin contravenir la laicidad es una propuesta que incluye resignificar o reapropiarse de la fe desde la vida privada de los docentes, para después trasladar esos valores espirituales o místicos a sus respectivos centros de trabajo en la educación pública. ¿Cómo entrelazan su perspectiva espiritual o mística con su práctica docente? Los docentes que acudieron al llamado del padre Michel tenían concepciones diferenciadas de lo que era ser maestro, de lo que era la religión y de lo que era el alumno, un poco influenciados por el tipo de laicidad imperante en México. Retomando las palabras de Ángel, la propuesta del movimiento equipista les permitió conjuntar sus concepciones religiosas y educativas por medio de reflexionar acerca de sus acciones como cristianos de la escuela pública. Pilar relata cómo su labor con los niños de la primaria de Atlacomulco encontró un sentido al escuchar la propuesta del padre Michel:

Me encantó ese enfoque que él le daba. Dije bueno, así estoy encontrando un sentido a mi trabajo, a mí me gustaba ya mi trabajo, pero al ver ese enfoque de ¿Qué haría Jesús con esos niños con los que yo trabajaba y que tanto me entusiasmaban? ¿Qué haría? Dije bueno pues vale la pena estar en esta frecuencia²⁰³.

El vínculo con el Evangelio se advierte cuando se preguntan: ¿Qué haría Jesús en tal o cual situación? Sin embargo, no hacen referencia a este vínculo en sus escuelas y sólo llevan la parte del Actuar, haciendo “vida el Evangelio” a través de su propio actuar, de su comportamiento dentro y fuera del salón de clases. Esta forma de proceder está

²⁰³ Pilar Vera, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

guiada por su respeto a la laicidad. Amanda asegura no necesitar hablar de Dios para realizar un trabajo cristiano en el IPN:

Mi trabajo era de tener esa responsabilidad, esa preparación, que todo estuviera listo, que el alumno tuviera todas las armas para “poder hacer”. Esa enseñanza viene de acá, de Equipos. Aun cuando nosotros ya teníamos la formación como maestros; esa disciplina de buscar y preparar las cosas lo mejor posible [...] Una época de oro que no se ha repetido²⁰⁴.

Estas reflexiones fueron llevadas al campo de la formación docente continua. Elena Díaz, por ejemplo, durante sus primeros años de trabajo en la UPN, participó en el programa Red de Colectivos TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela), el cual considera tenía elementos muy afines a las actividades de EDOM, como el interés por la escuela pública y el trabajo en colectivo “lo que para TEBES era el colectivo, para equipos pues era el equipo base”. Es oportuno detenerse un poco en el programa TEBES por las similitudes con el espíritu equipista observadas, y tal vez promovidas, por Elena.

La Red de colectivos TEBES se constituyó en 1996 como una propuesta para transformar la práctica docente del profesorado de educación básica en servicio y favorecer su desarrollo profesional. El programa recuperaba propuestas emergentes en el campo de la formación docente del momento, como las de Lawrence Stenhouse, Stephen Kemmis, Wilfred Carr y John Elliott, entre otros. Mantenía intercambio académico con el Grupo Investigación y Renovación Escolar (IRES) de España, desde 1993, y con Redes de Profesores de Colombia desde 1996 (Arias y Flores 1999). Además, contaba con el apoyo de académicos de reconocido prestigio en el ámbito educativo²⁰⁵ cuya “lectura, observaciones, sugerencias y críticas estimulantes contribuyen al desarrollo de nuestros proyectos, vigilan su congruencia interna y externa, y nos ayudan a mantener su calidad”. Entre estos académicos se encontraba “Teresita Garduño, Escuela Paidós, D.F.” (35) quien, como narré en el capítulo anterior, dio algunas clases de técnicas Freinet a las

²⁰⁴ Amanda Trujillo, entrevista a profundidad, julio de 2016.

²⁰⁵ La maestra Cecilia Fierro Evans, UIA, de León, Guanajuato; la maestra Lesvia Oliva Rosas, CEE, México, D.F.; la maestra Margarita Theesz Poschner, UNAM; [...] el maestro Juan Manuel Rendón de la Escuela Nacional de Maestros; la maestra Bertha Fortoul, Universidad La Salle, México, D. F., y la doctora Dolores Graciela Cordero Arroyo de la UPN de Ensenada, Baja California.

hermanas Tejeda, aunque al parecer nunca hubo vínculos directos de Teresa Garduño con el movimiento equipista.

Marcos Daniel Arias y Alberto Flores, coordinadores del programa, escribirían que TEBES había iniciado por la insatisfacción de algunos profesores, principalmente de educación básica, “respecto a la forma en que se desarrolla la práctica docente en nuestras escuelas: de la indiferencia, pasividad, apatía y vicios pedagógicos existentes en el medio escolar”. Asimismo, identificaron el espacio del aula y la escuela como un sitio de encuentro de rutinas cotidianas, pero también de ideales utópicos “es uno mismo quien llega a vislumbrar la complejidad de la situación, a menudo a contracorriente de los discursos simplificadores y del aparente caos cotidiano en las escuelas” (Arias y Flores 1999, 33). Estas reflexiones coinciden con las inquietudes que llevaron a los equipistas a ingresar al movimiento del padre Michel y, también como a los equipistas, sus reflexiones los confrontaron con ellos mismos pues objetaban y cuestionaban disposiciones por considerarlas impositivas o autoritarias,

pero algunas de nuestras enseñanzas, cuestionamientos e ideas, también lo son [...] tenemos conflictos entre los mismo colegas profesores, pero en ocasiones rescatamos sus elementos y aportaciones, experimentamos con ellos y los ponemos a prueba en nuestro grupo; podemos atender lo que nos preocupa o incomoda de la educación y en el proceso encontrar asuntos interesantes que hasta nos ayudan” (Arias y Flores 1999, 33).

Elena recuerda que durante el intercambio en TEBES se valoraba el respeto, la tolerancia, el aprender con el otro, el respetar los ritmos del otro, igual que en EDOM “toda la filosofía educativa era muy coincidente. No había relación con la fe, pero el espíritu sí era el mismo”. En los equipos, por ejemplo, la dimensión espiritual está muy conectada con la reflexión y ésta, a su vez, relacionada con la fe en Jesucristo “esa reflexión nos hace conectar con la dimensión espiritual. En TEBES la dimensión espiritual tiene una dimensión más humana: tenemos que ser mejores seres humanos”. En los equipos es explícita la relación con la fe cristiana, en TEBES no hay relación manifiesta,

pero sí hay la preocupación, la inquietud y el esfuerzo por mejorar como personas, como seres humanos y ver en los alumnos, en los compañeros, a personas que tienen sus problemas y sus errores como yo también [...] un desafío compartido en los dos ámbitos de equipos y de TEBES²⁰⁶.

²⁰⁶ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

Elena menciona algunas diferencias en estas dos formas de incidir en lo educativo, la principal, a su parecer, estaba en la metodología. En el programa TEBES se acompañaba a los profesores en proyectos basados en la investigación acción, y en EDOM se analizaba la realidad a través del método “Ver, Juzgar, Actuar”. Sin embargo, en ambos casos se abordan preguntas o problemas a partir de la práctica de los profesores: “partimos de la práctica, no de teorías, de mi práctica, un elemento muy compartido de los dos”. Es decir, parten de la realidad, rescatan experiencias previas, las enriquecen y se enriquecen con ellas; es un método de investigación, pero también es un método vinculado con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta similitud no es casual, Arias y Flores puntualizan:

nos identificamos ampliamente con la corriente Latinoamericana que desde mediados del presente siglo encabezan, entre otros, Paulo Freire y Orlando Fals Borda, cuyo enfoque se desarrolló más en la Educación de Adultos, pero hoy en día se ha extendido a todo lo educativo y nosotros lo trabajamos en las Escuelas de Educación Básica (Arias y Flores 1999, 34).

Elena participó en dos colectivos, primero en uno de maestras de preescolar y después en otro de maestras de secundaria. Los profesores escogían su problema y los asesores apoyaban con la delimitación: “¿desde dónde vas a partir? ¿por qué te interesa?” De acuerdo con Elena, en la investigación acción el profesor acaba teorizando sobre su práctica, pero no como una intención inicial, sino como un observador participante de su grupo que al final cuenta con elementos para documentar y teorizar su práctica, como un producto final de su hacer –intención de unir teoría-práctica del método de Fals Borda–, entonces el profesor se profesionaliza

Marcos decía: es que el profesor no es un técnico, lo tratan como técnico porque antes la carrera de normal no tenía estatus de licenciatura, estaba en educación media superior, como la prepa, y ya después se profesionalizó, la UPN ayudó a eso²⁰⁷

En ese sentido, los asesores encargados del programa TEBES no partían de la idea de una capacitación docente, sino de una formación conjunta, lo cual era igual en los equipos en una suerte de intercambio –coincidente con la propuesta pedagógica de la investigación acción participativa–. La mayoría de los encargados del programa eran o

²⁰⁷ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

habían sido profesores de educación básica, por lo que entendían las problemáticas del aula:

En TEBES eso se hacía muchísimo en campo, o sea, yo puedo ser asesor, pero eso no quiere decir que yo sea el especialista o que yo sea el experto. Yo doy mi experiencia como asesor y ellos dan su experiencia como profesores. Como yo fui profesor, los entiendo, porque todos habíamos sido profesores de básica, la mayoría. Y eso era muy bueno porque no salimos de la universidad a ser asesores sino fuimos profesores de base y luego nos fuimos formando hasta llegar a ser asesores. Pero el asesor no con esa visión de expertos sino con una visión de acompañamiento y eso también se compartía en los equipos, aunque no éramos asesores en los equipos, éramos colegas pares, pero la idea era que nos acompañáramos²⁰⁸.

Para Elena, en el método de investigación acción de TEBES hay una propuesta de cambio, tal vez mucho más exigente que en el actuar de los equipos, “que tiene otro nivel, pero que los dos implican cambios en la forma de percibir la realidad y en la conciencia de la realidad. Creo que tanto la investigación acción como el método de revisión de vida son formas de concientización”. Desde la perspectiva de Elena, en ambos casos hay una acción recíproca, pues al tiempo de favorecer los procesos de concientización de los docentes, se da un proceso de autoformación. Al respecto comenta la experiencia del maestro Abel, quien trabajó con la pregunta ¿Cómo favorecer la participación más igualitaria en su grupo de secundaria? La inquietud del maestro Abel iba en el sentido de que “siempre hablan los mismos y yo no sé qué hacer para que los que están en silencio, hablen. Porque hay unas acaparadoras, entonces yo quiero que sea una distribución más igualitaria”. A través de la investigación acción se dio cuenta de cómo integrar a los que no hablan y procuró que las participaciones no fueran tan espontáneas: “él tendría que poner un límite a los que siempre hablan y decir ‘ahora quisiera que Martha nos dijera que opina’”.

Asimismo, el maestro Abel identificó que los silencios también forman parte de la participación de los estudiantes, sobre todo de aquellos con estilo diferente de participación

descubrió que los silenciosos también son válidos y que entonces él tendría que validárselos claramente y también invitarlos a que compartieran y qué hay detrás de su silencio, si no hay ningún problema está bien, pero puede haber miedo, qué hay detrás del silencio. Él también incursionó por ahí, por esa veta, pero eso lo fue descubriendo él solito

²⁰⁸ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

y en las reuniones que teníamos, naturalmente. Él decía voy a explorar tal cosa y luego lo compartíamos²⁰⁹.

Elena escribiría que el programa TEBES tenía momentos de claridad “pero también de confusión, contradicción y avance, propios del verdadero viajero que aprende durante la travesía”, –en pocas palabras, se hace el camino al andar, como en la investigación acción y en las técnicas Freinet–, lo cual Elena intentó ilustrar en el siguiente cuadro:

DESDE...	HACIA...
Tendencias prescriptivas que desconocen la heterogeneidad de la práctica docente	Enfoques que recuperan a la indagación y a la reflexión como mediadores de la acción y reconstructores de la experiencia
Una formación masiva (visión macro y cuantitativa)	Una formación procesual a largo plazo, mediante la valoración e intercambio de conocimientos y experiencias
Una visión tecnicista y transmisora de la formación	Una visión contextualizada y multidimensional: aula, contexto escolar y extraescolar
Una visión individualista y aislada	Una visión colaborativa entre pares que favorezca un desarrollo autónomo y una formación permanente

Fuente: Extracto del original publicado por Elena Díaz (1999, 30)

De acuerdo con Carmen Ruiz y Amalia Nivón, colaboradoras en el programa, al grupo de profesores de la UPN integrantes de la Red de colectivos TEBES se les tachaba de ilusos por intentar transformar la escuela pública “una institución conservadora por naturaleza, donde hay carencias insuperables e intereses a nivel macro y micro que se oponen a la construcción de una nueva cultura de emancipación” (Ruiz y Nivón 1999, 15). Por lo que esta mirada escéptica de propios y extraños hacia la transformación utópica de la educación también era una constante en ambos grupos –TEBES y EDOM–.

4.3 La acción extraescolar. Visos y visiones equipistas

En congruencia con su opción preferencial por los pobres, la mayoría de los integrantes de EDOM ha colaborado de manera altruista en diversas actividades educativas extraescolares, muchas veces en paralelo con su trabajo formal en la educación

²⁰⁹ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

pública escolarizada. Su labor se ha concentrado en aquellos que por diversas circunstancias requieren de educación extraescolar no formal e informal. EDOM lleva a ese ámbito el espíritu equipista: aunque no forman equipos base en esos contextos, sí formulan toda su práctica con esos referentes. Elena, durante su estancia en Colombia, se encontró con una experiencia de participación equipista distinta a la realizada hasta ese momento en México. Su esposo, además de equipista, pertenecía a un grupo de Cristianos por el Socialismo, por lo que Elena empezó a asistir a sus reuniones. De ahí Elena también empezó a dar pláticas sobre sexualidad:

Sin ellos no hubiera podido, no me hubiera atrevido, pero como que ellos me impulsaron y entonces no sé si por las religiosas me presentaron a un párroco de una colonia marginada y me dijo es que los padres de familia necesitan mucha orientación [...] Entonces yo empecé a dar pláticas cada semana con los padres de familia, pero derivados por Cristianos por el Socialismo²¹⁰

La labor altruista realizada por Elena se encuentra dentro de una línea de pensamiento equipista, pues de acuerdo con esta línea, la labor del maestro también debe atender las problemáticas sociales de la comunidad.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, no todos los integrantes de EDOM eran docentes. Un ejemplo es el de Ángel, agrónomo de formación cercano al ámbito educativo en paralelo con su campo disciplinar. Ángel, al establecer el vínculo con los equipistas, agregó a su trabajo el propósito de mejorar su labor educativa con campesinos:

ayudarles a desarrollarse, a crecer, a comprometerse en un respeto a la naturaleza, en un respeto a sí mismos y a sus familias. He tenido al respecto, dos maestros maravillosos para darle una dimensión más profunda a mi trabajo con campesinos que son: Michel Duclercq y Paulo Freire. Ambos educadores de excepción²¹¹.

Ángel se forjó esa imagen de Paulo Freire a partir del curso de alfabetización que tomó a principios de la década de los setenta en el CIDOC. A este curso no asistió a instancias de Equipos Docentes, aun cuando ya era miembro de EDOM, sino por inquietud propia. Relata que había dado clases dos años en secundaria: “lo hice aplicando exactamente los mismos valores, el mismo modo como yo había vivido tanto la escuela de agricultura de Ciudad Juárez como en la secundaria. Un método exigente, riguroso y nada motivador porque ‘hay que cumplir’”²¹². Interesado en la educación, Ángel ya había

²¹⁰ Elena Díaz, entrevista personal, marzo de 2016.

²¹¹ Ángel Roldán, video homenaje a Michel Duclercq, 2007.

²¹² Ángel Roldán, entrevista personal,

leído varios textos y artículos de Paulo Freire cuando se enteró del curso gratuito en el CIDOC, y no dudó en tomarlo. Con Freire hizo un descubrimiento importante

cómo el maestro, la maestra, pueden ser tan antieducadores [...] nada motivantes, lo contrario a la educación [...] Ahí estuve reflexionando y descubriendo todo lo que yo había hecho mal en esos dos añitos en Lagos de Morelos, era como descubrir que podemos destruir en vez de construir, podemos desalentar en vez de animar el proceso [educativo]²¹³

Ángel fue afortunado porque, siendo aproximadamente 600 estudiantes, “en las tardes nos invitó a que los que quisiéramos nos reuniéramos con él”. Se reunieron aproximadamente 15, “era muy emocionante, en vez de la multitud, [...] hacer las preguntas y hablar y entender lo que no había entendido”. Posterior a su curso con Freire, trabajó en la formación de promotores agrícolas, porque “en particular a mí lo que me interesa de todo eso era, es y será la educación de adultos, cómo ayudar a los adultos, yo como agrónomo me relacionaba con adultos”.

Ángel tuvo la oportunidad de poner en práctica la educación popular de Freire en un espacio de adultos. La idea nació a raíz del cuestionamiento del arquitecto Gerardo Rodríguez: "oye, tú que hablas de ese tal Freire y que hablas de la posibilidad de una educación crítica formal, ¿por qué no me ayudas?". Gerardo pertenecía al Movimiento Familiar Cristiano cuando conoció al padre Michel. El padre se enteraba a través de esta organización de las personas que podía visitar, pero la mayoría eran muy conservadores y no se sumaron a EDOM. Las reuniones de los equipistas le llamaron mucho la atención: “una vez tuvimos reunión en Toluca y me confundieron con el obispo y me daban de comer de manera particular”. Alma Cano y su esposo invitarían a Gerardo a integrarse a una Comunidad Eclesial de Base, pero él prefirió continuar con Equipos Docentes, por lo que esos serían los únicos dos movimientos a los que Gerardo perteneció. Con el tiempo, Gerardo observó su propia transformación, “sentí un cambio bonito sin dejar de ver a Dios, ya sin las tonterías. Lo apliqué con los arquitectos, enseñando mejor, teniendo apertura. EDOM me ayudó a entender que no era necesario ser católico apostólico, porque Ángel me hizo leer a Marx”²¹⁴. Ahí es donde inició la lectura de Marx y conoció la

²¹³ Ángel Roldán, entrevista personal,

²¹⁴ Gerardo Rodríguez, entrevista personal,

propuesta educativa de Paulo Freire. Los dos pensadores dieron a Gerardo otra perspectiva del catolicismo y del ser cristiano; la propuesta de Gerardo a Ángel iba en ese sentido:

Yo he trabajado muchos años con albañiles, con los albañiles hago casas, me contrata un dueño para que le haga una casa o un condominio y ya. Y pasan los años y los maestros, los peones, los albañiles, de cualquier nivel que estén, están siempre igual, bueno yo vivo más o menos, tengo a mis hijas en una buena escuela, (por supuesto particular, otro tema), tengo un coche de 5, 6 años, ahí la llevo, pero los albañiles están siempre igual, siempre jodidos, siempre mal, ¿qué podemos hacer?²¹⁵

Ángel sugirió, en primera instancia, estudiar el método de alfabetización de Freire y sacó copias de uno de sus libros, “iba la parte que yo consideraba que se refería más a educación y concientización”. Se reunieron en Coyoacán, en un restaurantito llamado El Morral, “en la bulla del restaurante, entre semana, con mesas juntitas [...] leíamos unas tres, cuatro páginas y a la siguiente semana otras tantas y a la siguiente otras tantas”, fueron como cinco reuniones en total. Al finalizar el estudio del texto elaboraron un pequeño programa específico para la condición de los albañiles²¹⁶. “En el grupo había una socióloga (que la engañó su marido y ella se suicidó). Después entró un sacerdote jesuita que prestaría el local para las clases, un saloncito en una iglesia en Coyoacán, en el barrio de San Francisco”. El saloncito fue necesario porque el encargado de la obra, un arquitecto amigo de Gerardo, les había dicho que no podían dar las clases dentro de la construcción. La intención del equipo era seguir todo el proceso de alfabetización de Freire, no con el fin específico de alfabetizarlos, porque algunos ya sabían leer y escribir, pero sí darle al método una aplicación más amplia para mejorar las condiciones de vida de los albañiles²¹⁷.

El siguiente paso fue ir a la obra, para ver a los trabajadores y platicar con ellos. La acción correspondería a la primera fase del método de alfabetización de Freire, la cual consiste en estudiar el contexto para conocer el medio cultural de los educandos. En esta fase se rescatan, entre otras cosas, el vocabulario común y los problemas a los que se enfrentan cotidianamente las personas que participarán en el grupo de aprendizaje, “para esto se obtienen palabras de la propia población a través de conversaciones informales”²¹⁸. Ángel observó a los albañiles “estaban un poco incómodos de que de pronto llegara ‘gente

²¹⁵ Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre de 2015.

²¹⁶ Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre de 2015

²¹⁷ Gerardo Rodríguez, entrevista personal, enero de 2018.

²¹⁸ Blog de la Universidad Católica de Argentina, 23 de enero de 2019, http://paulofreireuca.blogspot.com/2013/01/metodo-freiriano-de-alfabetizacion_9.html

de la escuela””, pero el equipo logró identificar algunas características: en su lenguaje empleaban “malas palabras que les decía el encargado de la obra y también se decían entre ellos”.

Después de la visita se reunieron nuevamente en el restaurante. Ángel les comentó "se necesitan gráficas", consciente de la importancia del elemento gráfico es el modelo freiriano: se reflexiona sobre imágenes. Habían tomado algunas fotos bastante elocuentes en la primera visita: “el peón llevando el bote con el concreto para colar, pesadísima”; “el media cuchara que está con el peón, dirigiendo cómo trabajar”; “el peón teniendo que hacer el trabajo más pesado”. Con esa información elaboraron dibujos donde “el peón tiene que llevar una piedra muy grande, muy pesada, un esfuerzo se ve, y el media cuchara le está recibiendo esa piedra y poniéndola en el lugar donde va a acomodarse, como los cimientos y diversos trabajos así”. Un dibujante del Instituto Nacional para el Desarrollo de la Comunidad y de la Vivienda Popular (INDECO), donde trabajaba Gerardo, “hizo muy intencionados los dibujos a propósito”. Llegaron al salón de la capilla con las fotos y los dibujos y los colocaron volteados a la pared para que los alumnos no los vieran desde el inicio. Los albañiles estaban sentados en el suelo alrededor suyo y del material, Ángel hizo una breve introducción para llamar su atención: "disculpen, les agradecemos mucho que estén aquí destinando parte de su tiempo, ya sería hora de irse a descansar y sin embargo están aquí con nosotros. Y le di la vuelta al cartón”. Antes de eso, todos estaban dispersos, entre la charla y los chascarrillos: “los albañiles, mal hablados y mal pensados y choteando a las mujeres, a la socióloga, ni modo así es. Entonces ya le di la vuelta a eso y se quedaron así, el asombro, mudos, o sea muy impactante eso”. Ángel lanzó la pregunta detonadora ¿Qué ven aquí? Alguien respondió:

‘es una obra en construcción’. Sí, pero ¿qué hay ahí? ¿Qué ven? ‘Ah, pues que está muy limpio. Las obras no son limpias, aquí faltaron pedazos de viga por aquí y por allá’. Perdón, les dije, nos faltó eso, perdonen ustedes, ¿qué más ven aquí? Entonces un albañil que se rascaba la cabeza: ‘bueno, ahí lo que hay son unos trabajadores de la construcción como nosotros’. ¡Ah, carajo, se identificó, se puso en ese lugar! Bueno, sí, ya nos entendemos aquí, muy bien, ¿y qué están haciendo? ¿Qué personajes están ahí? ‘Pues está el media cuchara como éste que anda aquí y está el peón como éste otro’.

Siguieron los cuestionamientos y la reflexión, un tanto freiriana, un tanto equipista: ¿Y así está bien? ¿Así tiene que ser? ¿No hay de otra? ‘No, pues no nos parece mucho, quisiéramos aprender más para poder ganar más, poder hacer otros trabajos’. ¿Y para eso

qué quisieran? ‘No, pues quisiéramos capacitarnos’²¹⁹. Eso era lo que quería hacer el equipo de Gerardo, capacitarlos, pero lo decían los educandos, no los instructores, lo cual resulta sumamente útil para la motivación.

Una vez captada la atención de los estudiantes se da paso a la fase dos del modelo de alfabetización de Freire, buscando seleccionar palabras generadoras de conocimiento o, como en este caso, temas generadores de conocimiento e interés para los educandos. El criterio fundamental para seleccionar las palabras generadoras o los temas, dado el caso, es que aborden la realidad social, cultural y política en que vive la población; elegir “aquellas que están más cargadas de sentido existencial y son relevantes para la gente. Se pone interés en las expresiones típicas y en las palabras con gran contenido emocional”²²⁰. Para ello, al parecer el equipo echó mano de más preguntas detonadoras:

capacitarse, ¿en qué? ¿Quieren ir a la escuela nocturna? ‘No, no, no, de nuestro trabajo, de lo que estamos haciendo, hacerlo mejor, por ejemplo no sabemos hacer cálculos, el maestro nos chinga mucho, nos paga lo que quiere, él nos contrata a nosotros, a él lo contrata el dueño de la obra, pero no sabemos qué cálculos hace y nos damos cuenta que nos está chingando pero no podemos’. Bueno, pues eso podemos verlo, ¿qué más? ‘Nos jode mucho el seguro social, nos enfermamos, nos accidentamos y no nos hacen caso’²²¹.

El equipo propuso hacer un programa educativo conjunto – educadores/educandos– basados en esas inquietudes y abarcando también el problema laboral porque “el maestro jode mucho a los peones, los maltrata, los insulta y les paga mal”. El programa sería afinado y presentado en la siguiente reunión. Desde mi mirada, la elaboración del programa se relaciona con la fase tres de alfabetización de Freire cuyo propósito es provocar entre los estudiantes debate y discusión acerca de la situación en que viven, de esta manera los estudiantes se miran a sí mismos en el proceso de aprendizaje y se promueve la conciencia del grupo²²². Para la tercera sesión invitaron al abogado tratando de explicar en qué consistía la Ley del Trabajo,

pero como esto es relacionarse con la gente a partir de los problemas que la gente siente, que vive, que ve, y el tipo luego, luego: ‘es que hay que entender bien la Ley del Trabajo, hay que buscarla muy bien, hay que hacerle caso, hay que denunciar lo que está mal con

²¹⁹ Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre de 2015.

²²⁰ Blog de la Universidad Católica de Argentina, 23 de enero de 2019, http://paulofreireuca.blogspot.com/2013/01/metodo-freiriano-de-alfabetizacion_9.html

²²¹ Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre de 2015.

²²² Blog de la Universidad Católica de Argentina, 23 de enero de 2019, http://paulofreireuca.blogspot.com/2013/01/metodo-freiriano-de-alfabetizacion_9.html

agente del Ministerio Público'. No, no, imposible para ellos, no entendían ni madre, bueno muchas gracias, adiós²²³.

La siguiente vez invitaron a una trabajadora social del Instituto Mexicano del Seguro Social, los albañiles empezaron a decir: "llegamos al hospital y ya nos ven con el papelito rosa, 'ah, ustedes hasta el final', primero pasan los que tienen cita, los trabajadores formales [...] No nos quieren atender porque somos albañiles, somos peones, somos sucios". Entonces la trabajadora social se puso a defender al Seguro, se puso "no es que ustedes son muy groseros, es que ustedes son así, no respetan...". En ese aspecto tampoco pudieron avanzar y dieron las gracias a la trabajadora social. "Muchas gracias. Adiós. Y volvimos a empezar otra vez". Es conveniente hacer aquí un paralelismo con TEBES, en el sentido de que el programa educativo tenía, igual que TEBES, momentos de claridad "pero también de confusión, contradicción y avance, propios del verdadero viajero que aprende durante la travesía". Es decir, los promotores de ambos programas no se desanimaban, eran conscientes de los momentos de avance y retroceso, por lo que siempre estaba presente la opción "y volvimos a empezar otra vez".

El nuevo inicio se relacionó con los aspectos más técnicos de la albañilería. Gerardo pegó unas hojas en el pizarrón y empezó. Las hojas eran de El Aviso Oportuno, una sección del periódico El Universal. Eligió esa sección porque tenía muchos cuadritos más o menos uniformes, señaló un cuadro y preguntó "¿qué problema hay? Hacemos un trabajo y no sabemos cuánto vale eso, el maestro no'más nos dice 'es tanto dinero y se acabó', o luego no es un cuadrado, sino un rectángulo, tiene otra forma, pero tampoco sabemos cuánto mide"²²⁴. De ahí partió para poner el primer ejercicio consistente en conocer bien el metro, los centímetros, los milímetros, cuántos son, cuánto es, etc. Después, cómo se calcula el espacio y otros temas técnicos, incluso la regla de cálculo, unos pudieron, otros no:

es la altura por la base, cuánto mide de ancho y cuanto mide de alto, eso se multiplica, ustedes tienen una calculadorcita y si no, pues consíganla y tráiganla; el rectángulo es lo mismo, nada más que la base es muy larga; el trapecio, cómo es que hay una parte más cortita y otra abajo más larga, entonces es base más base por altura sobre dos, es la

²²³ Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre de 2015

²²⁴ Gerardo Rodríguez, entrevista personal, enero 2018.

fórmula; y luego, ¿a cómo es el metro cuadrado? De aplanado, de construcción de tabique, de lo que sea.²²⁵.

En una sesión Ángel fue el instructor (casi siempre era Gerardo) y aprovechó para explicar el aspecto socio económico y reflexionar acerca de las situaciones que los temas abordados implicaban, ideas fundamentales en el método freiriano: promover un aprendizaje crítico, unido a un pensar que perciba la realidad como proceso que favorezca la creación²²⁶. Ángel pintó una base de unos tres centímetros de ancho y un metro de largo: "esta es la base, aquí están los trabajadores más pobres, a los que les pagan menos, digamos los peones, que no tienen una habilidad mayor, vamos a decir que pagan \$50. Luego sigue el media cuchara, ese ya sabe más, sabe manejar el metro, ese digamos que gana \$70". Hizo otra barra más corta y la marcó como el maestro, quien consideró ganaba como \$150.00

Los peones son muchos, los media cuchara son menos pero hay algunos y ya el maestro es uno o dos, son muy poquitos pero ganan mucho. Y cada vez así, gráfico, una pirámide con escalones de distinta altura. ¿Y qué podemos hacer para cambiar esto? ¿Cómo hacer que el peón suba a ganar algo más y el media cuchara suba a ganar algo más? El maestro ya gana mucho, ese ya. Se miraban unos a otros, hasta que uno de ellos dijo 'yo creo que podemos hacer una compañía, no sé cómo se diga, pero algo así, una organización que nos permita ganar más. ¿Y cómo se le hace?' Bueno, es que aquí en esta pirámide no está el ingeniero o el arquitecto, ese puede ganar un poco más que el maestro y luego hay otro que es el dueño de la obra, está hasta arriba, entonces el ingeniero ha de ganar \$200 diarios y el otro ha de ganar \$500 diarios. ¿Y qué se puede hacer? 'Una compañía, por ejemplo: lo podemos contratar a usted (señalando a Gerardo, como arquitecto) y le pagamos, porque hay trabajos muy especiales, por ejemplo ir al banco, yo no puedo ir al banco, ni me van a recibir un cheque, ni sé cómo es un cheque, ni nada y si lo supiera no me va a hacer caso el cajero y es que hay trabajos que tienen que darse...'”²²⁷.

Ángel y Gerardo no recuerdan con exactitud el año en que llevaron a cabo el proyecto educativo, pero fue más o menos a mediados de la década de los 70. Gerardo estaba comenzando un proyecto para hacer una calle empedrada y decidieron poner en práctica las ideas generadas durante las clases, es decir, realizar la obra no con el maestro clásico, sino con los albañiles directamente quienes, a su vez, contrataron a Gerardo porque “el arquitecto tiene que decir hasta dónde exactamente hay que rascar una parte, otra hay que echarle tierra, hay que nivelar y se necesita para eso un aparato y no tenemos

²²⁵ Gerardo Rodríguez, entrevista personal, enero 2018.

²²⁶ Blog de la Universidad Católica de Argentina, 23 de enero de 2019, http://paulofreireuca.blogspot.com/2013/01/metodo-freiriano-de-alfabetizacion_9.html

²²⁷ Ángel Roldán, entrevista personal, noviembre 2015

aparatos, pero usted nos puede ayudar y nosotros lo podemos contratar”²²⁸. Ángel reflexionó: “¡ah! es una relación exactamente inversa, siempre es el jefe el que sabe, contrata al que no sabe, y aquí el que no sabe está contratando al que sí sabe”. El nuevo orden le pareció excelente. Hicieron cuentas ¿cuánto realmente necesitaba el arquitecto que le pagaran? Llegaron a unos términos razonables para ambas partes, fueron con el dueño de la obra y "bueno, pues le entramos", dijo él. Para empezar la obra necesitaban algunas herramientas, el dueño les prestó el dinero para comprarlas a cuenta del pago, “alquilaron una aplanadorcita con motor chiquito y con esa hicieron el trabajo”.

Tiempo después, Gerardo sufrió una embolia y no pudo continuar con el proyecto. Ángel, por su parte, siguió como asesor del grupo, pero más tarde el exceso de trabajo le impidió continuar. El grupo estaba semiabandonado, pero bajo la supervisión de un sobrino de Gerardo, quien también había estudiado arquitectura en la Universidad Iberoamericana. El siguiente párrafo da la pauta para mirar cómo fue alcanzado su propósito de emplear el método de alfabetización de Freire para concientizar a través de la educación.

Ocurrió que ese año unos peones agarraron la borrachera y medio borrachos estaban trabajando, llegaban tarde y crudos, estaban yéndose a pique, ellos estaban ahí solos, nadie les asesoraba, pero hicieron una reunión ‘¿a qué le tiramos? Queríamos un trabajo sin el capataz que nos estuviera chingando y ahora lo tenemos, aquí no hay un jefe entre nosotros, ¿por qué está pasando así? Tenemos que comprometernos’. Entre ellos mismos se decidieron, se comprometieron, nadie los asesoró, ‘vamos a entrar a tal y tal hora, salir a tal, aquí no podemos tomar, si alguien quiere tomar, hasta que termine su trabajo y si no, nada’; se reorganizaron y ya. Ese año llovió mucho, tiempo de aguas que es muy malo para ese tipo de trabajos, pero le siguieron con todo y la mala suerte y fueron avanzando. El dueño de la obra iba a ver cómo iban y vio que estaban trabajando muy bien ese empedrado, y siguió, y siguió hasta que terminaron el trabajo, hicieron cuentas ‘fue tanto dinero, aquí está’. Se repartió todo el dinero entre ellos, yo [Gerardo] y todos los que participamos. Organizaron una comida, una barbacoa, me buscaron [a Ángel], me invitaron y fui. Hicimos una evaluación... [Ángel y Gerardo]²²⁹.

El tema de lo religioso no era abordado durante las clases con los educandos; sin embargo, Ángel, Gerardo y los demás involucrados en hacer posibles las clases tenían la misma convicción de todos los equipistas: no es necesario hablar de Dios, lo importante es hacer vida el Evangelio, apoyando al que menos tiene. Esa era su motivación e impulso

²²⁸ Gerardo Rodríguez, entrevista personal, enero 2018.

²²⁹ Párrafo construido a partir de las entrevistas personales de Ángel y Gerardo.

que, en palabras de Pereira (2009), refleja “una fuerte mística cristiana que animaba sus acciones”, sin contar con que el saloncito fue facilitado por un sacerdote y las clases se daban en el lugar más simbólico del catolicismo, una iglesia.

Reflexiones Capítulo IV

A lo largo del capítulo he sugerido que los ideales y prácticas educativas de la Iglesia católica se han diversificado desde la segunda mitad del siglo XX, a raíz de su modernización oficializada por el Concilio Vaticano II. Los principales ejes de la pretendida modernización fueron en dos direcciones: la conexión con el mundo, o secularización de la fe, y el pronunciamiento de sí misma como Iglesia de los pobres. Nuevas formas de pensar el catolicismo y de entender la educación impartida por la Iglesia que, si bien tenían sus orígenes en periodos anteriores, adquirieron cuerpo y legitimidad tras la reunión general de obispos.

Corrientes progresistas de la Iglesia católica alentaron el fortalecimiento y proliferación de movimientos católicos laicos, adoptando los preceptos teológicos de las realidades terrestres y de los signos de los tiempos. Equipos Docentes de México es uno de estos movimientos y está enfocado en la construcción de la relación entre práctica docente y experiencias de fe. Los equipistas resignifican sus prácticas en el tránsito del ámbito religioso al espacio laico, lo cual se hace evidente cuando retoman posturas progresistas para comprender el presente e iluminarlo con la luz del Evangelio; establecer una conexión con el mundo, relacionando sus experiencias de fe con el contexto donde llevan a cabo su labor docente, y atendiendo a la opción preferencial por los pobres.

Mirar la realidad en su contexto se lleva a cabo a través del método teológico de revisión de vida “Ver, Juzgar, Actuar”, el cual ha sido adoptado, resignificado y aplicado en espacios tanto religiosos como laicos e inclusive académicos. Después de su surgimiento hacia 1930 en las Juventudes Obreras Católicas de Bélgica, su recorrido ha traspasado fronteras temporales, geográficas, ideológicas e institucionales, y va desde espacios educativos hasta guerrillas urbanas y rurales. Para muchos de estos grupos ha resultado ventajoso mirar cada problemática en su contexto, pues las problemáticas

enfrentadas por los actores en cada espacio, escolar o extraescolar, están íntimamente vinculadas a la vida y evolucionan a la par de sus objetivos y transformaciones sociales.

En el caso particular de Equipos Docentes de México, el método de reflexión de vida se emplea fuera del espacio escolar, en reuniones donde es común la presencia de ritos o menciones religiosas, aun cuando las más de las veces no se cuenta con asesor eclesial. Sus reflexiones se trasladan a un lenguaje laico y los equipistas adoptan actitudes y formas de ser relacionadas con los valores cristianos, por lo que no consideran necesario hacer explícita la relación enseñanza-fe. En esta forma de actuar se observa cómo asumen y promueven los valores católicos, sin mencionar ideologías religiosas o dogmas de fe. Dichos valores pueden asumirse desde diferentes formas de pensamiento al tratarse de valores que han acompañado por siempre a la humanidad, como mencionó Moisés Sáenz en 1923, en la revista *Educación*, “Los valores educativos no son sino valores *humanos*; los objetivos de la educación son los mismos que persigue la vida” (Fell 2009, 156).

No es materia de este trabajo discernir sobre cuál es la diferencia entre unos y otros, basten las palabras de Sáenz para recalcar las barreras porosas existentes entre formas humanas, sociales, escolares, seculares o laicales, de mirar los valores. Para los equipistas los valores cristianos son, entre otros, “el amor, el perdón, la reconciliación, la solidaridad fraterna; la búsqueda de la justicia, de la libertad”. Los investigadores que pusieron en práctica la investigación acción participativa pudieron observar en la comunidad rural de El Puerto valores que ellos consideran sociales: “solidaridad, respeto, confianza, empatía y compromiso social”. Para la comunidad de San Mateo del Mar, el amor y la pedagogía de Jerry Morris le daban valores religiosos: “era un hombre de oración, era un hombre espiritual, un profeta, un hombre de Dios”; sin embargo, su fe era muy personal. Iba a misa y se relacionaba con otros religiosos, pero Morris no evangelizaba, no intentaba vincular su labor educativa con los dogmas cristianos; en este sentido, su respeto a la laicidad era similar al de los equipistas.

Durante el grupo focal realizado en San Luis Potosí, en el momento del “Juzgar” se llegó al reconocimiento de la importancia que tiene “la vocación de servicio del maestro, la cual debe ser asumida con humildad para hacerla accesible a los más necesitados”. Destacan aquí expresiones trasladadas al lenguaje laico, pero asumidas por

los equipistas como posturas o valores cristianos: “vocación de servicio del maestro” (expresión laica), por “la hermosa tarea que nos ha dado el Concilio” (expresión religiosa); hablan de “humildad para hacerla accesible a los más necesitados” (expresión laica), por “dar testimonio de Cristo en la pequeña obra de todos los días”²³⁰ (expresión religiosa). Las expresiones religiosas son extractos de las conclusiones del Concilio Vaticano II, las expresiones laicas son resultado de la reflexión de vida por lo que, aun cuando no podría llamárseles expresiones religiosas o laicas *per se*, sí son un híbrido resultante de una resignificación de lo religioso para ser trasladado al ambiente laico, y para asumir posturas que colocan a los integrantes del movimiento como laicos respetuosos de la laicidad educativa.

A lo largo de este trayecto he logrado identificar el paralelismo de religiosidad con espiritualidad: mientras más laico es el contexto de procedencia, más se intercambian los vocablos religiosos como “fe”, “cristianismo”, “religión”, por espiritualidad o espíritu. Por ejemplo, como comenta Elena, el respeto, la tolerancia, el aprender con el otro, el respetar los ritmos del otro, fue en TEBES la prioridad, igual que en EDOM: “toda la filosofía educativa era muy coincidente. No había relación con la fe, pero el espíritu sí era el mismo”. De igual manera, Elena menciona otras diferencias en estas dos formas de incidir en lo educativo. La principal, a su parecer, estaba en la metodología. En el programa TEBES se acompañaba a los profesores en proyectos basados en la investigación acción, y en EDOM se analizaba la realidad a través del método “Ver, Juzgar, Actuar”. Sin embargo, en ambos casos se abordan preguntas o problemas a partir de la práctica de los profesores: “partimos de la práctica, no de teorías, de mi práctica, un elemento muy compartido de los dos”. Sin ser determinista, podría decir que las dos metodologías tienen la misma raíz: surgen en el ámbito religioso, aunque más tarde sus caminos se bifurquen.

El cambio radical de la práctica educativa para dar paso a una forma de educar menos autoritaria, más humana e impregnada de valores cristianos, sin la difusión de ritos o dogmas religiosos, puede observarse en casi todos los testimonios. Ésta es proyectada a

²³⁰ *Equipos Docentes de América Latina*, Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública, núm. 1, enero-marzo 1968, p. 1.

través del comportamiento docente con estudiantes y compañeros de facultad de arquitectura, en la formación continua de maestros, en la capacitación de campesinos o con el proyecto de alfabetización del grupo de albañiles. Como educadores preocupados por los asuntos del mundo en el ámbito extraescolar, todos los equipistas han participado en actividades extraescolares y en diferentes ámbitos de atención sin considerar su filiación religiosa como semiclandestina, pues su estilo de cristianismo está vinculado a corrientes progresistas con pocas prohibiciones o fronteras rígidas. Las culpas por los pecados cometidos o las penas del infierno no son su aliciente para observar un buen comportamiento ni para obtenerlo de sus alumnos. Su incentivo es el valor que dan al educando y a sus conocimientos, respetando sus diferencias y su libertad. En pocas palabras, observar la realidad para actuar en consecuencia y hacer vida el Evangelio.

CONCLUSIONES

En las conclusiones del trabajo realizado deseo abordar dos aspectos: primero menciono las reflexiones con respecto a los recursos teórico-metodológicos empleados para llevar a cabo la investigación; en segundo lugar, me enfoco en los resultados del estudio de caso con respecto al tema de la laicidad educativa en México.

a) De lo afectivo a lo intelectual: un trabajo de memoria en el tiempo presente

Las investigaciones historiográficas del pasado reciente están vinculada a disputas, conflictos y luchas dentro de espacios políticos e ideológicos de poder. En este texto he invitado a enfrentar el desafío que conlleva incursionar en el modelo historiográfico del pasado reciente fuera de los contextos de violencia. De igual forma, propongo el empleo del trabajo de memoria como herramienta metodológica para el estudio de caso del movimiento seglar Equipos Docentes de México, aun cuando se trate de un movimiento generado justo fuera de dichos contextos donde suelen situarse tanto las investigaciones del pasado reciente, como los estudios de memoria. En dado caso, “lo que es ‘justo’ y ‘verdadero’ también debe ser interrogado, porque estas definiciones son producto de luchas y conflictos particulares” (Dussel y Caruso 2003, 29). La evidencia empírica analizada proporcionó elementos para hacer una consideración más: la función de la memoria colectiva como principal promotora de vínculos identitarios, quedando manifiesta la viabilidad de desafiar las eventualidades derivadas de una propuesta teórico metodológica fundamentada en las particularidades del grupo a investigar: temporalidad del movimiento, que va de la segunda mitad del siglo XX a la fecha, e identidad colectiva transmitida intergeneracionalmente por medio de la memoria, aun cuando las características identitarias distan mucho de ser estáticas. Esto hizo posible abordar el estudio desde la perspectiva de la historia del tiempo presente, considerando dos herramientas conceptuales acordes a este modelo historiográfico: memoria e identidad.

La historia del pasado reciente me permitió acercarme a acontecimientos inconclusos y reconstruir una trama cuyo final aún es incierto, lo cual rompe con las reglas canónicas de la historiografía tradicional que establecen marcar distancia temporal de los eventos para permitir su desenlace y dar objetividad al análisis. En este caso, la objetividad ha sido un poco desdibujada por la coetaneidad de la escritura historiográfica, la cual

implica la coexistencia de diferentes percepciones sobre un mismo acontecimiento. Entre estas percepciones se encuentran la de los actores y la mía propia; es decir, el investigador narra acontecimientos que, por la temporalidad de estos, no le son ajenos, pues han sido vividos circunstancialmente o trasladados a la memoria colectiva de manera intergeneracional. Por lo tanto, toma postura e impregna en la narración su propia visión de los hechos. Cosa que, me parece, no está muy alejada de otros modelos historiográficos, pero en la historia del pasado reciente llega a hacerse evidente a lo largo de la narración, e incluso se menciona de manera explícita en determinados momentos.

Una de las dificultades para abordar la historia del pasado reciente podría ser el acopio y empleo de la evidencia empírica. No es poca la información que circula sobre los acontecimientos recientes, por el contrario, en ocasiones el exceso de ésta y su dispersión provocan lagunas que deben ser resueltas por medio de búsqueda en archivos oficiales o literatura secundaria. El exceso de fuentes podría afectar la explicación de los procesos, su acción social y sus condicionantes, que es preciso comprender históricamente cuando aún son operativos. Sin embargo, estamos propugnando una historiografía que, más allá de consideraciones temporales, epistemológicas o metodológicas rígidas, se abra paso a partir de cuestiones subjetivas y cambiantes que interroguen a las sociedades contemporáneas a través de sus actores y que vinculen procesos del pasado reciente con problemáticas actuales. De ahí la importancia de considerar al menos dos particularidades fundamentales para este tipo de investigaciones: a) contar con la interdisciplinariedad de otras ciencias sociales como la antropología, o la sociología en este caso, a fin de obtener una visión integral del acontecimiento; y b) dar confiabilidad y solidez a la investigación por medio de la triangulación de fuentes, vista ésta como la confrontación y negociación entre ellas a fin de dar paso a una construcción narrativa cuya lógica interna resulte coherente y digna de ser mostrada.

Por su parte, la memoria, selectiva en sus formas, reconstruye el pasado con el apoyo de hechos psicológicos y sociales por lo que se traduce en una forma afectiva y, por lo tanto, subjetiva de acceso a la información. No obstante, se logra acceder a la dimensión intelectual de la rememoración – la historia– por medio el trabajo de memoria. El empleo del trabajo de memoria, como puente entre la memoria (afectiva) y la historia (intelectual),

da paso a diferentes percepciones y significados “de acontecimientos diversos y aparentemente desconectados, accediendo a nuevas formas de interpretar los acontecimientos, en un constante flujo de resignificaciones (Ochoa 2019, 84). En otras palabras, las formas específicas de pensar y actuar, latentes en la memoria, resignifican los acontecimientos dando diferentes percepciones de ellos, dependiendo del contexto de resignificación. Por lo tanto, conjugadas así memoria e historia “dan cuenta del sentir de las personas que vivieron esas tensiones e invirtieron energía y compromiso para la creación de nuevas alternativas” (Ochoa 2019, 83). Es en el relato, entonces, donde puede transitarse de lo afectivo a lo intelectual; el trabajo de memoria sería, también, la operación donde memoria individual y memoria colectiva se unen y a la vez se bifurcan: la memoria individual nos aproxima al pasado a través de los testimonios, huellas, signos y símbolos; y la memoria colectiva, al comprender, narrar y archivar los recuerdos, da cuenta del desarrollo de las sociedades.

La relación directa de la memoria colectiva con el pasado reciente de las comunidades puede reconocerse como un elemento significativo en la construcción del pasado reciente desde nuevas perspectivas y para la transmisión y preservación de la identidad. En este caso, las memorias de los fundadores de EDOM apoyaron la reconstrucción del pasado reciente, entretejiendo lo público y lo privado de un pasado que no se reconstruye exclusivamente con representaciones o discursos socialmente contruidos, sino con la inclusión de vivencias y recuerdos. Esta noción de memoria también alude a un deber de memoria: restituir las identidades ocultas o abolidas por los discursos oficiales, donde el papel de los docentes católicos en escuelas públicas tiene un juego poco claro con respecto a la laicidad que deberían observar en su práctica profesional; pero también en relación con las corrientes conservadoras de la Iglesia católica, al no comulgar con sus formas socialistas de educación.

A su vez, los testimonios, huellas, signos y símbolos empleados para transmitir y preservar las memorias reflejan la forma como el pasado es percibido por los protagonistas de los acontecimientos y dan paso a formas específicas de pensar y actuar. La cultura o identidad colectiva será conformada por el cúmulo de identidades individuales que se resignifican de acuerdo con sus contextos de procedencia y con los códigos de

comportamiento establecidos por el grupo, implícita o explícitamente. Muestra de ello es el resguardo de memoria realizado por EDOM en documentos o bien en rituales de reafirmación de memoria, como los homenajes a sus fundadores ya fallecidos, donde se observan manifestaciones tradicionales de la religión católica. Desde este panorama estamos ante la reapropiación de esquemas interpretativos, aun cuando muchos de sus miembros no se autoconciben como católicos sino como cristianos, y algunos solo refieren haber retomado “la parte espiritual de su vida” sin posicionarse como integrantes de una iglesia o asociación religiosa.

El trabajo de memoria me dio la pauta para acceder a otra realidad a través del testimonio de los propios actores: “podemos escribir ‘otra historia’ más próxima al pasado tal como fue vivido” (Joutarde 2007, 117) o percibido. Entonces, “no hay dos historias sino muchas, dependiendo de qué y cómo se posicione uno ante el presente” (Dussel y Caruso 2003, 28). Esto hace más complejo adjudicar el valor de “verdadera” a una historia en particular, pero se comparte la satisfacción del reconocimiento a aquellos sujetos históricos a quienes hay que convencer, primero, de que son actores de la historia (Joutarde 2007). Constató con ello cómo “la representación de la identidad comporta un marco interpretativo que permite vincular entre sí las experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una **memoria colectiva**”²³¹ (Puente 1996, 22). Así, considero la perspectiva de la memoria como una forma legítima de acercarse a la realidad; aunque, como apunta Philippe Joutarde, “siempre es posible ‘relativizar’ dicha memoria, contraponerle otra [...] y explicar a continuación que cada una tiene su valor y contiene su parte de verdad” (Joutarde 2007, 119). Incursionar en el movimiento mediante el trabajo de memoria me ha permitido mirar la laicidad desde otro ángulo de percepción: el de los profesores creyentes y su compromiso con la escuela pública. Por lo tanto, la perspectiva memoria-identidad posibilita una mejor comprensión de esas formas de pensar –y vivir– la religión en la práctica docente laica.

Respecto del lenguaje, aun cuando no desarrollé este aspecto, considero que es constitutivo de la identidad y podría ser visto desde la perspectiva del lenguaje metafórico

²³¹ Este punto lo desarrolla Gilberto Giménez (1988) en su artículo “La identidad social o el retorno del sujeto en sociología”. Mimeo, circulación interna, p. 12.

desarrollada por Georg Lakoff y Mark Johnson (2001), la cual traslada conceptos de un ámbito a otro para dar contundencia al discurso. Tratándose del campo educativo específicamente, las metáforas “participan centralmente de la construcción de nuestra subjetividad, por ejemplo, dándonos formas de nombrar a nuestra actividad docente que determinan cómo vamos a procesar nuestras experiencias en el aula” (Dussel y Caruso 2003, 84). En este caso, los equipistas emplean las metáforas religiosas como uno de los sentidos que guía su labor docente. “Como docentes, es central ver quién usa qué metáforas, qué cosas nos ayuda a pensar una metáfora y qué cosas nos está ocultando (87), por lo que pensar la escuela a través de éstas –y no de otras– les permite respetar la laicidad educativa, en la dimensión institucional, y evitan el autoritarismo que los dogmas religiosos podrían favorecer en la dimensión simbólica.

Desde los componentes identitarios manejados por Stuart Hall (2003), el lenguaje puede verse como prácticas discursivas que dan sentido de pertenencia a los grupos por medio de un lenguaje común. Cuando José recuerda que la teología de la liberación era “la línea desconocida que estaba del lado de mis principios”, hace alusión al “vínculo original de la conciencia con el pasado” (Ricoeur 2010, 128), garantizando la continuidad temporal de su identidad. Es decir, mediante la reapropiación de esquemas interpretativos, articula sus memorias “con otros principios rectores: la voluntad, el consentimiento, el razonamiento, la creación, la libertad” (Todorov 2000, 23) para transitar de un código de comportamiento a otro, sin perder su esencia identitaria. El análisis de la siguiente remembranza del padre Michel demuestra la función del lenguaje como vínculo identitario:

Con motivo del tercer aniversario del paso de Michel Duclercq de esta vida al encuentro cara a cara con Dios (8 de agosto de 1988), dedicamos el presente número de nuestro boletín a recoger algunos trozos de sabiduría, anécdotas y ejemplos de los muchos que Michel regó por doquier en su ir y venir por el mundo, difundiendo a Equipos Docentes, llamados a enriquecer la educación de los niños y jóvenes estudiantes de escuelas públicas²³².

En el fragmento se rescata el vínculo de identificación común al fundador, preservado y transmitido mediante testimonios recogidos para recordar al padre Michel. Este vínculo puede observarse con diversas perspectivas: desde la fe –“cara a cara con

²³² *Michel Duclercq: Una vida al servicio del Magisterio Mundial*, p. 2.

Dios”–, desde la vocación de servicio –“ir y venir por el mundo, difundiendo a Equipos Docentes”–, y desde la laicidad –“los niños y jóvenes estudiantes de escuelas públicas” –. Los testimonios tienen además una gran carga emotiva generada por la admiración que el sacerdote les merecía, expresada con frases tales como “sabiduría y ejemplo”, “enriquecer la educación”, y “el privilegio de conocerlo”.

Aun cuando son vínculos de memoria algunos elementos no fueron abordados en este trabajo, pero considero importante mencionarlos al verlos reflejados en diferentes momentos durante la investigación. Uno de ellos es la imagen. Un ejemplo de su importancia son las siete litografías encargadas al artista Leopoldo Méndez por la Secretaría de Educación Pública en 1939. El álbum se imprimió en los Talleres Gráficos de la Nación bajo el auspicio del Departamento de Bellas Artes y “formó parte de la campaña oficial contra el movimiento cristero y el asesinato de maestros socialistas”. (Loyo Bravo 2009, 291). Las imágenes son testimonio “del régimen de terror que la ignorancia, el egoísmo, la maldad y en buena medida la manipulación de los miedos, reales e imaginados, hicieron vivir a la sociedad en un periodo no muy alejado del nuestro”, por lo que perviven en la memoria colectiva de la historia de la educación y del fenómeno religioso en México y pueden ser rescatadas desde nuevas perspectivas a través de trabajos de memoria. El vínculo entre imagen y memoria colectiva es evidente, por lo que un trabajo de memoria cuya base sean las imágenes permitiría incursionar en percepciones distintas de ciertos acontecimientos. Pero ¿Cómo se generan estos vínculos? ¿Hay una transferencia de significados que va de la imagen hacia la conformación de la memoria colectiva? o ¿la memoria colectiva usa la imagen para referir significados introyectados previamente en ella? ¿Podría decirse que los sujetos, a partir de su interacción con la imagen, son la fuente de la cual se obtendría información sobre los procesos que se generan en su interior para dar paso a la conformación de la memoria colectiva? (Pérez Caballero 2013). Me parece que todavía hay mucho por descubrir al respecto.

Pero la imagen también “alude a las sensaciones y emociones, a los lugares y actitudes” (Ochoa 2019, 83), por lo que es necesario mencionar aquí otro elemento recurrente en el trabajo de memoria: las emociones. Loyo Bravo muestra cómo con el trabajo de memoria logra mirar desde la perspectiva del miedo uno de los periodos más

controvertidos de la historia nacional. El miedo, de acuerdo con su análisis, nace provocado por quienes detentaban el poder para apoyar la educación socialista “como uno de los medios de liberar al hombre de ataduras y prejuicios y de establecer una sociedad más justa y moderna”, pero también por los conservaduristas, quienes “la combatían como una amenaza a sus creencias, valores y manera de vivir” (Loyo Bravo 2009, 309). Visto así, el miedo “puede ser una herramienta de poder, un eficaz instrumento de dominio (Loyo Bravo 2009, 309), como tal vez diría Todorov: una muestra de *Los abusos de la memoria*.

Finalmente, a manera de corolario puedo definir la investigación como un estudio de caso dentro del ámbito de la historia del tiempo presente. La coetaneidad entre la fundación y permanencia de los EDOM en nuestro país y la escritura de los acontecimientos permite rescatar la percepción que los propios actores tienen sobre sus procesos históricos. Memoria e historia, dimensiones afectiva e intelectual, se conjugaron para comprender, a través del esfuerzo de rememoración, cómo se ha conformado la identidad de este movimiento seglar, preservando y transmitiendo códigos de conducta a las nuevas generaciones. Como resultado, las formas específicas de pensar y actuar, latentes en la memoria, resignifican la autoimagen de cada equipista para dar continuidad a la identidad colectiva del grupo.

b) Fronteras porosas entre la educación y la fe. Repensando la laicidad educativa

Como señalé en el estado de la cuestión, la historiografía mexicana casi siempre aborda el tema de la laicidad educativa –uno de los resultados más polémicos de la secularización social– desde la querrela política entre el Estado y la Iglesia y atendiendo a movimientos católicos laicos de gran envergadura. La propuesta de esta tesis consiste en repensar la laicidad educativa a partir del estudio de caso de un grupo de docentes y su relación con la Iglesia católica progresista, floreciente a raíz de los resultados del Concilio Vaticano II.

Mi inquietud por conocer las implicaciones del nuevo orden posconciliar y su repercusión en la educación pública me llevó al encuentro con el movimiento seglar Equipos Docentes de México (EDOM), agrupación anclada al movimiento continental Equipos Docentes de América Latina y el Caribe (EDAL), cuyas raíces francesas (*Equipes*

Enseignantes) datan de finales de la Segunda Guerra Mundial ¿Cómo miran y ejercen los equipistas su práctica educativa a la luz de sus experiencias de fe? Por tratarse de un movimiento con raíces francesas, esta pregunta me llevó a incursionar en la historia de la laicidad educativa en Francia (Capítulo I), para dar cuenta de la constitución original del movimiento y su posterior apropiación en México.

En la contextualización desarrollada en la primera parte de la tesis menciono la laicidad como una forma de concebir las relaciones Iglesia-Estado que varía según la historia de cada país. Para abordar el estudio de Equipos Docentes de México, fue necesario observar particularmente las diferencias y similitudes entre Francia y México en materia de laicidad. De la literatura revisada destacan algunas diferencias. Entre ellas se encuentra el establecimiento de dos dimensiones en el avance de la laicidad francesa: la primera dimensión obedece al proceso de diferenciación política entre dos instituciones, el Estado francés y la Iglesia católica. La segunda se refiere al ámbito simbólico, el cual apela a la libertad de conciencia y sus límites. Esta última siguió un proceso contradictorio, pues el pensamiento liberal promovía la tolerancia religiosa, al tiempo que el auge de las ciencias combatía los dogmas religiosos (Dianteill 2006). Esto se aprecia cuando en Francia se dio la Unión Sagrada después de la Primera Guerra Mundial, propiciando una alianza entre el Estado francés y la Iglesia católica. En ella, el Estado debía garantizar la laicidad educativa (dimensión institucional), pero apoyaría la acción pastoral de la Iglesia fuera de los horarios de clase. Durante décadas se dejaron libres los miércoles para la educación religiosa, y sesionaban las escuelas los sábados²³³. Más aún, los símbolos religiosos no fueron retirados de los salones de clases hasta bien avanzado el siglo XX (dimensión simbólica). Esto fue muy diferente al anticlericalismo radical imperante durante buena parte del siglo XX en México.

Esa doble dimensión de laicidad llevó al sacerdote Michel Duclercq a concebir la Iglesia y la educación como entes con posibilidad de ser modernizadas y compatibles entre sí y, con ello, a conjuntar dos aspectos del ideario social y político de la segunda mitad del siglo XX: la defensa de la laicidad educativa y los valores promovidos por el catolicismo progresista. Nace así, en Francia, el movimiento católico laico *Equipos*

²³³ Dato proporcionado por la Dra. Elsie Rockwell durante la segunda presentación pública de avances.

Enseignantes, cuyo propósito es *educar a la luz del Evangelio* en escuelas públicas, esto es sin contravenir la laicidad. Esta última acotación la he acuñado para evitar especulaciones en el sentido de que podría tratarse de una sociedad secreta o semiclandestina, las cuales proliferaron en México principalmente hacia mediados del siglo XX, sobre todo entre el estudiantado universitario. Sin embargo, para *Equipes Enseignantes* la consigna de *educar a la luz del Evangelio* es clara y no requiere hacer mención del respeto a la laicidad, al ser estudiantes en escuelas laicas y tener presente la forma de laicidad del Estado francés. Para los integrantes de EDOM tampoco es necesaria la acotación, pues están en contra del autoritarismo y estructura de la jerarquía católica.

La laicidad educativa francesa dio cabida al movimiento *Equipes Enseignantes*, conformado por cuatro jóvenes normalistas y su asesor espiritual, el padre Michel Duclercq. Su labor se centró en las escuelas públicas por considerarlas escuelas para pobres y por ser precisamente laicas, lo cual en Francia representaba un reto mas no un impedimento legislativo. Su finalidad era cuestionar y revisar la propia labor educativa, buscando prácticas alternativas que favorecieran un ambiente de libertad, responsabilidad, participación y solidaridad al servicio de las clases populares. El Concilio Vaticano II representó una oportunidad para la expansión del movimiento hacia América Latina, por lo que, a mediados de la década de los sesenta, el padre Duclercq llega al nuevo continente para encontrarse con una situación de dictaduras, crisis económica y, particularmente en México, una laicidad diferente a la francesa. Al correr del tiempo, el movimiento se transformó en una comunidad internacional integrada por profesores de todos los niveles educativos que, como en el caso mexicano, también ha dado cabida a educadores de adultos en el ámbito extraescolar.

En el capítulo II consideré las particularidades de la laicidad mexicana con las que se enfrentó la propuesta de Duclercq. La breve revisión histórica realizada indica que, institucionalmente, indica que la Iglesia católica empezó a perder terreno en el campo educativo desde la promulgación de la laicidad educativa en las Leyes de Reforma y, con mayor celeridad, tras el triunfo del partido liberal y su posterior legislación constitucional de 1917. La injerencia de la Iglesia en la educación formal se dio, entonces, a través de escuelas confesionales privadas o en espacios poco atendidos por el Estado, como los

programas oficiales de alfabetización, a pesar de la laicidad educativa y con modelos educativos católicos tradicionales. tendencia que se mantuvo durante toda la primera mitad del siglo XX.

Aun cuando la laicidad permeó ampliamente la conciencia de la mayor parte de los actores educativos, cancelando todo indicio alusivo a lo religioso en las escuelas, el acercamiento de la Iglesia católica a la educación pública fue por medio de asociaciones de estudiantes y de padres de familia que eran movilizados de acuerdo con los vaivenes del *modus vivendi*. Esta querrela por el espacio público de la educación ha radicado en que por medio de esta última se moldea el tipo de ciudadano que se pretende formar y, desde esta perspectiva, el magisterio se encuentra en una posición clave dentro de todo proyecto de nación “por el contacto que supone con los grupos con los que realizan su labor [...] y de una manera bastante directa, con los problemas económicos, sociales y políticos del medio circundante” (Loyo Brambila 1998, 14). Asimismo, mantener la participación de la Iglesia dentro del ámbito educativo oficial, al menos indirectamente, era una forma de defender el liderazgo del catolicismo ante la secularización de la sociedad, los avances del protestantismo y el ideario comunista de la época. Ciertamente, como la revisión sugiere, la escuela pública no ha dejado de estar atravesada por las convicciones ideológicas, manifestaciones culturales y prácticas de fe de los actores educativos.

La modernización de la Iglesia católica, oficializada por los resultados del Concilio, propició la coexistencia abierta de diversas posturas sobre lo que era ser católico, así como la polarización entre los enfoques educativos tradicionales y los modelos alternativos, encontrando todos cabida en los fines educativos de la Iglesia posconciliar. Pero la cada vez más extendida secularización social y la fuerte politización de las bases de la nueva Iglesia provocó rupturas con la jerarquía católica y halló cauce en las tendencias progresistas fortalecidas después de la II CELAM. Los seglares dejaron de ser una extensión de la jerarquía católica para iniciar un camino de autonomía, impulsados por algunos clérigos que pusieron en entredicho el voto de obediencia comprometido con sus superiores. Los movimientos laicos, impulsados con mayor fuerza por la teología de la liberación, tenían como característica principal la acción social a favor de los pobres y marginados.

Por otra parte, una reflexión más amplia sobre la laicidad educativa en México pasa necesariamente por el cuestionamiento sobre la participación de los maestros, en particular por la manera como han conformado su identidad como agentes de cambio. Un breve recorrido por las políticas gubernamentales construidas en torno al magisterio me llevó a identificar tres momentos clave de la conceptualización del quehacer docente: el maestro como misionero propuesto en los programas de alfabetización de José Vasconcelos; el maestro como activista, del período de Lázaro Cárdenas y la educación socialista, y el maestro como apóstol de la unidad nacional, según la política educativa de Adolfo López Mateos y Jaime Torres Bodet. Las repercusión de estas sucesivas conceptualizaciones, que los maestros no asumían acríticamente, puede observarse en algunas particularidades de la identidad docente de la segunda mitad del siglo XX, en especial su afinidad con las tendencias socialistas que en muchos casos tenían diferentes significantes para cada grupo de izquierda, lo cual se vio reflejado en el activismo en contra de la verticalidad de un sindicato corporativista, así como en contra de políticas educativas estatales que no consideraban las circunstancias particulares de los más necesitados.

En la confluencia de los movimientos laicales posconciliares y del activismo magisterial de los años sesenta, un grupo de jóvenes maestros del poblado de Atlacomulco, Estado de México, iniciaron reuniones para reflexionar sobre su práctica educativa apoyados por seminaristas. Igualmente, en el Instituto de Ciencias Biológicas del IPN se conformó otro grupo de docentes reflexivos a instancias de dos sacerdotes franceses, de paso por la Ciudad de México. Ambos grupos fueron catalizados con la llegada del padre Michel Duclercq a México, para constituirse en el movimiento Equipos Docentes de México. La siguiente pregunta de investigación versó en torno a cómo se conformó y cómo se reconfiguró este particular movimiento seglar en ámbitos educativos no confesionales en México, en la segunda mitad del siglo XX. El trabajo de memoria realizado a partir de entrevistas a profundidad, grupos focales y observación participantes permitió la reconstrucción y análisis de la historia de este grupo (Capítulo III), así como el desentrañamiento de algunas de sus características identitarias.

La tipificación preliminar²³⁴ para este texto de “movimiento seglar” se debe a que, si bien en sus inicios *Equipes Enseignantes* se conformó por un sacerdote y cuatro normalistas católicas, y más adelante contaría con la frecuente asesoría o guía espiritual de un clérigo, para EDOM no ha sido fácil encontrar acompañamiento religioso en periodos prolongados de tiempo; es decir, ha estado integrado y ha sido operado por seglares generalmente, tal vez debido al clima de laicidad educativa prevaleciente en México. Además, no todos los equipistas se asumen como católicos y tampoco miran su labor educativa como una forma de adoctrinamiento, sino como una aspiración utópica de la práctica docente. No obstante, todos consideran viable la difusión de valores cristianos en escuelas públicas, sin contravenir la laicidad.

Los primeros grupos reunidos para reflexionar sobre su práctica docente y su fe ya contaban con una postura diferenciada de otros maestros, pero la forma de actuar sobre la realidad educativa impulsada por el padre Michel fue un referente importante para atraer su atención y la de otros profesionistas interesados en la educación. Particularmente, se trata de un grupo de seglares preocupados por una educación más justa y libre que entretejió una forma paradójica de mirar a los docentes creyentes que laboran en las escuelas públicas: son laicos por la “exclusión de lo religioso cuando se habla de ‘estado laico’, ‘educación laica’, etc. Y, por lo contrario, una cercanía, una identificación, un compromiso activo dentro de las estructuras eclesiásticas, o incluso, desde ellas hacia lo social” (Puente 1996, 12).

¿Cómo piensan los equipistas su propia labor docente y su incidencia en la comunidad escolar? (Capítulo III) Preocupados por la renovación institucional del ámbito educativo en general, y de la profesión docente en particular, han visto el magisterio como una forma de participación en el cambio social, una lucha contra la situación de injusticia y opresión en pro de la liberación de los hombres, especialmente de los más necesitados. Comprometidos con la educación, pero también con lo que ellos llaman “ámbitos de atención como cristianos en la educación pública”, han incidido en los espacios familiar, social, gremial y político del entorno inmediato de sus respectivas comunidades.

²³⁴ El acceso a documentos aun dispersos podría cambiar la tipificación del movimiento en investigaciones posteriores

"Equipistas que se reconocen como solidarios en la construcción de un mundo más humano, aunque cada uno de ellos tenga la libertad de escoger las modalidades de compromiso que le correspondan"²³⁵.

EDOM, al suscribirse al movimiento internacional, canalizó las inquietudes sociales de sus miembros hacia la adopción de nuevas formas de mirar los preceptos religiosos, resignificarlos y aplicarlos en las escuelas públicas donde la mayoría de los niños provienen de familias de escasos recursos e incluso de comunidades vulnerables, como las rurales e indígenas, por ejemplo. Estas inquietudes, previas a la llegada del padre Duclercq a México, encontraron cabida en la propuesta del sacerdote y, aun cuando la adopción del movimiento se vio marcada por cierto clima de anticlericalismo de la época, EDOM logró consolidarse dentro del movimiento continental Equipos Docentes de América Latina.

Estudiar las prácticas al interior de EDOM contribuyó a comprender de qué manera los equipistas se han mantenido como grupo en un espacio transnacional; han reconstruido su labor educativa para dar otro sentido a la escuela pública, y han procurado un estilo de vida acorde a sus valores comprometidos con la comunidad escolar y extraescolar, pues la reapropiación de esquemas interpretativos los ha llevado a buscar la trascendencia de su práctica educativa al ámbito social. Por lo tanto, las implicaciones de su pertenencia a Equipos Docentes fueron diversas. Una de ellas se localiza en el campo identitario ¿Cómo conforman su identidad estos seculares? De acuerdo con Blancarte, en la configuración identitaria de este grupo se vislumbra una reapropiación de signos y símbolos religiosos que ponen a los seculares en una díada paradójica: son laicos desde la exclusión de lo religioso del ámbito educativo, y son laicos con un compromiso activo desde lo religioso hacia lo social (Puente, 1996), dado que, apoyados por posturas católicas progresistas, como la teología de la liberación, se vincularon con corrientes educativas alternativas, como la escuela activa y la educación popular, al tiempo que interactuaban con posturas educativas tradicionales²³⁶.

²³⁵ *Equipos Docentes de América Latina* (1970), Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública, núm. 11, julio-septiembre, p. 17.

²³⁶ Ante este panorama religioso y educativo la pregunta por cómo se vincula la teología de la liberación con propuestas educativas alternativas del siglo XX debe ser explorada a mayor profundidad.

Elena Tejeda habla de dos cambios importantes en la escuela Prado Churubusco: el cambio de escuela confesional a escuela laica, y la implementación de las técnicas Freinet a partir de las reflexiones con el padre Michel y Equipos Docentes. Ángel Roldán, quien tomó un curso para alfabetización de adultos en el CIDOC, impartido por Paulo Freire, lo relaciona con su experiencia en EDOM, sin hacer referencia a los preceptos religiosos del CIDOC ni a la cercanía de Freire con el clero. A partir de ahí podría profundizarse en el vínculo desarrollado entre la teología de la liberación y los modelos educativos conocidos como escuela nueva y educación popular, por medio del estudio específico del caso de los EDOM o de algún movimiento similar, como las Comunidades Eclesiales de Base o incluso, y muy a su pesar, del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMM).

¿Hasta qué punto estos docentes epitomizan un proceso de resignificación de conceptos católicos tradicionales dentro de proyectos y prácticas educativas pretendidamente laicas? Y, de ser así ¿Estamos ante un tipo específico de docente y, por ende, ante una propuesta pedagógica particular? El acercamiento al método de revisión de vida “Ver, Juzgar, Actuar” (Capítulo IV), empleado por EDOM para reflexionar sobre el ámbito magisterial y su problemática, ha promovido en sus integrantes la búsqueda constante de formas de pensar y vivir la fe en ambientes laicos. Se auxilian de pasajes bíblicos, de las encíclicas papales y de una gran cantidad de referentes religiosos adoptados directamente de sacerdotes casi siempre progresistas. Las problemáticas que aquejan a la educación pública, como la reforma educativa iniciada en México en el año 2011, también son reflexionadas a través de este método y se trasladan a las aulas a través de métodos alternativos de educación, de cambios en el comportamiento docente o de material didáctico ideado por ellos mismos, por lo que, retomando las palabras de Amanda, “no hay necesidad de decir nada, ni de hablar de Dios”; una educación más humana es la que da constancia de su fe.

La reflexión sobre problemáticas cotidianas del ámbito educativo, guiada por el método de revisión de vida “Ver, Juzgar, Actuar”, se entrelaza inevitablemente con los contextos de procedencia de los maestros, su trayectoria de vida y su bagaje cultural, destacando en este caso el aspecto religioso. Mediante la aplicación del método ha sido factible la relación entre fe, activismo político y práctica educativa. Su forma de abordar

la educación lleva a una recomposición de términos, conceptos y tradiciones por parte de los docentes cuyos resultados se ven reflejados en las prácticas docentes actuales. Estas prácticas han sido transmitidas a las nuevas generaciones por sus antecesores, ayudando a conformar una cultura escolar particular, la cual desborda el espacio del aula y los muros de la escuela, hasta comprometer la cotidianidad de su entorno inmediato. A través del reposicionamiento religioso y docente han habitado su espacio escolar y espiritual: han dejado de ser católicos de “sillón”, al tiempo de dejar de ser docentes de “sillón”.

Esta dinámica empleada con regularidad para actualizarse, hacerse de nuevos aprendizajes, proponer alternativas de atención y modificar su práctica docente, da la pauta para establecer el supuesto de que el método de revisión de vida podría ser visto como un mecanismo de formación docente continua. Desde el enfoque de Elena Achilli, “Ver, Juzgar y Actuar” es un método que impregna su campo identitario (social, familiar, religioso y laboral) relacionándolo íntimamente con los procesos fundantes del quehacer educativo. Incluso, dicha práctica puede observarse a modo de utopía: *“opciones que los sujetos desarrollan como posibilidad de apertura a nuevos horizontes en el campo de las prácticas y relaciones educativas”* (Achilli 2000, 30). La formación docente continua supone la transformación de la práctica docente, donde esta última tiene estrecha relación con la identidad al tratarse de profesores cuyo campo identitario se construye alrededor del quehacer educativo, lo cual introyecta *“actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio históricas”*²³⁷. Consecuentemente, sus reuniones han funcionado como una variante de la formación docente en el sentido de promover “la [re]apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la *práctica de enseñar*” (Achilli 2000, 23).

Durante el trabajo de memoria observé la confluencia de al menos tres tendencias en la práctica educativa de los equipistas: la defensa de la educación laica de las escuelas públicas, la implementación de modelos educativos alternativos y el ideario de las corrientes progresistas de la Iglesia católica. Ellos han vivido un largo proceso de innovación en su identidad católica “son gente convencida de que su fe no solo les pide

²³⁷ Cursivas en original.

respuestas culturales y litúrgicas: devociones, rezos y sacramentos... sino que desde su fe pueden orientar y potenciar acciones cotidianas que se inserten en proyectos de transformación social” (Puente 1996, 22). Se trata de la educación vista por un movimiento integrado por docentes de escuelas públicas que tienen fe, apuestan por los más necesitados y creen fervientemente que la educación debe ser obligatoria y gratuita, pero sobre todo laica.

Como corolario a este segundo apartado me gustaría hacer algunas puntualizaciones. Debido a que las fronteras entre lo secular y lo clerical están determinadas por el contexto cultural y religioso vigente en cada época y región, el proceso de secularización y la construcción de marcos jurídicos e institucionales laicos se han supeditado entre sí en continuo debate, académico y político, hasta nuestros días (Pérez Rayón 2004). Resulta congruente, entonces, que la forma de laicidad establecida en México a partir de las Leyes de Reforma y el desarrollo que tuvo en las décadas siguientes fuera producto del particular ambiente de secularización social de la época. Estas reformas podían ser vistas por algunos países como un ejemplo a seguir – notablemente Francia–; sin embargo, sus formas de laicidad educativa han adoptado formas muy diferentes al correr del tiempo.

En Francia la dimensión institucional de la laicidad se vio acompañada por una dimensión simbólica a nivel social que no es comparable con la mexicana. Al menos en México, no hubo énfasis en la libertad de conciencia en el sentido expuesto del caso francés. En México se dieron los dos fenómenos: el anticlericalismo y la antireligiosidad, ya que el Estado en ningún momento levantó la voz ni por la libertad religiosa ni por el libre ejercicio de los cultos, siendo un pueblo de ondas raíces católicas. Lo cual tampoco fue obstáculo para que congregaciones francesas enfocadas a la educación se establecieran en México apoyadas por la Iglesia, asociaciones civiles e, incluso, algunos gobiernos estatales y locales.

El eslabón entre lo social, la fe y la práctica docente, invita a incursionar en aquellos acontecimientos políticos, sociales, religiosos y educativos que permearon la memoria colectiva de los equipistas en dos aspectos al menos: su identidad religiosa y, aún sin proponérselo, su visión de un proyecto de nación con opción preferencial por los pobres.

Sin embargo, estudiar las interacciones que se desarrollan en las fronteras entre la educación pública y la fe, en el terreno de la práctica, no ha sido un campo suficientemente atendido por los especialistas del fenómeno religioso en México o de la historia de la educación, lo cual podría considerarse trascendental pues en estas interacciones se generan otras formas de educar. “Dado que el aula es el ámbito principal de nuestra actividad docente [...] ver por qué triunfó esa opción y qué opciones quedaron excluidas, puede contribuir a pensar otros caminos para nuestras prácticas” (Dussel y Caruso 2003, 30), estudiar temas de esta naturaleza puede llevar a develar, retomar y difundir otras formas de mirar e impartir la educación; y proporcionar elementos para el enriquecimiento y resignificación del quehacer docente, útiles para otros profesores e investigadores interesados en el tema, pero sobre todo útiles a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigaciones de este tipo contribuyen a pensar otros caminos para nuestras prácticas, seamos creyentes o no.

Las reflexiones derivadas de esta tesis dan la pauta para hacer un par de propuestas al menos. Por una parte, la historia de la laicidad educativa en México podría buscar problematizar el tema a partir del estudio de los actores más relacionados con la puesta en marcha de dicha laicidad en el aula, los docentes. Esto tendría que partir desde una concepción de los docentes como sujetos con múltiples filiaciones que construyen su identidad a partir de la constante apropiación y resignificación de su religiosidad, imbricada con su bagaje cultural de procedencia. Estas características primarias de su identidad son vinculadas con su formación y experiencias docentes, pero también con las directrices gubernamentales, dictadas de acuerdo con el ciudadano que se pretende formar. Por la otra, la evidencia del uso del método “Ver, Juzgar, Actuar” en campos pretendidamente laicos sugiere que metodologías procedentes del ámbito religioso (las Juventudes Obreras Católicas) han permeado en la investigación social de manera que nos hace repensar la laicidad de las instituciones científicas. En ese sentido, un estudio de la laicidad educativa debería evitar ver la laicidad como un hecho dado; más bien, convendría reflexionar en la forma como, en medio de constantes entrecruzamientos, las fronteras de los ámbitos religiosos y las dimensiones de los procesos educativos se han redibujado a lo largo del tiempo, pero también al albedrío de los actores involucrados.

Fuentes consultadas

- Achilli, Elena. 2000. *Investigación y formación docente*. Argentina: Laborde
- Andes, Stephen. 2010. “El vaticano y la identidad religiosa en el México posrevolucionario, 1920-1940”. *Estudios. Filosofía, historia, letras VIII (95)*: 67-97. Instituto Tecnológico Autónomo de México. Consultado: 15 de enero de 2015. <http://biblioteca.itam.mx/estudios/90-99/95/stephenandeselvaticanoylaidentidad.pdf>
- Amestoy, Rubén. 2011. “De la crisis del modelo liberal a la irrupción del movimiento Iglesia y Sociedad en América Latina (ISAL). *Teología y cultura*, año 8, vol. 13: 7-26. Consultado 22 de abril de 2019. http://www.teologos.com.ar/arch_rev/vol_13/TyC_8-13_NormanRubenAmestoy_Crisis-modelo-liberal-a-ISAL.pdf
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Arias, Marcos y Alberto Flores, coords. 1999. *Los profesores nos decidimos por el cambio. Red Nacional TEBES. Transformación de la educación básica desde la escuela*. II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arostegui, Julio. s/f. *El tiempo presente como tema de investigación histórica y como problema didáctico*. Consultado: 8 de octubre, 2014. http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/1_AROSTEGUI.pdf
- Arnaut, Alberto. 1998. *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: SEP/COLMEX/CIDE.
- Arredondo, Adelina (coord.). 2014. “De la secularización a la laicidad educativa en México”. *Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación 15(2): 140-167.
- _____. 2019. *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Bonilla Artiga Editores.

- Arteaga, Belinda. 2005. *La escuela racionalista de Yucatán, una experiencia mexicana de educación anarquista: 1915-1923*. México: UPN.
- Aspe, María. (2008). *La formación social y política de los católicos mexicanos. La Acción Católica Mexicana y la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, 1929-1958*. México: Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana / Universidad Iberoamericana.
- Ávila, Virginia. 2018. *Las mujeres creyentes y el Opus Dei. Identidades en el trabajo mediante la fe*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Ediciones y Gráficos Eón.
- Bastian, Jean-Pierre. 1983. "Metodismo y clase obrera durante el porfiriato". *Historia Mexicana*, Vol. 33, Núm. 1 (129) julio-septiembre, pp. 39-71. Consultado: 29 de noviembre 2020.
<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2576/2087>
- _____. 1993. *Protestantismo y sociedad en México*. México: Casa Unida de Publicaciones, S.A.
- Barbosa, Francisco. 2011. "El principio de laicidad en la educación en Francia y en el Tribunal Europeo de Derechos Humanos: entre el universalismo francés y el reconocimiento al margen nacional de apreciación del TEDH". *OASIS*, (Observatorio de Análisis de los Sistemas Internacionales), Núm. 16, pp. 45-63. Universidad Externado de Colombia.
- Baubérot, Jean. 2005. *Historia de la laicidad francesa*. México: El Colegio Mexiquense.
- _____. 2008. "Transferencias culturales e identidad nacional en la laicidad francesa". En *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*, coordinado por Roberto Blancarte, 47-58. México: El Colegio de México.
- Beck, Humberto. 2016. *Otra modernidad es posible. El pensamiento de Iván Illich*. México: Malpaso Ediciones.
- Bédarida, Françoise. 1988. "Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente". *Cuadernos de Historia Contemporánea*. 20: 19-27. Consultado: 28 de

marzo de 2019.

<http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/viewFile/CHCO9898110019A/7004>

Biord, Raúl. 2004. “Ponderación teológica del método Ver, Juzgar, Actuar”. *ITER revista de teología*. Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela. 15 (34) mayo – agosto: 19-52. Consultado: 20 de enero de 2020.

http://www.tepeyacinstitute.com/uploads/6/9/1/4/6914821/ponderacion_teologica_a_metodo_verjuzgaractuar.pdf

Blancarte, Roberto. 1992. *Historia de la Iglesia católica en México*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio Mexiquense.

_____. Coord. 2008. *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: El Colegio de México.

_____. 2010. Las identidades religiosas de los mexicanos. En Blancarte, R. (coord.) *Culturas e identidades*. Serie Los grandes problemas de México. Volumen XVI. México: El Colegio de México.

Bonnin, Juan. 2013. *Discurso político y discurso religioso en América Latina. Leyendo los borradores de Medellín (1968)*. Argentina: Santiago Arcos editor.

Brandao, Carlos. 1977. “El método Paulo Freire para la educación de adultos”. *Cuadernos del CREFAL* 3. México: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. Consultado: 15 de mayo de 2015.

http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=173&Itemid=225

Bruno-Jofré, Rosa y Jon Igelmo Saldívar. 2017. *Catholic education in the wake of Vatican II*. Estados Unidos de Norteamérica: Universidad de Toronto.

Cámara, Daniel. 1967. *Ideología católica contemporánea respecto a la educación y al desarrollo de México*. Cambridge, Mass. (mimeo)

Candela, Antonia, Iván Escalante y Ragueb Chain. 1981. “Lineamientos para una alternativa de escuela progresista para sectores populares”. En *Foro de*

Investigaciones sobre Educación y Sociedad. Memorias. México: Universidad Veracruzana.

Civera, Alicia. 2011. “La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945. En *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Silgos XIX y XX* coordinado por Civera, Alicia, Juan Alfonseca y Carlos Escalante, pp. 303-348. México: El Colegio Mexiquense, A.C.

Concha, Miguel. y González Gari, O. *et. al.* (1986). *La participación de los cristianos en el proceso popular de liberación en México.* México: Siglo XXI-Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Cusin, Mauricio. 2006. “Intuiciones”. *Al Educador. Publicación de los Equipos Docentes de América Latina*, noviembre: 5-8. Consultado: 29 de marzo de 2016.
http://www.equiposdocentes-al.com/revistas/aleducador/NUMERO_33.pdf

Cuadernos políticos. 2017. “Presentación”. Consultado: 2 de noviembre de 2019.
<http://www.cuadernospolicos.unam.mx/cuadernos/>

De la Rosa, Martín. 1979. La iglesia católica en México, del Vaticano II a la Celam III (1965-1979). *Cuadernos Políticos*, (19), 88-104. Revisado el 2 de enero, 2014.
Tomado de http://www.cuadernospolicos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.19/CP19.7.Martin_de_la_Rosa.pdf

De la Torre, Renée. 1996. El péndulo de las identidades católicas: oscilaciones entre representaciones colectivas y reconocimiento institucional. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, II (3) junio, 87-107. Revisado el 13 de enero, 2014.
Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600306.pdf>

_____. 2006. *La Ecclesia Nostra. El catolicismo desde la perspectiva de los laicos: el caso de Guadalajara.* México: Fondo de Cultura Económica, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- _____. 2009. “Los laicos en la historia de las relaciones Iglesia-Estado en México durante el siglo XX”. *Anuario IEHS*, 24: 417-444. Consultado: 22 de octubre de 2018. <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2009/Ren%C3%A9%20de%20la%20Torre%20Los%20laicos%20en%20la%20historia%20de%20las%20relaciones%20Iglesia-Estado%20en%20M%C3%A9xico%20durante%20el%20siglo%20XX.pdf>
- _____. 2012. “La religiosidad popular como “entre-medio” entre la religión institucional y la espiritualidad individualizada”. *Civitas*, 12(3): 506-521. Consultado: 1 de mayo de 2015. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74225010005>
- De Leonardo, Patricia. 1983. *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*. México: Ed. Línea, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Dianteill, Erwan. 2006. “El modelo francés de laicidad: una introducción histórica”. En *Laicidad en América Latina y Europa. Repensando lo religioso entre lo público y lo privado en el siglo XXI*, organizado por Néstor Da Costa, 70-78. Uruguay: Instituto Universitario CLAEH / Red PUERTAS América Latina-Europa. Consultado: 23 de febrero de 2018. <https://rolandoperez.files.wordpress.com/2014/02/40530705-da-costa-nestor-laicidad-en-america-latina-y-europa.pdf>
- Díaz, Elena. 1999. Búsquedas, aprendizajes, encuentros... En la formación de los maestros en servicio. Un recorrido a través de algunas de sus rutas, estrategias y estímulos. En *Los profesores nos decidimos por el cambio. Red Nacional TEBES. Transformación de la educación básica desde la escuela. II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela*, coords. Marcos Arias y Alberto Flores, 23-30. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dillingham, Alan. 2018. “Indigenismo tomado: juventud indígena y la apertura democrática en Oaxaca (1968–1975)”, traducción de Andrea Belarruti. *Revista Cuadernos del Sur* 2018 / 23 [44], pp. 6-36. Consultado: 23 de noviembre de 2019. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/44-enero-junio-2018/>

- Duclercq, Michel. 2013. “Aux origines des Équipes Enseignantes : une nouvelle génération d’institutrices”, *Chrétiens dans l’Enseignement Public*, julio. Consultado: 21 de abril de 2018. <http://www.cdep-asso.org/cdep/notre-histoire/item/360-aux-origines-des-equipes-enseignantes-une-nouvelle-generation-d-institutrices.html>
- Dumont, Juan. (s/f). “Para el libro EDAL. Opinión y recomendaciones de Juan Dumont”. En *Libro EDAL. Rescate, militancia y transformación social. 1965-2015*. coord. Tereza Gamba. Consultado: 5 de marzo de 2019. <https://es.scribd.com/document/337037123/Libro-EDAL-Rescate-militancia-y-transformacion-social-50-1965-2015-pdf>
- _____. 2010. “Equipos Docentes de América Latina y Caribe. Bajo un mirar de Juan Dumont”. En *Libro EDAL. Rescate, militancia y transformación social. 1965-2015*. coord. Tereza Gamba. Consultado: 23 de marzo de 2020. <https://es.scribd.com/document/337037123/Libro-EDAL-Rescate-militancia-y-transformacion-social-50-1965-2015-pdf>
- Dussel, Inés. 2006. “A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela”. En *La cita secreta: encuentros y desencuentros entre memoria y educación*, recopilado por Guillermo A. Ríos, 157-176. Argentina: Asociación del Magisterio de Santa Fe.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso. 2003. *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Argentina: Santillana.
- Echeverri, Alfonso. 2015. *Ver-juzgar-actuar: método pastoral*. Página Web Cáritas Ecuador. Revisado el 13 de febrero, 2019. Tomado de <http://www.caritasecuador.org/ver-juzgar-actuar-metodo-pastoral/>
- Escontrilla, Hugo y Rafael Reygadas. 2009. “El devenir de la utopía en las Comunidades Eclesiales de Base. El caso de la comunidad de Martín Carrera (1976-2006)”. *Veredas. Revista de Pensamiento Sociológico* número extraordinario: 27-49. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.

- _____. 2012. *Iglesia católica y sociedad civil: tensiones y rupturas*. Revisado el 8 de octubre, 2014. Tomado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n38/n38a5.pdf>
- Fazio, Carlos. 1987. *La cruz y el martillo. Pensamiento y acción de Sergio Méndez Arceo*. México: Planeta.
- Fell, Claude. 2009. *José Vasconcelos: los años del águila (1920-1925) : educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Ferraro, José. 1992. *Teología de la liberación: ¿Revolucionaria o reformista?* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- Flores, Aymara. 2016. “Estudiantes disidentes y Estado mexicano: organización y movilización estudiantil en el instituto Politécnico Nacional (CA. 1938-1956)”. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV.
- Franco, Marina. y Florencia Levín. (comp.). (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En: *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Gamba, Tereza. (s/f) *Libro EDAL. Rescate, militancia y transformación social. 1965-2015*. Consultado: 5 de marzo de 2019. <https://es.scribd.com/document/337037123/Libro-EDAL-Rescate-militancia-y-transformacion-social-50-1965-2015-pdf>
- Gamiño, Rodolfo y Mónica Toledo. 2011. “Origen de la Liga Comunista 23 de Septiembre”. *Espiral Estudios Sobre Estado Y Sociedad* (eISSN: 2594-021X) 18 (52), pp. 9-36. Consultado: 7 de octubre de 2020. <http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/903>.
- García, Armando. 2004. Los estudios sobre lo religioso en México. Hacia un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VIII (168). Revisado el 8 de diciembre, 2014. Tomado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-168.ntm>

- Gelabert, Martín. s/f. Marie Dominique Chenu. Página Web Ser Dominicos. Revisada el 13 de febrero, 2019 <https://ser.dominicos.org/antes-que-nosotros/marie-dominique-chenu>
- Gerhardt, Heinz-Peter. 1993. "Paulo Freire". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII (3-4): 463-484. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Consultado: 20 de mayo de 2015. <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freires.pdf>
- Giménez, Gerardo. 2002. Paradigmas de identidad. En Chihu, A. *Sociología de la identidad*. México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial. pp. 35-60.
- Ginzburg, Carlo. 2008. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. España: Ediciones Península.
- Godínez Valencia, Vicente. 2011. "Élite episcopal y poder en la Iglesia Católica en México". *Estudios políticos*. México, (22): 27-40. Consultado: 21 de agosto de 2020 <http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n22/n22a3.pdf>
- Godoy, Cristina. y Hayden V. White. 2002. *Historiografía y memoria colectiva: tiempos y territorios*. Madrid: Miño y Dávila.
- Gómez Nashiki, Antonio. 2003. "El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII, 17, pp. 187-220.
- González, Fernando. 2003. Los orígenes y el comienzo de una universidad católica: sociedades secretas y jesuitas. *Historia y Grafía*. 20. pp. 151-205.
- _____. 2007. "Algunos grupos radicales de izquierda y de derecha con influencia católica en México (1965-1975)". *Historia y Grafía* (29): 57-93.
- _____. 2011. *Crisis de fe. Psicoanálisis en el monasterio de Santa María de la Resurrección, 1961-1968*. México: Tusquets Editores.

- González Gary, Oscar. 2004. "Poder y presiones de la Iglesia". En *México ante la crisis. El impacto social y cultural. Las alternativas*, coordinado por Pablo González Casanova y Héctor Aguilar Camín, 238-294. México: Siglo XXI.
- González, Refugio. 2017. "La Constitución de 1857 y las Leyes de Reforma" conferencia presentada en el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). México, 19 de julio. Consultada el 3 de septiembre de 2020 [https://www.gob.mx/cultura/prensa/las-leyes-de-reforma-y-la-constitucion-de-1857-motivaron-la-modernizacion-del-pais-maria-del-refugio-gonzalez-dominguez#:~:text=Las%20Leyes%20de%20Reforma%20fueron,Libertad%20de%20Cultos%20\(4%20de](https://www.gob.mx/cultura/prensa/las-leyes-de-reforma-y-la-constitucion-de-1857-motivaron-la-modernizacion-del-pais-maria-del-refugio-gonzalez-dominguez#:~:text=Las%20Leyes%20de%20Reforma%20fueron,Libertad%20de%20Cultos%20(4%20de)
- Guajardo, Marcela. 1993. "Iván Illich". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII (3-4): 808-821. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Consultado: 20 de mayo de 2015. <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/illichs.PDF>
- Guasco, Maurilio. 2012. "El Concilio Vaticano II entre ayer y hoy". *Itinerantes. Revista de Historia y Religión* 2: 11-30. Consultado: 30 de julio de 2018 <http://itinerantes.unsta.edu.ar/ojs/index.php/Itinerantes/article/view/126/108>
- Gutiérrez, Lya. 2007. *Los volcanes de Cuernavaca. Sergio Méndez Arceo, Gregorio Lemercier, Iván Illich*. México: La Jornada Morelos.
- Hannoun, Hubert. 1976. *Iván Illich o la escuela sin sociedad*. España: Ediciones 62.
- Hebblethwaite, Peter. 2000. "La teología de la liberación y la Iglesia católica". En *La teología de la liberación*, editado por Christopher Rowland, 229-252. España: Lavel.
- Hernández, Pedro y Martha de Jesús López. 1988. "El movimiento pedagógico Freinet en México". *Cero en Conducta* 3(15): 44-55.
- Innerarity, Carmen. 2005. "La polémica sobre los símbolos religiosos en Francia. La laicidad republicana como principio de integración". *Revista española de*

investigaciones sociológicas, Núm. 111 pp 139-161. Consultado: 13 de agosto de 2020 http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_111_071168263068969.pdf

Juan XXIII. 1959. *Princeps Pastorum*. Carta encíclica sobre el apostolado misionero. Noviembre 28. Consultado: 17 de septiembre de 2019. http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_28111959_princeps.html

Judenne, Monique. 2008. “Brève présentation de Dialogue et Coopération”, *Chrétiens dans l'Enseignement Public*, octubre. Consultado: 23 de abril de 2018. <http://www.cdep-asso.org/dans-le-monde/dialogue-et-cooperation/item/113-breve-presentation-de-dialogue-et-cooperation.html>

Lamadrid, José Luis. 1994. *La larga marcha a la modernidad en materia religiosa. Una visión de la modernización de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larroyo, Francisco. 1982. *Historia General de la Pedagogía*. México: Editorial Porrúa.

Latapí, Pablo. 1999. *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Plaza y Valdés.

Legorreta, José. 2013. *Modernidad, secularización e iglesia en América Latina. Los obispos latinoamericanos y el cambio cultural*. México: Universidad Iberoamericana.

Legrand, Louis. 1993. “Célestin Freinet”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII (1-2): 425-441. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Consultado: 20 de mayo de 2015. <http://www.educar.org/articulos/Freinet.asp>

Litmanovich, Juan. *Un monasterio en psicoanálisis. Las operaciones psicoanalíticas al interior del monasterio Benedictino de Ahuacatlán, Cuernavaca (1961-1967)*. México: Paradiso Editores.

- Loeza, Soledad. 1984. "La Iglesia católica mexicana y el reformismo autoritario", *Foro Internacional*, vol. XXV, núm. 2, octubre–diciembre de 1984, pp. 151–152. Consultado: 21 de agosto de 2020 <https://www.jstor.org/stable/27753779?seq=1>
- _____. 1988. *Clases medias y política en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales.
- Loyo Brambila, Aurora. 1998. *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México: Era / Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM
- _____. 1999. "Las ironías de la modernización: el caso del SNTE". En *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, de Aurora Loyo (coord.), 23-62. México: Plaza y Valdés / Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Loyo Bravo, Engracia. 1985. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____. 1999. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- _____. 2009. "Los años que vivimos bajo amenaza. Miedo y violencia durante la etapa de la educación socialista (1924-1940)". En *Una historia de los usos del miedo* de Pilar Gonzalbo, Anne Staples y Valentina Torres Septién (editoras). México: El Colegio de México / Universidad Iberoamericana.
- _____. 2010. "La Educación del pueblo". En *La educación en México*, de Dorothy Tanck (coord.), serie Historia mínima, 154-187. México: El Colegio de México.
- Ludlow, Leonor. 1999. "La jerarquía católica ante el proyecto de modernización educativa". En *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, de Aurora Loyo (coord.), 63-81. México: Plaza y Valdés / Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Masferrer, Elio. 2004. *¿Es del César o es de Dios? Un modelo antropológico del campo religioso*. México: Plaza y Valdés / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM

- Martínez Della Rocca, Salvador. 1983. *Estado, educación y hegemonía en México 1920-1956*. México: Línea / Universidad Autónoma de Guerrero / Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Mendoza, Jorge. 2009. "El transcurrir de la memoria colectiva: la identidad". *Revista Casa del Tiempo*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Vol. II Época IV (17): 59-68. Consultado: 2 de abril de 2019. http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/17_iv_mar_2009/casa_del_tiempo_eIV_num17_59_68.pdf
- Meneses, Ernesto. 1998. *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. Vol. III. México: Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana.
- Menéndez, Rosalía. 2013. *Las escuelas primarias de la Ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Meyer, Jean, 1997, *La Cristiada. I-La guerra de los cristeros*, México, Siglo XXI.
- Mudrovic, M. (2000). "Algunas consideraciones epistemológicas para una 'Historia del Presente'". En *Revista Hispania Nova*, N° 1, 1998-2000. Revisado el 28 de marzo, 2009. Tomado de <http://hispanianova.rediris.es/general/articulo/013/art013.htm>
- Muro, Víctor. 1991. "La Iglesia ante la movilización social en el México contemporáneo: una perspectiva teórica". En *El estudio de los movimientos sociales: teoría y método*, Zamora, compilado por Víctor Muro y Manuel Canto Chac, 155-173. México: El Colegio de Michoacán-UAM Xochimilco. Consultado: 19 de abril de 2016. http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/172-2973vql.pdf
- Ochoa, Silvia. 2009. "Jóvenes politécnicos del Oriente ciudadano. Performance, cuerpo, género y espacio en la formación técnica del CECYT No. 7, Cuauhtémoc IPN". Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV.
- Orlandis, José. 2005. "Ciento veinticinco años de escuela laica en Francia", *Anuario de Historia de la Iglesia, Facultad de Teología de la Universidad de Navarra* 14: 83-90. Consultado: 20 de julio de 2016. <http://www.unav.edu/publicacion/historiadelaiglesia/numeros>

- Ornelas, Carlos. 2013. "La CEM y la educación laica". *Excélsior*. 15 de mayo. Consultado: 5 de mayo de 2016. <http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2013/05/15/899172>
- Paredes, Arely y Teresa Castillo. 2018. "Caminante no hay [un solo] camino, se hace camino al andar: Investigación Acción Participativa y sus repercusiones en la práctica. *Rev. Colomb. Soc.*, 41(1), pp. 31-50. Consultado: 16 de octubre de 2020 <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/66616/pdf>
- Pacheco, Martha. s/f. *Panorama de la Iglesia Católica mexicana (1955-1973)*. Consultado: 25 de noviembre de 2014. <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/72/MaMarthaPachecoPanoramadelaiglesia.pdf>
- Páez, Juan. 2016. "Origen del movimiento mexicano para la escuela moderna: una lucha política-pedagógica en la década de 1980". *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Vol. IV, Núm. 8, julio-diciembre. Consultado: 10 de mayo de 2017. http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista8/RMHE8_4_4_1_17.pdf
- Pereira, Alexánder. 2009. "Orlando Fals Borda: la travesía romántica de la sociología en Colombia". *Crítica y Emancipación*, (2), primer semestre, pp. 211-247. Consultado: 19 de octubre de 2020. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/08fals.pdf>
- Pérez Arce, Francisco. 1981. Prólogo a *Las luchas magisteriales 1979-1981. (Documentos 1)*, de Luis Hernández, V-VII. México: Macehual.
- _____. 2014. "Sergio Méndez Arceo, VII Obispo de Cuernavaca". Entrevista de Juan Stack, *El INAH en sus propias palabras*, Radio INAH, 24 de abril de 2014. Consultado: 28 de noviembre de 2019. http://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/entrevista%3A373
- Pérez Caballero, Margarita. 2013. "Memoria colectiva y pensamiento histórico. Diálogo entre el ámbito extraescolar y el escolar universitario a través de la imagen". Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional campus Ajusco.

- Pérez Rayón, Nora. 2004. "El anticlericalismo en México. Una visión desde la sociología histórica". *Sociológica* 55 (mayo-agosto): 113-152. Consultado: 10 de septiembre de 2016. <http://www.revistasociologica.com.mx/numeros/55.html>
- Portier, Philippe. 2015. "Las metamorfosis de la laicidad francesa (1880-2013)". En *Cuatro visiones sobre la laicidad* de Bovero Michelangelo, Diego Valadés, Philippe Portier y Frances Kissling, 47-73. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Jurídicas. Consultado: 24 de agosto de 2020 <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3863/5.pdf>
- Puente Lutteroth, Alicia. 1996. "Interpelaciones católicas hoy: la constatación de una pluralidad. Un acercamiento a identidades laicales cristianas en oposición: génesis, componentes y tensiones". *Revista Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, El Colegio de Michoacán XVII (65/66): 11-23 Consultado: 3 de abril de 2015 <http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/065-066/MariaAliciaPuenteLutteroth.pdf>
- Quintanilla, Susana. 1997. "El debate intelectual acerca de la educación socialista". En *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, de Vaughan, Mary Kay y Susana Quintanilla, 47-75. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez González, Oswaldo. 2018. "Metodismo en México: su tránsito de la modernidad porfiriana a la post revolución, 1873-1954". *Horizonte Histórico - Red de Revistas Académicas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* , Núm. 13 (noviembre), pp. 41-51. Consultado: 18 de septiembre de 2020. <https://revistas.uaa.mx/index.php/horizontehistorico/article/view/1462>.
- Ribera, Anna. 1994. "Ciencia, luz y verdad. El proyecto educativo de la Casa del Obrero Mundial". *Revista Historias*, Núm. 32: 67-78. Consultado: 2 de octubre de 2019. https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_32_67-78.pdf
- Ricoeur, Paul. 2010. *La memoria, la historia y el olvido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- Robert, Jean. s/f. *CIDOC. Centro Intercultural de Documentación*. Revisada el 1° de diciembre, 2014. En: www.ivanillich.org.mx/ideas.htm
- Rockwell, Elsie. 1997. "Maestros: la formación de una cultura magisterial". *Aleph Revista de pedagogía* 1(1): 10-18.
- _____. 2007. Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social* (16), 175-212.
- _____. 2007a. *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / El Colegio de Michoacán.
- _____. 2015. Prólogo "Algunas palabras en Memoria de Jerry Morris" a *Pedagogía para principiantes. Para donde no hay pedagogo... gracias a Dios*", por 1000 sabios y Jerry Morris, de Gerald Edward Morris Wilson. México: Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero / CMPIO / Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural / SNTE Sección XXII.
- Roldán, Eugenia. 2018. "El concepto de escuela pública en México". Conferencia magistral inédita presentada en el I Congreso Nacional de Historia de la Educación. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 21-23 de febrero.
- Rowland, Christopher. (ed.) (2000). *La teología de la liberación*. España: Cambridge University Press.
- Ruíz, Carmen y Amalia Nivón. 1999. ¿Podremos cambiar los profesores y la escuela? ¿Queremos intentarlo? En *Los profesores nos decidimos por el cambio. Red Nacional TEBES. Transformación de la educación básica desde la escuela*. II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela, coords. Marcos Arias y Alberto Flores, 15-22. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, José. 1988. *Iglesia pueblo de Dios en marcha: una reflexión teológica que acompaña el caminar diocesano*. México: editorial no identificada, pp. 95-104.

- Sánchez, Humberto. 2015. *El despertar de los laicos. Su aporte para transformar el mundo y renovar la Iglesia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Sandoval, Rosa María. 2014. “La escuela experimental Freinet de México. En torno al origen y vigencia de una forma de saberes y prácticas pedagógicas”. En *Pensamiento crítico en educación*, coordinado por Patricia Ducoing Watty, 345-357. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Santos Gómez, Marcos. 2009. “Relaciones entre la teología de la liberación y la pedagogía de Paulo Freire”. *Revista de Ciencias de la Educación* 220: 425-443. Consultado: 10 de mayo de 2017. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/237571>
- Savarino, Franco y Andrea Mutolo (coords.). 2008. *El anticlericalismo en México*. México: M. A. Porrúa / Cámara de Diputados / Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Soto, Ángel. (Invierno, 2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia Actual Online*. 3. Revisado el 8 de octubre, 2014. Tomado de <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/34/35>
- Tanck de Estrada, Dorothy (coord.). 2010. *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Todorov, Tzvetan. 2000. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Torres, Alejandro. 2016. “La Ley de separación de 1905: luces y sombras en la génesis de la idea de laicidad en Francia”. *Anuario de Historia de la Iglesia*, vol. 25, pp. 165-192. Consultado: 21 de agosto de 2020 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35546875005>
- Torres, Héctor. 2018. “La influencia jesuita en la conformación de la Liga Comunista 23 de Septiembre durante la década de los setentas en México”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 23 (2), pp. 141-172. Consultado: 13 de octubre de 2020

- Torres Septién, Valentina. 1998. *La Educación Privada en México 1903-1976*. México: El Colegio de México.
- _____. 2000, Iglesia y educación en el siglo XX, en Legorreta, José, *La iglesia católica y la política en el México de hoy*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 225-270.
- _____. 2002. “Una orden católica de educadoras francesas en México. Las Hermanas de San José de Lyon” 10: 42-61.
- _____. 2014. “Las mujeres de Acción Católica y la educación en el México preconciliar”. En *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas* por Federico Lazarín Miranda. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- _____. 2009. “El miedo de los católicos mexicanos a un demonio con cola y cuernos: el comunismo entre 1950 y 1980”. En *Una historia de los usos del miedo* de Pilar Gonzalbo, Anne Staples y Valentina Torres Septién (editoras). México: El Colegio de México / Universidad Iberoamericana.
- _____. 2018. “Sofía del Valle y el Instituto Superior de Cultura Femenina”. En *Dimensión religiosa de los conflictos políticos*, por Solís Nicot, Ives y Valentina Torres Septién (coords), México, UAM-A, CONACyT, pp.259 – 280.
- Tuirán, Rodolfo y Susana Quintanilla. 2012. *90 años de educación en México*. México: Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.
- Vallier, Iván. 1971. *Catolicismo, control social y modernización en América latina*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vaughan, Mary Kay. 1997. “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940”. En *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, de Vaughan, Mary Kay y Susana Quintanilla, 76-108. México: Fondo de Cultura Económica.

- Vaughan, Mary Kay y Susana Quintanilla. 1997. Presentación a *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, de Vaughan, Mary Kay y Susana Quintanilla, 7-43. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez, Josefina Zoraida. 1998. Prólogo. En *La Educación Privada en México 1903-1976* de Torres Septién, Valentina. México: El Colegio de México.
- Vidales, Raúl. 1986. “Periodización de la iglesia en México (1968-1983)”. En *La participación de los cristianos en el proceso popular de liberación en México*, coordinado por Miguel Concha Malo *et al*, 44-52. México: Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM / Siglo XXI.
- Villanueva, Mirtha. 2015. “Prólogo Equipos Docentes del Perú”. En *Padre Juan Dumont. El Padrecito de la Esperanza. Recopilación de las homilias que el padre Dumont Chauffour ha dedicado a los docentes por el día del maestro de 1991 a 2015*. Perú: Derrama magisterial.
- Villaseñor, Guillermo. (1978). *Estado e Iglesia, el caso de la educación*. México: Edicol.
- Yankelevich, Pablo. 1997. “La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940”. En *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, de Vaughan, Mary Kay y Susana Quintanilla, 111-140. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, Armando. 2010. “Laicidad y escuela de la República en Francia”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, pp. 123-135. Consultado: 4 de septiembre de 2020
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7811>

Archivos eclesiales

Archivo Sergio Méndez Arceo, Ciudad de México, México, Fondo CAMENA (Centro Académico de la Memoria de Nuestra América)- Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Documentos en archivos personales

Aportes educativos. 2006. *Revista de las Comunidades Cristianas de Equipos Docentes del Perú*, núm. 93, agosto.

Equipos docentes de América Latina, Boletín trimestral para los docentes católicos de la enseñanza pública

Michel Duclercq: Una vida al servicio del magisterio. 1991. *Boletín Equipos Docentes de México*, núm. 1.

Video homenaje a Michel Duclercq. 2007. Equipos Docentes de México.

ANEXO 1

Entrevistas a profundidad Criterios de selección

Se realizaron 18 entrevistas a profundidad a actores clave, procurando una muestra representativa de acuerdo al siguiente cuadro de participantes:

Participante	Criterios de selección
Adrián González	Egresado de la Normal Rural Luis Villarreal del Mexe Hidalgo Especialidad en enseñanza de la geografía. Impartió cursos y talleres a nombre de Equipos Docentes
Alicia Pérez	Ingresó a EDOM en 1992 a raíz de su asistencia al curso taller “El perfil del Educador Popular”
Alma Cano	Normalista y socióloga. Fundadora de los EDOM, vínculo con los asesores religiosos y co-fundadora de algunas otras asociaciones católicas laicas como CEB's y Cáritas.
Amanda Trujillo	Docente en el Instituto Politécnico Nacional, fundadora del primer <i>equipo docente</i> de México en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas.
Ángel Roldán	Agrónomo fundador de EDOM . Su participación en la agrupación le ha dado elementos para desarrollar su labor educativa con campesinos. Tomó un curso del método Freire de alfabetización de adultos en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC).
Carmen López	Normalista. Integrante de un equipo docente consolidado en el estado de Guanajuato. Actualmente es coordinadora nacional de EDOM
Consuelo Medina	Normalista. Fundadora de un equipo docente consolidado en el estado de San Luis Potosí.
Efrén Gutiérrez	Sociólogo de la educación. Maestro frente a grupo a partir de su incorporación a los EDOM. Escéptico de los preceptos religiosos.
Elena Díaz	Normalista y psicóloga. Como <i>equipista</i> tuvo la oportunidad de acompañar al padre Michel Duclercq en sus recorridos de expansión de los <i>Equipos Docentes</i> . Participó en encuentros internacionales de la asociación y realizó una estancia en la <i>Casa Diálogo y Cooperación</i> (casa del <i>equipista</i>) en Francia.
Elena Tejeda	Normalista y pedagoga. Miembro fundante de los EDOM, propietaria de la escuela Prado Churubusco. Su incorporación a los EDOM propició el cambio del modelo educativo tradicional a las técnicas Freinet de enseñanza.
Gerardo Rodríguez	Arquitecto y docente en la Facultad de Arquitectura de la UNAM. Puso en práctica el método Freire para

Juan Dumont	Fundador de Equipos Docentes de Francia, colaboró en la expansión hacia América latina. Actualmente radica en Perú y es asesor espiritual de Equipos Docentes de América Latina y el Caribe.
Leticia Moreno	Normalista. Trabajó en la escuela primaria Anexa a la Normal Núm. 1 del Estado de México, donde se aplicaban las técnicas Freinet para la enseñanza.
José Ramírez	Normalista y fundador del equipo de San Luis Potosí. Coordinador de la zona norte de EDOM.
Martín Arredondo	Equipista fundador de EDOM. Fue seminarista en La Jordana, Atlacomulco, Edo. Mex. Invitó a Michel Ducler a venir a México, junto con su compañero Lorenzo Foubert. Después dejó el seminario pero siguió siendo equipista. Trabajó con un grupo de médicos en el Hospital 20 de Noviembre de la Ciudad de México.
María de la Luz Tejeda	Maestra del colegio Prado Churubusco.

ANEXO 2

Grupos focales y sesiones de observación participante

Grupos focales	Características / temas abordados	Lugar y fecha
Primer grupo focal	Participaron siete integrantes de la zona norte. Se aplicó un cuestionario de elaboración propia (<i>Recordando y conviviendo, conviviendo y recordando</i>) que sirvió para acopio de información, así como diversos juegos para motivar el recuerdo. La sesión se documentó por medio de un video	San Luis Potosí, S.L.P. 6 de noviembre, 2016
Segundo grupo focal	Participaron cinco integrantes de la zona sur. Se aplicó un cuestionario de elaboración propia (<i>Recordando y conviviendo, conviviendo y recordando</i>) que sirvió para acopio de información, así como diversos juegos para motivar el recuerdo. La sesión se documentó por medio de un video	Chetumal, Q. Roo. 18 de febrero, 2017

Observación participante en encuentros nacionales y de la región centro	Características / temas abordados	Lugar y fecha
EDOM 2014	Tema: La ética de los maestros a favor del ser humano frente a la reforma educativa	Zacualtipán, Hgo. 17-20 de abril, 2014
EDOM 2015	Tema: Celebración 50 años de EDOM (1965-2015). En memoria de Pilar Vera	Casa Emáus, Ciudad de México 19-21 de julio, 2015
EDOM 2016	Tema: Retos y desafíos de ser maestro. En memoria de Clara Contreras.	Tamasopo, S.L.P. 28-31 de marzo, 2016
VII Encuentro Equipos Docentes de la Región Centro de América Latina 2017	Tema: Recreando y fortaleciendo los Equipos Docentes en la Región Centro de América Latina	Lima, Perú 9-11 de junio, 2017

Observación participante en reuniones del equipo centro	Preguntas guía para la reflexión	Lugar* y fecha
1	¿Nos sigue interesando compartir a otros eso que los equipos nos han dado?	Agosto 8, 2015
2	¿La propuesta de los equipos es suficiente? ¿Cómo podríamos reforzarla?	Septiembre 3, 2015
3	¿Cómo actuar en los diferentes ámbitos de atención de los equipistas?	Octubre 17, 2015
4	¿Cómo vivimos la reforma educativa desde nuestros respectivos centros de trabajo?	Diciembre 21, 2015
5	¿Quiénes somos para nosotros mismos y para los demás docentes?	Enero 30, 2016
6	¿Cómo aprovechar los espacios colegiados que ya existen en mi escuela?	Febrero 20, 2016
7	Convivencia para compartir y fortalecer el sentido del ser docente	Mayo 15, 2016
8	En búsqueda de los sentidos de nuestra práctica educativa	Junio 25, 2016
9	¿Cómo entiendo y ejerzo mi práctica educativa?	Julio 23, 2016
10	¿Cómo reorganizar y difundir los preceptos equipistas? (I)	Septiembre 3, 2016
11	Dilemas morales en el espacio escolar	Octubre 1, 2016
12	¿Cómo trabajar para que la práctica educativa sea un espacio de resistencia?	Noviembre 12, 2016

* Todas se llevaron a cabo en la Ciudad de México.

ANEXO 3

Fotografías representativas

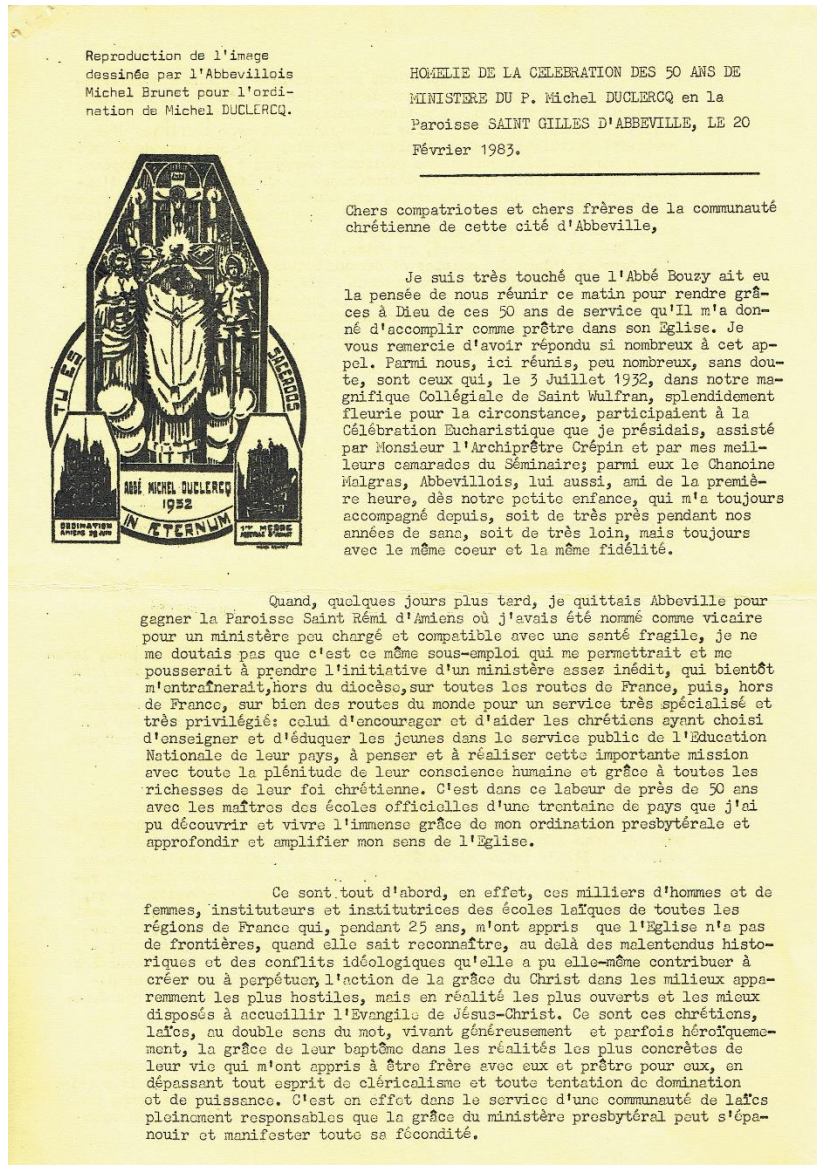


Imagen No. 1.- Fragmento de la homilía por los 50 años de sacerdocio del padre Michel Duclercq. Archivo digital Sergio Méndez Arceo. CAMENA-UACM

DIALOGUE
DIALOGO

N° 35

ET
AND
Y

C
O
O
P
E
R
A
T
I
O
N



ENTRE NOUS
NOSOTROS

AMONG US



BULLETIN DE COMMUNICATION ET DE LIASON INTERNATIONALES DES EQUIPES ENSEIGNANTES
BOLETIN DE COMUNICACION Y DE RELACIONES INTERNACIONALES DE LOS EQUIPOS DOCENTES
BULLETIN OF INTERNATIONAL COMMUNICATION AND RELATIONSHIP OF TEACHERS TEAMS

Imagen No. 2.- Portada del número 35 de la Revista *Entre Nous* (1994), publicación de la casa *Dialogue et Coopération*, Archivo personal Ángel Roldán.



Imagen No. 3.- Michel Duclercq. *Aportes educativos*. Revista de las Comunidades Cristianas de Equipos Docentes del Perú, número 104, marzo 2012. Tomado de <http://med.se-todo.com/doc/16418/index.html>

SESIÓN 5 SEP 15 A6

Equipos Docentes Mexicanos

ESTATUTOS

CLAUSULAS

PRIMERA.- La asociación se denomina "EQUIPOS DOCENTES MEXICANOS", y tal denominación se usará seguida de las palabras asociación civil o de su abreviatura A. C.

SEGUNDA.- Esta asociación es de servicio y no de lucro y su objeto es contribuir al mejoramiento integral de la educación en la escuela pública.

TERCERA.- El plazo de duración de la asociación será indefinido y se disolverá y cuando sus asociados así lo consideren.

CUARTA.- El domicilio de la asociación será: Rabaúl no. 438, Col. Sindicato Mexicano de Electricistas, delegación Azcapotzalco, C.P. 02060, México, D.F.

DE LOS OBJETIVOS

Los Equipos Docentes Mexicanos tendrán como objetivos sociales los siguientes:

- A) Contribuir al mejoramiento integral de las escuelas públicas para ofrecer una educación de calidad al pueblo.
- B) Pugnar por el mejoramiento de las condiciones de vida del magisterio.
- C) Promover una educación cimentada en los valores humanos en la escuela pública.

PATRIMONIO DE LA ASOCIACIÓN

QUINTA.- El patrimonio de la asociación será variable y estará constituido por:

- a) Las aportaciones anuales de cada uno de los asociados cuyo monto será variable y fijado en la asamblea anual.
- b) Con los bienes que por cualquier concepto adquiera, así como por los productos de esos bienes.



Imagen No. 5.- XXIV Encuentro Nacional de Equipos Docentes de México, San Luis Potosí. Archivo personal José Ramírez

EDUCADORES MEXICANOS:
los invitamos cordialmente a participar en el

ENCUENTRO NACIONAL 1992
de los
EQUIPOS DOCENTES MEXICANOS
"Arq. Eufemio Pichardo Robles"

TEMA:
¿ATRAPADOS
EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS?

LUGAR:
Villa Guerrero, Edo. México
Centro de Espiritualidad, Capilla El Calvario

FECHA:
del sábado 19 al martes 22 de diciembre de 1992

CUOTA:
(hospedaje, alimentos, papelería)
\$150,000 (N\$150) por persona
hay que llevar funda, sábanas y toalla

INFORMACION E INSCRIPCIONES:
OFICINA NACIONAL E.D.O.M. - Apartado Postal 22-773, 14000 México D.F., t. 550-4703
Alma Cano: 586-2326 - Cristy Pichardo: 544:2644 - Elizabeth Caporal: 664:0303
OFICINA REGIONAL:

I N S C R I P C I O N

GRACIAS POR INSCRIBIRSE OPORTUNAMENTE: FECHA LIMITE 30/11/92

Nombre: -----
Acompañantes (conyuge, hijos, etc: y su edad:) ----- HAY QUE PREVER CUOTA MINIMA PARA GUARDERIA: -----

Imagen No. 6.- Invitación al Encuentro Nacional EDOM 1992.

11:30	plenaria del VER	coordinador: _____	papel bond y marcadores
12:10	JUZGAR trabajo en grupos		
13:00	Eucaristía Dominical	Equipo de Liturgia	
14:00	Comida		
16:00	Plenaria del JUZGAR	coordinador: _____	papel bond y marcadores
17:00	ACTUAR trabajo en grupos		
18:00	animación/receso	Equipo de Animación	
18:20	Plenaria del ACTUAR	coordinador: _____	papel bond y marcadores
19:00	tiempo libre		
20:00	Cena		
21:00	Video		
22:00	Reunión de Coordinación	Comité de Coordinación	

LUNES 21: EL P.E.I.M.

08:00	Oración/Desayuno	Comisión de Liturgia	
09:00	Introducción: Exposición	Mons. Huesca o Mons. Vera	
10:00	VER trabajo en grupos		
11:00	receso		
11:30	plenaria del VER	coordinador: _____	papel bond y marcadores
12:10	JUZGAR trabajo en grupos		
13:00	Plenaria del JUZGAR	coordinador: _____	papel bond y marcadores
14:00	Comida		
15:00	Visita a la tumba de Eufemio		
17:00	ACTUAR trabajo en grupos		
18:00	animación/receso	Equipo de Animación	
18:20	Plenaria del ACTUAR	coordinador: _____	papel bond y marcadores
19:00	tiempo libre		
20:00	Cena		
21:00	Posada		
22:00	Reunión de Coordinación	Comité de Coordinación	

Imagen No. 7.- Fragmento del programa del Encuentro Nacional EDOM 1992.

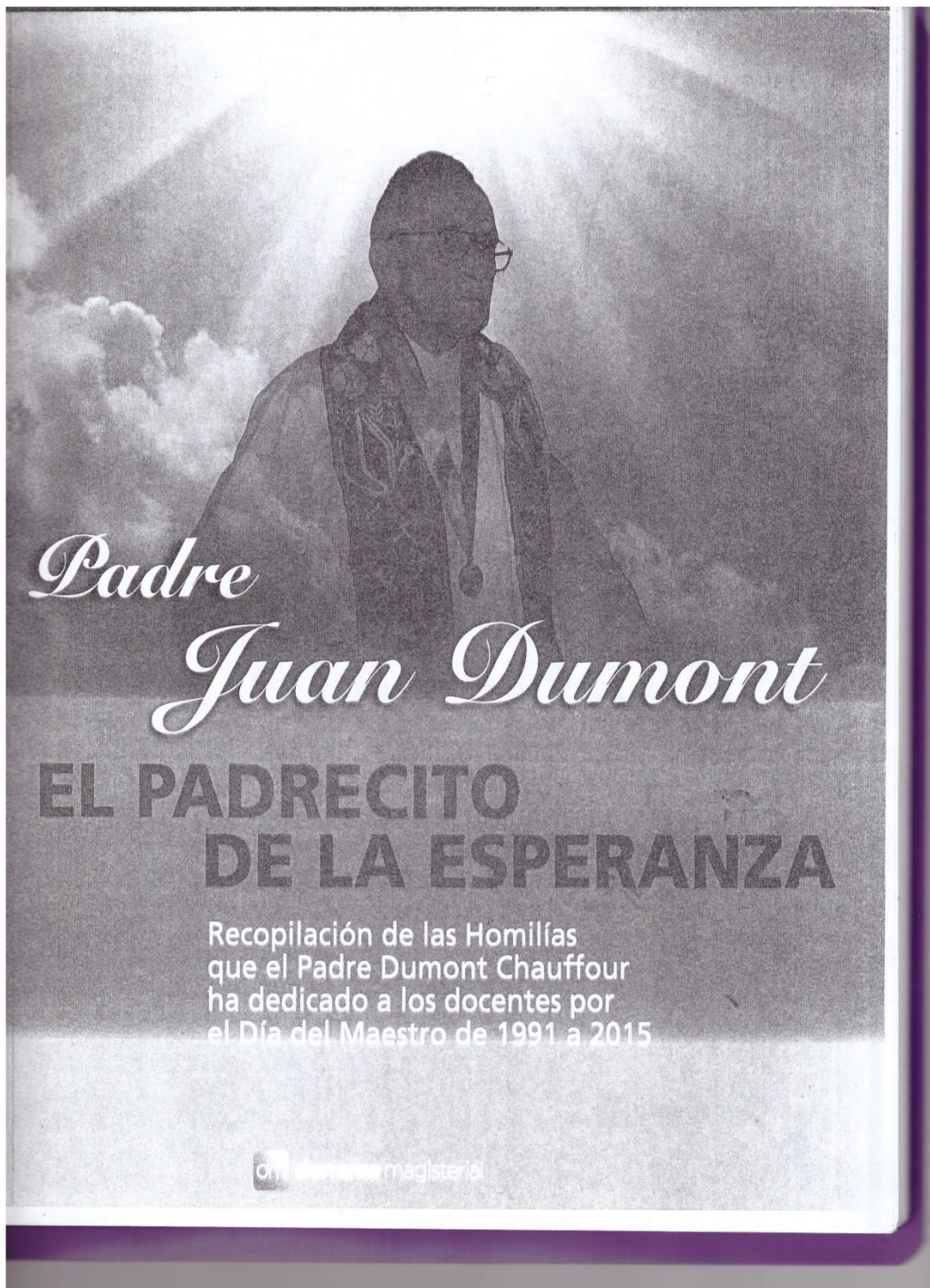


Imagen No. 8. Portada del libro de homilías del padre Juan Dumont.