

ANUARIO MEXICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Volumen 2
Número I
2020



CHIHUAHUA

Imagen de portada:

Profesora María Chávez. Escuela Modelo Anexa a la Normal, segundo año. Chihuahua, Chih. México.

Fuente: Márquez, M. (1909). *Álbum de enseñanza primaria del estado de Chihuahua*. Chihuahua, México: Imprenta El Norte S.A.

DOI de este número:

<https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1>

Anuario Mexicano de Historia de la Educación (volumen 2, número 1) es una publicación electrónica anual editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C. (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250, teléfono 614 227 2619, <http://somehide.org>, correo electrónico anuario@somehide.org. Editor responsable: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite; ISSN (electrónico): en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín, fecha de la última modificación: noviembre de 2020.

El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.

2020. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC



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



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC

Consejo Directivo 2019-2021

Presidente

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Vicepresidenta

Dra. Georgina María Esther Aguirre Lora
*Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y
la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México*

Secretaría Académica

Dra. Guadalupe Cedeño Peguero
*Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo, México*

Secretaría de Organización

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
*Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua, México*

Tesorería

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Vocales

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato, México

Dra. Marisol Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, México

Dr. Guillermo Hernández Orozco
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Comité Consultivo

Dra. Mónica Lizbeth Chávez González
*Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Unidad Morelia, Michoacán, México*

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato, México

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo
Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV, México



Anuario Mexicano de Historia de la Educación

Director

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jatrujillo@uach.mx

Comité Editorial

Dra. Georgina María Esther Aguirre Lora
*Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y
la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México*
mariaestheraguirre@gmail.com

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato, México
mireya@ugto.mx

Dra. Guadalupe Cedeño Peguero
*Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo, México*
mpeguero1@hotmail.com

Dra. Alma Elizabeth Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
aevitevargas@yahoo.com.mx

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
*Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua, México*
stefanyliddiard@gmail.com

Dra. Marisol Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, México
vite_v@hotmail.com

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
aperezp@uach.mx

Dr. Guillermo Hernández Orozco
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
ghernand@uach.mx

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato, México
ccerverad@yahoo.com

Dr. Siddharta Alberto Camargo Arteaga
*Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Querétaro, México*
siddharta.camargo.arteaga@gmail.com

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
camacho_sal@yahoo.com.mx

Traducciones

Lic. Elco Hiram Bencomo Martínez
Servicios de Traducción e Interpretación, Chihuahua, México
elcobencomo@hotmail.com

Dictaminadores de este número

- Georgina María Aguirre Lora
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
- Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
- René Amaro Peñaflores
Universidad Autónoma de Zacatecas
- María Adelina Arredondo López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Belinda Arteaga Castillo
Instituto Iberoamericano de Historia de la Educación y la Memoria Escolar
- Elizabeth Camacho Macedo
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
- Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Elizabeth Camacho Macedo
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
- Siddharta Alberto Camargo Arteaga
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Querétaro
- Elida Lucila Campos Alba
Servicios Educativos Integrados al Estado de México y Normal 3 de Toluca
- María Guadalupe Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato
- María Guadalupe Escalante Bravo
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
- Freddy Javier Espadas Sosa
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A Mérida, Yucatán
- Armando René Espinosa Hernández
Departamento de Investigación Educativa/SEER
- Gerardo Antonio Galindo Peláez
Universidad Veracruzana
- Blanca García Gutiérrez
Universidad Autónoma Metropolitana
- María Guadalupe García Alcaraz
Universidad de Guadalajara
- Juana Idalia Garza Cavazos
Universidad Autónoma de Nuevo León
- Norma Gutiérrez Hernández
Universidad Autónoma de Zacatecas
- Francisco Hernández Ortiz
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado de SLP
- Marcelo Hernández Santos
Universidad Pedagógica Nacional 321, Unidad Zacatecas
- Federico Lazarín Miranda
Universidad Autónoma Metropolitana
- Stefany Liddiard Cárdenas
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
- Jesús Márquez Carrillo
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato
- René Medina Esquivel
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
- Elvia Montes de Oca Navas
Investigador independiente
- Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"
- Irma Leticia Moreno Gutiérrez
Investigador independiente
- Estela Munguía Escamilla
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Amalia Nivón Bolán
Universidad Pedagógica Nacional
- Sergio Ortiz Briano
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Cañada Honda
- Vicente Paz Ruiz
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094, Ciudad de México, Centro
- Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua
- Iván Alexis Pinto Díaz
Universidad Autónoma de Chiapas
- Celia Ramírez López
Universidad Nacional Autónoma de México
- Gonzalo Aquiles Serna Alcántara
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Salvador Sigüenza Orozco
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Pacífico Sur
- María Del Rosario Soto Lescale
Universidad Pedagógica Nacional Ajusco
- Manuel Toledano Pérez
Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública de Hidalgo
- Valentina Torres Septién Torres
Universidad Iberoamericana
- Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua
- Neiffe Valencia Calderón
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Blanca Susana Vega Martínez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
- María Isabel Vega Muytoy
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
- Alma Elizabeth Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
- Marisol Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
- Edgar Zuno Rodiles
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Contenido

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores
Pág. 9

Ma. Guadalupe Alonso Segura
Entretejiendo una historia de la enseñanza de la historia: entre lo nuevo y lo anquilosado
Pág. 13

Judith López Armenta
Propuesta de intervención educativa: conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”
Pág. 23

Francisco Alberto Pérez Piñón,
Guillermo Hernández Orozco
y Stefany Liddiard Cárdenas
La historia y los historiadores frente al coronavirus
Pág. 33

Juan Carlos Sordo Molina
Las políticas científico-educativas y las nuevas condiciones de los académicos en ciencias sociales del noreste de México
Pág. 43

Omar Cruz Azamar
Los conceptos de las Reformas Borbónicas en educación media superior, una propuesta
Pág. 55

Juana Idalia Garza Cavazos
Influencia norteamericana en la educación regiomontana de siglos XIX y XX: un enfoque capitalista
Pág. 69

Sergio Ortiz Briano y
Armida Guadalupe Medina González
Formación de maestros rurales y salud escolar, 1935-1945
Pág. 81

Carpóforo Emilio Martínez Vences
La vinculación de los maestros en la vida política. El caso de la región sur del Estado de México
Pág. 95

Nelson Solorio Talavera
y Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Orígenes de la educación indígena en las misiones coloniales de Chihuahua
Pág. 105

José Arturo Burciaga Campos
Supervivencia y crisis del Instituto de Ciencias de Zacatecas (1884-1920)
Pág. 119

José Luis Mendoza Ramírez
Los maestros indígenas en el estado de Hidalgo: entre la desigualdad en los procesos formativos iniciales y el fortalecimiento profesional en la autoformación
Pág. 129

María Guadalupe Cedeño Peguero
La Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional en el Estado (de Michoacán), 1902
Pág. 139

Adriana Alejandra García Serrano
Escuelas de párvulos y *Kindergärten* de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 1881-1917
Pág. 153

Cecilia Esperanza Hernández Rodríguez
y Norma Ramos Escobar
Los castigos escolares en la memoria de maestros en formación
Pág. 163

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos
Formas de sociabilidad en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (ca. 1936-1968)
Pág. 173

Virginia Verónica Villegas Garza
y Guillermo Hernández Orozco
Influencia de las iglesias protestantes en la educación del estado de Chihuahua
Pág. 191

Emilia Recéndez Guerrero,
Juan José Girón Sifuentes
y Evelyn Alfaro Rodríguez
***El Niño Laborista*: fuente de información y educación regional en Zacatecas (1927)**
Pág. 199

Federico Lazarín Miranda
Enseñar a leer y escribir a los adultos. La Campaña contra el Analfabetismo: proyecto, planes y prácticas, 1921-1924
Pág. 209

Adriana Marisol Argueta Velázquez
Una reforma que incluye frente a la realidad escolar que excluye: una historia contada desde los estudiantes
Pág. 219

Fernando Sandoval Gutiérrez,
Patricia Islas Salinas y Claudia Teresa Domínguez Chavira
La práctica desmembrada. Una experiencia de historias compartidas en el nivel de Educación Especial en Chihuahua
Pág. 229

[EDITORIAL]

La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Director editorial

El lanzamiento de un nuevo volumen del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, en medio de la pandemia mundial que se vive a raíz de la propagación del coronavirus SARS-COV2 (Covid-19), resulta una ocasión propicia para reflexionar sobre el papel que la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) ha tenido y tiene en la formación de nuevas generaciones de historiadores educativos, tarea que en este momento es irrenunciable.

En la cláusula tercera de los estatutos sociales de la SOMEHIDE se establece, como parte de los objetivos específicos, que deberá promover y apoyar “directa o indirectamente la formación de calidad de nuevos investigadores en este campo de investigación” (SOMEHIDE, 2002, p. 18). Así mismo la facultad para que establezca mecanismos tendientes a impulsar la difusión de conocimientos históricos, ya sea mediante su programa de publicaciones o a través de medios electrónicos.

Llevar a la práctica los anteriores principios no es cosa fácil, considerando el dinamismo que actualmente tienen los procesos de generación y difusión del conocimiento, y dada la madurez que ha alcanzado el campo de la historia de la educación; situaciones que obligan a que las acciones de intervención abarquen varios frentes.

Desde hace ya varias décadas, las comunidades de historiadores de la educación enfrentan de diferentes maneras los desafíos impuestos por su contexto y su tiempo, para consolidar actividades de largo alcance. En la década de 1970 hubo avances importantes, tal como apunta Civera (2013), y el dinamismo se reflejó en la creación de seminarios especializados de historia de la educación en diferentes instituciones educativas de nivel superior –principalmente del centro del país– y en la inclusión de esta disciplina como línea específica de investigación en los posgrados.

La década de 1980 resultó fructífera en lo que respecta al desarrollo de grandes temas de investigación y en las discusiones teórico-metodológicas (Galván, 2003), fenómenos que dieron pie a la conformación de grupos académicos con cierta solidez, que más tarde serían pilares en la formación de nuevas generaciones de historiadores de la educación, pero –sobre todo– que serían puntales en la apertura de espacios de formación, encuentro y discusión, que servirían para externar las inquietudes y preocupaciones generadas en un campo de investigación incipiente.

La consecuencia natural de abrir esos espacios de diálogo dio como resultado colateral que académicos de diferentes partes del país visualizaran la necesidad de establecer vínculos más estrechos entre quienes desarrollaban trabajos de investigación histórica, de tal manera que las inquietudes e incertidumbres que anteriormente se enfrentaban en solitario o con grupos de colaboración muy reducidos, abrieran su espectro hacia lo nacional –en un primer momento– y luego a lo internacional. El siguiente paso –y quizás el más importante– fue la conformación del gran espacio de encuentro que sería la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Aunque los antecedentes formales de la SOMEHIDE datan de 1994, con la creación del Comité Académico para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación (Chávez, 2018), lo cierto es que fue una iniciativa muy importante que posibilitó la consolidación del campo y –sobre todo– la creación de nuevos proyectos y espacios de los cuales dos se mantienen a la fecha como baluartes para la formación de las nuevas generaciones de historiadores de la educación. Nos referimos al Encuentro Internacional de Historia de la Educación y a las publicaciones electrónicas: *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* y *Revista Mexicana de Historia de la Educación*.

Los Encuentros Internacionales de Historia de la Educación

Visualizar al Encuentro Internacional de Historia de la Educación como espacio de formación de las nuevas generaciones de historiadores en realidad refiere solo a uno de sus objetivos. Chávez (2018) lo concibe como

...el espacio más importante a nivel nacional para el intercambio y la discusión de los hallazgos de investigación sobre la historia de la educación; para reflexionar sobre los avances y retos teóricos/metodológicos compartidos por la comunidad académica; para favorecer la conformación y consolidación de grupos de investigación sobre las diversas temáticas vinculadas a la historia de la educación, y para difundir el conocimiento científico que producimos a un público más amplio [p. 10].

El primer Encuentro se celebró en 1986 y en sus primeras cuatro emisiones se les denominó como Encuentros Nacionales de Historia Regional de la Educación, pero más tarde –en 1994– adquirieron la categoría de internacionales (Civera, 2015), dado el prestigio y consolidación que lograron cosechar entre las comunidades académicas de otros países, a grado tal que en el 2014 se empató con el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), realizado en Toluca, Estado de México.

En el 2020, la decimosexta edición del Encuentro Internacional de Historia de la Educación se desarrolló por primera vez en un formato 100% virtual, dadas las condiciones sanitarias que prevalecen en el país por la mencionada contingencia sanitaria del Covid-19, y de las cuales la Universidad Autónoma de Chihuahua –sede del evento– no fue la excepción. Pese a las condiciones adversas, el Encuentro congregó a 146 participantes inscritos, más un importante número de asistentes e invitados que se dieron cita a cada una de las actividades. De manera general, se presentaron tres conferencias magistrales, 16 presentaciones de publicaciones, 11 paneles magnos, tres eventos especiales y 17 mesas de ponencias en las que se distribuyeron 67 trabajos.

Lo destacable del XVI Encuentro es que logró una amplia participación de estudiantes que cursan programas de posgrado en diferentes instituciones educativas nacionales y de países latinoamericanos. De igual manera, el “Concurso de tesis de maestría y doctorado sobre historia de la educación en México” tuvo una participación inédita de 20 trabajos (once de doctorado y nueve de maestría), lo cual refleja el dinamismo con que se mueve el campo de la historia de la educación y se reafirma la necesidad de que la SOMEHIDE siga siendo un espacio formativo para las nuevas generaciones de investigadores.

Las revistas electrónicas

La actual dinámica de generación y difusión del conocimiento obliga a las comunidades académicas a buscar alternativas para que los resultados de los proyectos de investigación lleguen hasta sus potenciales usuarios. La SOMEHIDE poco a poco ha ido asimilando esta idea y desde hace ya varios años incursionó en las publicaciones electrónicas, con el lanzamiento de la Revista Mexicana de Historia de la Educación (RMHE), que se publica ininterrumpidamente desde el año 2013. En su editorial del primer número, Alicia Civera Cerecedo –directora editorial– destaca que son varios los intentos para abrir espacios de difusión del conocimiento histórico, de manera que

...ha sido preocupación constante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación desde su creación en 2002, primero con un Anuario coordinado por la doctora Oresta López (2005), y luego por la revista Memoria, conocimiento y utopía dirigida por la doctora María Esther Aguirre de 2006 a 2008 [Civera, 2013, p. II].

Con el espacio abierto mediante la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se hizo una contribución importante para la difusión de los trabajos elaborados por investigadores consolidados. El desafío pendiente estaba en la disposición de un medio que fuera más incluyente –sin que por ello renunciara a ser riguroso–, capaz de abarcar tanto a los académicos con experiencia en publicaciones arbitradas como a aquellos estudiantes que enfrentan el reto de realizar su primera publicación formal, ya sea por la simple necesidad de dar a conocer los resultados de sus proyectos de investigación o por los requisitos formales establecidos en los programas de posgrado.

Atendiendo a las necesidades mencionadas anteriormente, la nueva página en las publicaciones electrónicas está dada a partir del 2019, cuando el Consejo Directivo 2019-2021 decidió lanzar el proyecto del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, que de manera retroactiva aprovechó los productos presentados en el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación del 2018, para su modificación y posterior publicación como artículos. En el volumen 2, el Anuario presenta el primer número –correspondiente al 2020– y para el siguiente año realizará la publicación del número 2, que abarca el 2021.

Los desafíos que vienen

Visto el panorama sucinto de la evolución del campo de la historia de la educación y del papel que ocupa la SOMEHIDE en la generación de espacios formativos, lo que resta es la reflexión, principalmente de quienes forman parte de este conglomerado académico, para visualizar los desafíos que vienen.

Como primer punto es necesario recalcar que la SOMEHIDE ha dejado de ser el grupo compacto de colegas que compartían utopías y proyectos. Actualmente los ideales se han cristalizado y la participación se ha vuelto numerosa, heterogénea y plural. La descentralización de sus procesos hoy es una realidad que se constata en el hecho de que el Consejo Directivo 2019-2021 haya pasado al extremo norte del país, concretamente a Chihuahua, donde se ubica la mayor parte de la directiva. Esta característica nos habla de su gran alcance nacional y de una participación cada vez más activa de las y los académicos de diferentes entidades de la República.

La experiencia de la pandemia, que amenaza con extender las medidas restrictivas hasta el 2021, vaticina que el uso de las herramientas tecnológicas tendrá que ser parte de las estrategias de trabajo de la SOMEHIDE y deberán explotarse al máximo formas de interacción a las que anteriormente oponíamos resistencia. Sin renunciar al encuentro cercano, al saludo fraterno y a la plática de pasillo, se deberán aprovechar las posibilidades que brindan las plataformas electrónicas para desarrollar proyectos colaborativos con colegas de nuestro país y del resto del mundo.

En el rubro de las publicaciones será necesario que la SOMEHIDE explote el potencial que tiene como asociación civil de carácter nacional, lo que le permite operar sin las restricciones que a veces caracterizan las dinámicas institucionales y sus actividades deberán orientarse hacia la apertura de nuevos espacios para la difusión del conocimiento.

La SOMEHIDE debe asumir con responsabilidad el papel que tiene de seguir siendo el referente más importante para los historiadores de la educación a nivel nacional e internacional y sus miembros asociados deberán hacer lo propio para contribuir en su crecimiento.

Referencias

- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.18>.
- Civera Cerecedo, A. (2015). Revista Mexicana de Historia de la Educación (México). En J. L. Hernández Huerta, A. Cagnolati y A. Diestro Fernández (eds.), *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World* (pp. 195-201). España: Fahren House.
- Chávez González, M. (2018). La historia de la educación a través de sus encuentros académicos en México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 9-11. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.274>.
- Galván Lafarga, L. E. (2003). Debates, enfoques y paradigmas teóricos. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González (coords.), *Historia de la educación en México* (pp. 85-92). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (2002). *Acta constitutiva* [Escritura numero cuarenta y cuatro mil ciento cuarenta y dos de la Notaría Número 13 del Distrito Federal]. Ciudad de México. Recuperado de: http://2020.somehide.org/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_Notaria_palatino.pdf

Cómo citar este artículo:

Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 9-12. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.342>.



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

Entretejiendo una historia de la enseñanza de la historia: entre lo nuevo y lo anquilosado

Interweaving a story of the teaching of history: between the new and the antiquated

Ma. Guadalupe Alonso Segura

RESUMEN

El artículo que se presenta es resultado de una investigación cuyo objeto de estudio fue la historia de la enseñanza de la historia en el nivel secundaria, en el municipio de Texcoco. El objetivo de la investigación fue la reconstrucción histórica de las formas de enseñanza de la historia, en la cual se analizó la forma en que se ha impartido la asignatura de Historia desde las cuatro últimas décadas del siglo XX hasta el periodo actual, asimismo saber si los problemas y vicisitudes que enfrenta hoy en día el docente al enseñar la materia de Historia son producto del contexto en el que se formaron o provienen del pasado, es decir, si estos ya existían desde mediados del siglo pasado o desde que la Historia se insertó formalmente en el currículo escolar. La perspectiva teórica que orientó el trabajo de investigación fue la historia social (Samuel, 1988; Tanck, 1976), y para la construcción de la fuente primaria se recurrió a la historia oral (Collado, 2006; Altamirano; 2006; Portelli, 2014), en ella se desarrolló la entrevista, la cual permitió recuperar los testimonios de los docentes de diversas generaciones, para conocer cómo vivieron y viven los acontecimientos relacionados a la enseñanza de la historia en la cotidianidad escolar. Los testimonios analizados mostraron las diversas y adversas situaciones que suceden en el día a día en la escuela, la manera como se superaron las vicisitudes y la forma en que otras generaciones de docentes del pasado las enfrentaron.

Palabras clave: Historia oral, historia social, capital cultural, cultura escolar.

ABSTRACT

The article presented is the result of an investigation that studied the teaching history of the subject of History at a middle school level in the municipality of Texcoco. The objective of the investigation was the historical reconstruction of teaching approaches of History, in which we analysed the teaching methodology of History over the last decades of the 20th century up to the present. Moreover, to find out if the problems and vicissitudes that the teacher faces nowadays when teaching the subject of History are due to their context or if they come from the past. That is to say, if they existed since the middle of the last century or since History was formally inserted into the school syllabus. The theoretical perspective in which the investigation was based was the social history (Samuel, 1988; Tanck, 1976), and the oral history (Collado, 2006; Altamirano; 2006; Portelli, 2014) was used for the construction of the primary source. Interviews were made which brought forth testimonies of teachers from different generations to know how they lived and live events related to teaching history on a daily basis. The analysed testimonies showed different and unfortunate events that happen every day at school, what measures teachers take to face their problems and what methods were used by other generations from the past to solve their problems.

Keywords: Oral history, social history, cultural capital, school culture.

Ma. Guadalupe Alonso Segura. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México. Se encuentra adscrita al programa de doctorado en Ciencias de la Educación y ha colaborado como sinodal en exámenes profesionales a nivel licenciatura, en el municipio de Texcoco. Es maestra en Investigación de la Educación por el ISCEEM, maestra en Innovaciones Educativas por la Universidad La Salle y licenciada en Ciencias Sociales por la Escuela Normal del Estado de México. Tiene participaciones en eventos académicos a nivel nacional e internacional como el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Correo electrónico: gpe_alonsompr73@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5484-6018>.

Los primeros trazos de una historia de la enseñanza de la historia

El presente artículo se deriva de la investigación intitulada “Historias sobre la enseñanza de la historia en México: innovaciones, anquilosamientos, logros y vicisitudes”, la cual tuvo como objetivo general reconstruir la historia de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, a lo largo de cuatro generaciones del siglo XX, con la finalidad de conocer y analizar los logros y los problemas que han enfrentado los docentes al enseñar historia; asimismo identificar posibles continuidades, innovaciones o anquilosamientos en el proceso de enseñanza.

La implicación con el tema de la investigación surgió de la necesidad de la mejora en la práctica docente, porque en mi construcción como profesora de Historia en el nivel secundaria he enfrentado situaciones de éxito y de adversidades. En mi trayectoria profesional escuchaba que los estudiantes comentaban lo aburrido de la materia de Historia, del exceso de datos y fechas, de las lecturas con conceptos abstractos que se dejaban pero tenían que memorizar los contenidos para aprobar un examen y la asignatura, de la falta de utilidad de revisar el pasado y aun así los resultados esperados eran poco satisfactorios, además de la presente impopularidad de la materia ante otras asignaturas.

Me queda claro que no existen recetas estereotipadas para formarme como una buena docente en Historia, por lo que me preguntaba: ¿Qué ha pasado con la enseñanza de la historia, que no ha dado los resultados deseados? ¿Cómo podría mejorar la enseñanza de la historia y el aprendizaje significativo de mis alumnos? ¿Alguna reforma educativa podría ofrecer alternativas de solución? Después, con la llegada de la Reforma Educativa a los planes y programas de educación secundaria en el año 2006, en el 2011¹ la forma en que se enseñaba historia no varió mucho, causándome una sensación de frustración y desencanto, a pesar de que cada año adquiriría experiencia en impartir la asignatura.

Ante estas interrogantes comencé a elaborar el estado de conocimiento y a explorar algunos artículos, tesis, investigaciones, me di cuenta de que estos referentes consultados ponían de manifiesto el manejo de aspectos didácticos de la enseñanza de la historia. A partir de esta revisión exhaustiva identifiqué la siguiente problemática en la investigación: ¿El problema de enseñar historia y que los alumnos muestren resistencia hacia la asignatura es un problema actual o es un problema del pasado? De esta forma encontré un tema de investigación pertinente y viable, porque no existía un estudio histórico-educativo que me permitiera conocer cuáles eran los problemas que habían enfrentado los maestros en el pasado al enseñar historia, ni cómo habían enfrentado esas vicisitudes; de hecho no había una historia de la enseñanza de la historia.

¹ Actualmente la Reforma Educativa vigente es la implementada en el 2018.

Al plantear el supuesto de la investigación se estableció que la influencia del pasado en las prácticas educativas sigue permeando la enseñanza de la historia en el nivel secundaria, se ha privilegiado el uso de materiales, de métodos y recursos didácticos, y el docente ha enfrentado actitudes de indiferencia, de excesivo presentismo y aburrimiento por parte de los alumnos hacia la asignatura, así como la implementación de estrategias para hacerla “significativa”, sin resultados satisfactorios, es decir, que las prácticas de enseñanza de la historia en el pasado no distan mucho de las de la actualidad.

Entretejiendo el andamiaje de nuestra historia

Al iniciar el entramado del tema se eligió a la historia social como sustento teórico para el desarrollo de la investigación y como herramienta metodológica a la historia oral, las cuales permitieron dar respuesta a las preguntas y ofrecieron un camino y orientación para el análisis y la comprensión de las formas de enseñanza de la historia, los retos que continúan enfrentando los docentes, así como las continuidades e innovaciones en los procesos de enseñanza.

La historia social se caracteriza porque establece un vínculo entre el pasado y el presente, haciendo énfasis en la vida cotidiana, en un determinado lugar y tiempo, además de contribuir a enfocar temas muy presentes, a enorgullecerse y preocuparse “por la *vida real* en vez de abstracciones, por la gente ‘corriente’ en vez de las élites privilegiadas, por las cosas cotidianas en vez de los eventos nacionales” (Samuel, 1988, p. 135), lo que permitió escuchar a la gente común, la que está o estuvo cerca del objeto de estudio, es decir, los informantes a los que se tuvo acceso, y conocer cada una de sus historias y experiencias que los conformaron como docentes de Historia de nivel secundaria.

La historia social brindó la posibilidad de comprender los procesos sociales que se encontraron en los testimonios orales de los docentes entrevistados y en las fuentes documentales, y entretejerlos me permitió construir una nueva interpretación de los acontecimientos que suceden alrededor de los sujetos de estudio, para la reconstrucción histórica de las historias de la enseñanza de la historia.

En el ámbito educativo, la historia social considera los aspectos diarios y locales de los problemas que les acontecen a los docentes, porque se ve en ellos un nivel más real del acontecimiento histórico que viven y del que fueron protagonistas, además sus testimonios, considerados como fuentes primarias, ponen en duda versiones anteriormente dichas del pasado o dichas desde el presente, y se “da la palabra a aquellos que jamás hablaron para que se pongan en duda las declaraciones de los vencedores” (Tanck, 1976, p. 43), por consecuencia la utilización de esta perspectiva educativa da la apertura a encontrar nuevos hallazgos del pasado a partir del presente, y con ayuda de los informantes (profesores que han sido o

son docentes de la asignatura de Historia) se contribuyó a una reconstrucción histórica con validez, además de atender, entender y comprender a los actores en sus decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia que sucedieron en el contexto de Texcoco.

² La entrevista de historia oral aplicada a los docentes que participaron en la investigación se encuentra en resguardo en el Archivo de Palabra del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

La herramienta metodológica de la historia oral² se utilizó para el acopio de los testimonios. De acuerdo con Collado, es “una metodología creadora o productora de fuentes para el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo” (Collado, 2006, p. 13). Por lo tanto, al ser la fuente primaria la historia oral, se utilizó la entrevista en la cual se recuperaron las experiencias en las voces de los docentes, que mostraron una realidad desde su perspectiva del espacio, tiempo y contexto en el que estuvieron presentes. Para la elaboración de la entrevista se realizó una retícula metodológica, de la cual se construyeron, con base en el objeto de estudio, los objetivos de la investigación y de la selección de los criterios de los informantes.

Los docentes informantes en esta investigación son gente común que, de acuerdo con Correa y Pensado (2006), son considerados los “sin historia” o “sin voz”, quienes tienen una historia propia, que viven y sienten las experiencias dentro del aula, específicamente en la enseñanza de historia, sin embargo esta situación es poco analizada. Estos docentes, desdibujados por la política, son los que se encuentran tras bambalinas, son actores en su realidad educativa, son los que pusieron y han puesto en marcha esas políticas, construyéndose como profesores en el día a día.

En la selección de los docentes entrevistados se consideraron algunos criterios que, de acuerdo con Graziella Altamirano (2006), partieron del significado de su experiencia y fueron los más representativos de lo que se pretende estudiar, como se muestra en la tabla 1.

Los docentes al rehacer sus recuerdos generaron una “historia nunca dicha, aun cuando se compone de historias ya narradas” (Portelli, 2014, p. 11). La investiga-

Tabla 1. Criterios de selección de los informantes.

Formación académica	Áreas o asignaturas	Municipio	Periodos generacionales
Tuvieran estudios académicos relacionados con la especialidad de Historia o del área de Ciencias Sociales	Impartan o hayan impartido clases de Historia o de Ciencias Sociales en el nivel de secundaria	Texcoco	Se consideraron los años de servicio de los docentes quedando divididos en los siguientes periodos: a) 8 a 15 años b) 20 a 27 años c) 28 a 33 años d) 35 a más años

Nota: en la tabla se observan los criterios de selección de los informantes, basados en los objetivos de la investigación para dar cauce a la reconstrucción de la historia de la enseñanza de la historia en voces de cuatro generaciones de docentes.

Fuente: elaboración propia.

ción fue un estudio del pasado de tiempo reciente y permitió el análisis de cómo esas formas de enseñanza de la asignatura de Historia en el nivel de secundaria se presentaron a lo largo del siglo XX, cómo la vivieron los docentes con sus logros, sus vicisitudes y sus anquilosamientos.

Uno de estos testimonios para la reconstrucción de la historia de la enseñanza de la historia fue la del docente Marco Flavio, el cual narra su experiencia de cómo le enseñaron la asignatura durante el periodo de 1966 a 1970:

Aprendí la clásica Historia de “apréndete esto, apréndete lo otro”, [con otra maestra] “apréndete el acontecimiento, la fecha, el nombre” [Villarreal, 2017, p. 24].

Cuando el docente Marco Flavio comenzó a dar clase en el nivel de secundaria, siendo inexperto en la docencia, recordó que tenía muchos problemas al enseñarla y se preguntaba:

¿Cómo le hago, cómo va a entender un alumno toda esa gama de acontecimientos, hechos históricos, para que pueda entender una línea de tiempo? Organizaba en hojas albanene una cultura y otra con información [...] se hacían periódicos murales o carteles, se explicaba el tema, pero faltaba enlazar las causas y consecuencias de los acontecimientos [Villarreal, 2017, p. 40].

En relación a los recursos utilizados para la enseñanza de la historia durante el periodo de 1988 a 1994, la docente Ana Lilia Alvarado rememoró el uso del libro de texto:

...se usaba como complemento [...] me hacían dictados [de textos históricos] y me dictaban un cuestionario de cincuenta preguntas y buscaba las respuestas en los libros [Alvarado, 2017, p. 1].

A partir de las historias de los informantes se recuperó su memoria, sus recuerdos, sus experiencias, la textura de su vida cotidiana, sus percepciones sobre los hechos evocados y cómo los vivieron en su propia subjetividad, de manera específica, cómo vivieron su experiencia cuando impartieron y les impartieron la asignatura de Historia en secundaria. Cuando los informantes hicieron sus narraciones a través de sus evocaciones dieron la posibilidad de conocer y construir sus historias de vida y aprovechar lo que no se había escrito. Esta serie de contribuciones que los docentes informantes brindaron le proporcionó a la investigación pertinencia e identidad, además de que contribuyó a enriquecer un archivo de la palabra.

La historia oral permitió la recuperación de los testimonios y coadyuvó a conocer la trayectoria de vida de los informantes en el seno familiar, escolar, laboral y en el espacio social en que se habían desenvuelto, es decir, a la influencia del *Capital Cultural*³ (Bourdieu, 2011) acumulado a lo largo de su vida, que los ayudó a ser los profesores y seres humanos que son, con sus subjetividades, tradiciones y resistencias.

Los informantes se contextualizaron en la escuela en donde fueron y son docentes de la asignatura de Historia en diferentes periodos generacionales. Estos

³ Las categorías analíticas o marcos de discusión de la investigación se escribieron en cursiva y con letra inicial mayúscula.

docentes tuvieron una formación académica y se construyeron en la profesión normalista de la especialidad de Historia y en el área de Ciencias Sociales, pero también se apropiaron de una *Cultura Escolar* (Viñao, 2006) que los caracterizó de cómo ser un docente que enseña historia, el tipo de recursos y materiales didácticos utilizados durante su enseñanza en los diferentes momentos de su vida.

Antonio Viñao definió la categoría de *Cultura Escolar* como:

[El] conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos, prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. [...] que se transmiten de generación en generación [Viñao, 2006, p. 73].

En la investigación partí del supuesto de que los informantes con que conté pertenecieron o pertenecen a una escuela determinada y sus prácticas, sus saberes de la enseñanza acerca de la historia estuvieron permeadas por las normas y prácticas impuestas dentro del centro escolar e incluso de las creencias que se tienen en relación a cómo se ha enseñado historia a través del tiempo. La escuela permite su continuidad, rupturas y cambios de las prácticas y saberes de enseñanza, generadas entre todos los integrantes que conforman la *Cultura Escolar* (Viñao, 2006).

Para Pierre Bourdieu (2011), el *Capital Cultural* es la acumulación de cultura propia de una clase, que se hereda o se adquiere a través de instituciones sociales como la familia, la escuela, y cuya función es reproducir la estructura social. Por lo tanto, el *Capital Cultural* se acumula y se transmite a lo largo del tiempo, en diversos espacios sociales, en este caso la escuela. En este sentido los informantes cuentan con una carga cultural familiar, escolar y social, que fueron expresadas en sus testimonios e influyeron para convertirse en docentes de la materia de Historia. Con toda esa interiorización y posesión de saberes (formales e informales), el capital se convierte en una parte integrante de la persona, en *habitus*.⁴ Este capital puede variar con base en la época en que vivieron y viven, la sociedad y la clase social, convirtiéndose en una herencia social.

Los docentes informantes brindaron sus testimonios, sus propios relatos de los diferentes momentos de su vida familiar y de su formación profesional, su experiencia vivida, pero son sus palabras las

...que van y vienen en el tiempo y en el espacio, están llenas de significados [...] evocan momentos vivos de las historias que, al sustraerlos de sus memorias, cada uno se asume como un presente actual o pasado de su vida cotidiana [Calvo, 2007, p. 1].

Conocer a los sujetos de estudio de esta investigación en su cotidianidad familiar y escolar a través de sus testimonios o relatos es darle voz a aquellos que no han sido escuchados, pero al mismo tiempo es escuchar “una historia [que] preserva al narrador del olvido; una historia [que] construye la identidad del narrador y el

⁴ *Habitus*, término acotado por Pierre Bourdieu para referirse a la serie de disposiciones que los informantes perciben el mundo y actúan en él, basado en un tiempo, contexto y clase social.

legado que dejará al futuro” (Portelli, 1993, p. 195). Por lo tanto, los referentes teórico-metodológicos, las categorías analíticas utilizadas en esta investigación, permitieron reflexionar sobre pasado desde el presente, profundizar en la vida cotidiana de los informantes, de la gente común.

En realidad estos acontecimientos me ayudaron a entender y comprender los procesos sociales, no solo los que existen en fuentes secundarias, sino en la posibilidad de construir una interpretación y explicación de los hechos que suceden alrededor de los sujetos de estudio, en este caso, de los maestros de cuatro generaciones de los siglos XX y XXI.

Conclusiones

El desarrollo de la investigación me permitió llegar a las siguientes reflexiones y conjeturas:

En relación a cómo se enseñaba la asignatura de Historia en el pasado, se realizó un recorrido histórico de cómo se ha enseñado la historia desde la edad antigua hasta llegar al siglo XIX. Durante el desarrollo de ese siglo y específicamente después de la segunda mitad del siglo XIX, la historia se convirtió en materia escolar en la educación elemental con la finalidad de exaltar el sentido nacionalista a través de una enseñanza basada en el conocimiento de una cronología de gobernantes.

En cuanto a las formas de enseñanza de la asignatura de Historia en el siglo XX en el municipio de Texcoco, hay que reconocer las aptitudes y experiencias de los maestros, las cuales develan la existencia de una *Cultura Escolar* particular, que matiza y refracta las reformas educativas impuestas (Viñao, 2006). Los docentes, por su parte, construyeron su práctica con base en sus experiencias previas, su formación normalista y la *Cultura Escolar* de la o las instituciones en donde han laborado. Quizá es posible que el maestro no cambie su forma de enseñanza por falta de capacitación, tal vez sea porque en la mayoría de las escuelas públicas en el nivel básico no se cuenta con los recursos didácticos y materiales para mejorar la enseñanza planteada en las reformas educativas, por lo que el maestro continúa utilizando aquellos recursos con los que él aprendió y le han dado resultados eficaces, aunque sean los de antaño o los que están a su alcance y no correspondan a los que están sugeridos en los actuales programas de estudio.

Con referencia a los recursos didácticos que han sido utilizados para enseñar historia en el nivel secundaria durante el siglo XX, encontré que en la política educativa se plasma la preocupación por parte del Estado para la mejora de la educación secundaria, por lo menos así es referido en el discurso oficial, y específicamente en el uso de recursos que ayuden a mejorar la enseñanza de la historia. No obstante, en la práctica los docentes informantes siguen utilizando muchos de los recursos del pasado, que continúan presentes en la enseñanza de la historia, como son la

explicación oral, el pizarrón y el libro de texto. Los testimonios recogidos dejaron evidencia de que existen recursos didácticos que no aparecen en las orientaciones didácticas sugeridas en las diversas reformas educativas puestas en marcha, sin embargo siguen usándose en el aula de forma recurrente. Un ejemplo de ello son las monografías.

Otro de los recursos utilizados de forma constante es el libro de texto, cuyo uso ha causado una gran polémica, ya que es utilizado por el maestro de Historia de forma recurrente para impartir su clase. Al respecto, Cecilia Greaves (2012) refiere que es innegable el acierto de la distribución de los textos gratuitos a todos los niños mexicanos, ya que para muchos de ellos este ha sido y sigue siendo el único recurso para su aprendizaje, porque aún existen familias que no pueden adquirir otros medios, debido a las diversas desigualdades sociales.

Todos los maestros tienen un *Capital Cultural* configurado a partir de las experiencias vividas desde su familia, desde el seno del hogar, en las escuelas que estudiaron, en su trayectoria profesional, de las prácticas ejercidas y de los títulos adquiridos; todo ello lo construye como docente que es, por lo que resulta evidente que el uso de los recursos que se utilizan para la enseñanza de la historia en el aula no ha variado a través del tiempo solo porque se establezca una reforma educativa.

Con base en lo anteriormente expresado se puede afirmar que los docentes, aunque hayan implementado propuestas educativas novedosas, si no tienen una formación y capacitación adecuada para la apropiación de conocimientos que permitan el enriquecimiento de su *Capital Cultural* y la adecuada aplicación de cualquier innovación educativa, estarán frente al fracaso de dicha propuesta (Viñao, 2006). Bajo esta mirada, los docentes entrevistados comentaron que existe una preocupación por hacer interesante y significativa la enseñanza de la historia. Esta inquietud, la de brindar una mejor enseñanza, ha estado presente en estos maestros a lo largo del periodo estudiado. Sin embargo, los recursos utilizados y la cotidianidad de prácticas continúan permeando a la enseñanza de la historia, como la exposición oral, la utilización de organizadores gráficos, los resúmenes, los cuestionarios basados en los libros de texto, el cumplimiento de actividades para la asignación de la calificación, así como los exámenes dotados de datos históricos y fechas.

Los maestros entrevistados refirieron que en algún momento de su trayectoria profesional diseñaron estrategias y utilizaron recursos didácticos que fueron propuestas en su tiempo, y fueron congruentes con su *Capital Incorporado e Institucionalizado*, así como con la *Cultura Escolar* de la institución educativa en donde laboraban, en la cual las costumbres, las creencias, los valores, los rituales y comportamientos compartidos influyeron en el actuar de los docentes.

Todos los docentes informantes mencionaron que durante su trayectoria profesional han enfrentado obstáculos y dificultades al enseñar historia en el nivel de secundaria. Ellos consideran que las más recurrentes son: en primer lugar su

formación inicial, porque son profesionales de la enseñanza, pero no son expertos en la naturaleza de la disciplina. En segundo lugar, enseñar historia no solo es cuestión de tener voluntad e iniciativa para la resolución de situaciones difíciles generadas en el aula, por lo que recurren a su experiencia, evocan a sus profesores que han influido en ellos y repiten el modelo del maestro del cual aprendieron cuando fueron estudiantes, dándole su propio estilo y adaptación personal. En tercer lugar los sujetos de estudio mencionaron que en sus prácticas cotidianas los alumnos exigen el sentido utilitarista de la historia; ante esta perspectiva los maestros han tratado de cambiar o diversificar sus estrategias didácticas así como el uso de los recursos, sin embargo el impacto sobre sus alumnos no siempre ha sido conveniente. En cuarto lugar cabe referir que para los maestros de Historia el establecimiento de las reformas educativas en las escuelas secundarias, en lo concerniente a la enseñanza de la historia, no ha cambiado su práctica cotidiana de manera significativa, ni la *Cultura Escolar* de su institución.

Los informantes en su conformación como maestros asumen posturas y llevan a cabo su intervención en el aula de forma personal y profesional, fundamentada en la acumulación de su *Capital Cultural*, de la influencia del espacio y tiempo histórico en que se construyeron y se desarrollaron como maestros, lo que les permitió y permite tener una imagen de sí mismos y un lugar en los espacios escolares en que se desarrollaron y desenvuelven; con base en ello se puede decir que los maestros toman decisiones en el aula y rehacen día a día su forma de enseñar la asignatura de Historia, en relación a todas esas influencias personales, contextuales y profesionales.

Ahora bien, los docentes informantes por medio de sus testimonios me compartieron que los logros obtenidos en su experiencia docente no repercutieron en elevar en sus alumnos el interés general por la asignatura de Historia, no obstante, sí han experimentado la satisfacción de tener el reconocimiento de algunos alumnos, quienes les han manifestado muestras de gratitud y agradecimiento a la labor docente que han desarrollado dentro y fuera del aula, así como por el aprendizaje obtenido. Este cúmulo de experiencias a lo largo de su trayectoria profesional ha sido un incentivo para ellos.

Vale la pena mencionar lo que significó el empleo de la metodología de la historia oral en la investigación: esta metodología se transformó en un elemento esencial para el acopio de los testimonios de los profesores entrevistados, conocer su cotidianidad, su perspectiva y mirada para comprender, analizar e interpretar cómo se llevó a cabo la enseñanza de la historia en la escuela secundaria en el municipio de Texcoco, Estado de México, en un periodo de tiempo determinado, y fue sustancial para reconstruir una historia sobre la enseñanza de la historia en México. La historia oral permitió obtener una lectura diferente del contexto, de la vida cotidiana, del tiempo y de cómo recuperar la memoria de los informantes en

todas sus dimensiones familiares y profesionales, así como los intersticios entre el presente y el pasado.

Finalmente, transitar en este estudio histórico educativo me permitió hacer un análisis centrado en los problemas que enfrentaron los docentes informantes que impartieron la asignatura de Historia en el nivel secundaria, los cuales no son actuales sino que permanecen en el recuerdo y memoria de los informantes que participaron en esta investigación, esto es, desde hace cincuenta años.

Referencias

- Altamirano, G. (2011). Metodología y práctica de la entrevista. En G. de Garay (coord.), *La historia con micrófono* (pp. 62-78). México: Instituto Mora.
- Alvarado García, A. L. (2017, 8 ago.). Entrevista personal. Texcoco, México.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Calvo, B. (2007). *Alternativas metodológicas para hacer "historia del presente"*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Collado, M. (2006). ¿Qué es la historia oral? En G. De Garay (coord.), *La historia con micrófono* (pp. 13-30). México: Instituto Mora.
- Correa Etchegaray, L., y Pensado Leglise, M. P. (2006). Historia oral de la gente común. En G. De Garay, *La historia con micrófono* (pp. 79-89). México: Instituto Mora.
- Greaves, C. (2012). La búsqueda de la modernidad. En D. Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 188-216). México: El Colegio de México.
- Samuel, R. (1988). *Historia social*. Valencia: Centro de la UNED Alzira-Valencia.
- Portelli, A. (2014). Historia oral, diálogos y géneros narrativos. *Anuario Digital*, 26(5), 9-27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6692734>.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2007). *Educación básica secundaria. Programa de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP (2011). *Educación básica secundaria. Plan y programas de estudio 2011*. México: SEP.
- Villarreal Almaraz, M. F. (2017, 11 oct.). Entrevista personal. Texcoco, México.
- Tanck, D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(2), 39-54. Recuperado de: https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1971_1980/r_texto/t_1976_2_03.pdf.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Cómo citar este artículo:

Alonso Segura, M. G. (2020). Entretejiendo una historia de la enseñanza de la historia: entre lo nuevo y lo anquilosado. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 13-22. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.289>.



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

Propuesta de intervención educativa: conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”

*Proposal for educational intervention: Pedagogical content knowledge
for the teaching of History in the “Dr. Gustavo Baz Prada” Elementary School*

Judith López Armenta

RESUMEN

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia, en la cual se analizaron algunos de los problemas que enfrentaban los docentes de la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada” para la enseñanza de la historia, ya que no incorporaban a su práctica la propuesta del enfoque formativo, sino que se promovía la enseñanza tradicional de la historia, por lo que la investigación se orientó a la puesta en marcha de una propuesta de intervención educativa (Barraza, 2010), así que se diseñó, implementó y evaluó un seminario para la enseñanza de la historia bajo el enfoque formativo en el espacio de estudio, durante el ciclo escolar 2017-2018. Para ello se recuperaron las aportaciones de Shulman (2005) sobre el conocimiento docente y en particular el conocimiento didáctico del contenido. Por lo señalado, el objetivo de la investigación es: evaluar si el diseño e implementación del Seminario de Historia contribuye a la formación del profesor, al conocimiento docente y en particular al conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la historia bajo el enfoque formativo en los grupos de tercero y quinto grados de la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”. En cuanto al aspecto teórico metodológico, el tipo de investigación corresponde a la investigación evaluativa (Hurtado, 2000) y el diseño de investigación a la investigación-acción del pragmatismo (Hurtado, 2010), cuya finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Durante el proceso de investigación se aplicaron cuestionarios y se realizaron visitas de observación a grupo, y para la evaluación del mismo se aplicó una rúbrica y la entrevista a las docentes; también se consultaron diversas fuentes de tipo secundario sobre la enseñanza de la historia, el conocimiento docente, el enfoque formativo y en torno a los contenidos disciplinares de los programas de estudio.

Palabras clave: Conocimiento docente, enfoque formativo, evaluación y formación de profesores.

ABSTRACT

The present article is part of a broader investigation, in which we analyzed some of the problems faced by the teachers of “Dr. Gustavo Baz Prada” Elementary School in regards to teaching the subject of History, since they didn’t use the formative approach in their practice, and instead they promoted the traditional approach for teaching history, so the investigation was directed towards starting a new proposal for educational intervention (Barraza, 2010); therefore, a seminar for the teaching of history was designed, implemented and evaluated under the formative approach area of study, during the 2017-2018 school year. For this cause, the contributions of Shulman (2005) regarding the teachers’ knowledge and their particular didactic knowledge of content were gathered. As pointed out, the objective of the research is: To assess whether the design and implementation of the Seminar of History contributes to the training of the teachers, their knowledge, and especially to the pedagogical knowledge of the content for teaching history under the formative approach in the third and fifth grades of “Dr. Gustavo Baz Prada” Elementary School. As for the methodological and theoretical aspect, the type of research corresponds to evaluation research (Hurtado, 2000) and the research design corresponds to research-action of pragmatism (Hurtado, 2010), because it aims to solve immediate everyday problems and to improve concrete practices. During the research process, questionnaires were applied, and observation visits were made to the groups, in order to evaluate them, a rubric and an interview were applied to teachers; several secondary sources were also consulted related to the teaching of history, teaching of knowledge, and the training approach and around the disciplinary content of the study programs.

Keywords: Teaching knowledge, formative approach, evaluation and teacher training.

Judith López Armenta. Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”, Nicolás Romero, México. Es licenciada en Educación Primaria por la Normal de Atizapán de Zaragoza; licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, licenciada en Historia, maestra en Investigación de la Educación y cuenta con estudios de doctorado en Educación. Tiene 21 años de experiencia como docente en educación primaria, ha sido profesora de la asignatura en el nivel medio superior y laboró como auxiliar técnico en el Departamento de Servicios Educativos de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Estado de México. Correo electrónico: judith_armenta@hotmail.com. ID <https://orcid.org/0000-0002-4119-0539>.

Introducción

En la educación primaria, al hablar de la enseñanza de la historia se deben considerar entre otros aspectos los siguientes: una gran parte de los profesores no son especialistas en la disciplina histórica, deben impartir alrededor de ocho asignaturas, que no corresponden en su mayoría al mismo campo de conocimiento; el tiempo asignado para el trabajo con la asignatura de Historia es de una hora y media a la semana, su estudio formal se inicia en el cuarto grado, aunque desde primero y segundo grado de primaria se trabajan las nociones de tiempo y espacio histórico en la asignatura de Conocimiento del medio, en la cual se abordan contenidos de las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía e Historia; con respecto a la última se trabajan temas relacionados con la historia personal, la historia familiar, la vida cotidiana y las costumbres de su localidad, y en tercer grado en la asignatura de la Entidad donde Vivo se analizan temas de las asignaturas de Historia y Geografía, pero delimitados al territorio de su estado.

En los programas de estudio de educación primaria, desde 1993 se planteó que la disciplina histórica tendría un carácter formativo, lo que se recuperó en las reformas posteriores (2009, 2011 y 2017), en las cuales se ha señalado que deben trabajarse las nociones del tiempo, el espacio y la conciencia histórica, el manejo de la información propia de esta disciplina y que se reconozca el conocimiento histórico en construcción. Pese a ello se observó que en la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada” predominaba la enseñanza tradicional de la historia, ya que se priorizaba la memorización de personajes y fechas. Además no se incluían las distintas perspectivas históricas y se centraba en la enseñanza de la historia política y militar. Las actividades didácticas se reducían a la lectura del libro de texto, la escritura de resúmenes, cuestionarios, así como la revisión y copia de las líneas del tiempo.

A partir de las situaciones señaladas se consideró pertinente llevar a cabo un proyecto de intervención educativa que consistió en el diseño de un seminario dirigido a los profesores de la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”, para ello se detectaron las necesidades particulares de formación del personal docente para trabajar la asignatura de Historia. Dicho seminario se desarrolló en el ciclo escolar 2017-2018, se centró en los contenidos de tercero y quinto grados, pero no se trabajó únicamente con el dominio disciplinar sino que se recuperó la propuesta de Shulman (2005) en torno al conocimiento docente y las siete categorías que aborda, en el caso de este texto se hablará sobre la categoría de conocimiento didáctico del contenido.

La investigación en el microespacio

La propuesta de intervención se desarrolló durante el ciclo escolar 2017-2018 con el diseño, puesta en marcha y evaluación de un seminario de historia dirigido al personal docente de la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”, turno matutino, adscrita a la zona escolar P090, la cual pertenece al subsistema estatal, se ubica en el municipio de Nicolás Romero, en el Estado de México, por lo que la investigación corresponde al microespacio.

Los problemas principales que pueden observarse en el municipio se relacionan con el nivel de inseguridad social y contaminación ambiental, lo que ha generado que los niños se vuelvan más sedentarios, ya que no pueden salir de sus casas solos; otro de los problemas que se observa en el municipio es la condición de pobreza, ya que los estudios realizados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) refieren que el 36.7% de la población se haya en situación de pobreza moderada y 6.6% en situación de pobreza extrema; el 34.6% es vulnerable a la pobreza por carencias sociales (rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda y acceso a la alimentación), 5.9% es vulnerable por ingreso (porque es igual o menor a la línea de bienestar) y solo el 16.1% no es pobre ni vulnerable a esta condición (CONEVAL, 2010).

Pese a estas condiciones el municipio cuenta con una riqueza cultural e histórica, ya que existen pueblos con reminiscencia étnica, otros formados durante el periodo novohispano, pueblos fabriles que se conformaron a mediados del siglo XIX, además se conservan algunas haciendas, lo que posibilita que a partir de la revisión de lugares cercanos se logre el acercamiento a distintos momentos históricos.

Con respecto a la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”, esta se ubica en una comunidad de tipo urbano, cerca de la zona de fraccionamientos, sin embargo la mayoría de los alumnos que asisten provienen de otras colonias cercanas; cuenta con los servicios públicos de agua, alcantarillado, luz eléctrica e internet; tiene un edificio moderno y otro que corresponde a una parte de una estructura de hacienda, por lo que el espacio puede ser recuperado por los docentes para trabajar aspectos relacionados con los cambios y las permanencias.

La escuela es de organización completa, al frente de ella se encuentra una directora escolar y laboran 16 profesores frente a grupo; cuenta con el servicio de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER); semanalmente asisten los promotores de Educación Física, Educación para la Salud y Educación Artística. También laboran los profesores de inglés, música y computación (cuyo salario es asumido por los padres de familia).

La propuesta desde dentro: el Seminario de Historia en la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”

La investigación es el resultado del diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención y el proceso metodológico se basó en el modelo de Barraza (2010), quien distingue las propuestas de intervención educativa de acuerdo a los actores a quienes se dirige, ya que puede ser una propuesta de apoyo a la docencia (se dirige a diferentes actores educativos) o una propuesta de actuación docente cuyo principal actor y beneficiario es el profesor y su ámbito de problematización es la docencia; en esta última es en la que se inscribe este trabajo. De acuerdo con este autor, las fases de una intervención son las siguientes: 1) fase de planeación, 2) fase de implementación, 3) fase de evaluación y 4) fase de socialización y difusión (Barraza, 2010).

En la fase de planeación se elaboró el diagnóstico y el diseño del seminario, para ello primero se aplicó un cuestionario al total de los docentes de la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada” y dos más solo a los docentes inscritos al seminario (siete docentes, de los cuales concluyeron seis), también se realizó una puesta en común sobre las problemáticas que enfrentaban; posteriormente se hizo el análisis de los resultados, a partir de ello se reconocieron las fortalezas y las áreas de oportunidad enfocadas a la asignatura de Historia, además se analizaron el contexto sociocultural (en que se ubica la escuela), el familiar y el escolar; con base en esto se diseñó el Seminario de Historia, considerando necesidades de los profesores en cuanto al conocimiento docente, recursos, espacios y tiempos.

Para la fase de implementación las sesiones se llevaron a cabo de manera semanal; el seminario se centró en los contenidos de los programas de estudio de tercero y quinto grados, pero extendiendo el conocimiento del contenido, para lo cual se revisó tanto la perspectiva de la microhistoria como de la historia nacional.

Como parte de las actividades cotidianas se identificaron los aspectos curriculares, el enfoque, la vinculación de los contenidos de la asignatura de Historia en educación primaria, así como diversas perspectivas y recursos didácticos a través de los cuales se podía abordar un tema.

Para la fase de evaluación se consideró la evaluación formativa y auténtica, por lo que se realizó en distintos momentos. Al inicio fue a partir de la evaluación diagnóstica, durante el proceso se realizaron visitas de observación a los grupos de los docentes participantes y al finalizar el seminario las profesoras lo evaluaron por medio de una rúbrica y una entrevista, con la cual fue posible reconocer algunos saberes significativos que incorporaron a su práctica, su experiencia y percepciones acerca del seminario.

Por otra parte, la investigación es de tipo evaluativa, ya que se valora si los objetivos planteados en un proyecto fueron alcanzados y qué aspectos favorecieron u obstaculizaron el logro de estos, por lo que también se revisa la efectividad del proyecto, de tal manera que tiene un nivel integrativo, porque considera acciones directas por parte del investigador sobre el objeto o fenómeno que se estudia, las cuales tienen como propósito transformarlo o modificarlo en algún aspecto (Hurtado, 2000). En el caso de esta propuesta de intervención se evaluaron los aprendizajes en torno a las categorías del conocimiento docente y su puesta en marcha, de manera particular el conocimiento didáctico del contenido en los grupos de tercero y quinto grados.

Con respecto al diseño de investigación “que alude a los aspectos operativos relacionados con la recolección de datos” (Hurtado, 2010, p. 110), se ha optado por el diseño de investigación-acción, cuya finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. De acuerdo con Hurtado (2010), este tipo de investigación se puede abordar desde diversos enfoques, en este caso se habla de la investigación-acción del pragmatismo, la cual requiere de varias etapas, como identificar la idea general, que consiste en distinguir la situación que se desea cambiar o mejorar, para ello es necesario conocer el contexto; la segunda etapa se denomina “reconocimiento” o “revisión”, para lo cual es necesario explicar los hechos; la siguiente etapa es estructurar el plan general, planificar las etapas a desarrollar; la cuarta etapa es aplicar y dar seguimiento.

Las categorías de análisis que se revisaron son las siguientes: propuesta de intervención educativa, la cual es definida como “una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución” (Barraza, 2010, p. 24); contribuye a que el docente se convierta en sujeto activo tanto para identificar los problemas relacionados con su práctica educativa como para el diseño y puesta en marcha de acciones y estrategias para su solución. Tiene como propósito “promover el trabajo colegiado que involucre la cooperación y el diálogo en la construcción de problemas y de soluciones innovadoras” (Barraza, 2010, p. 20), lo que posibilita que el docente se asuma como investigador de la práctica educativa, que sea capaz de plantear propuestas para atender dicha práctica y reconozca las necesidades de formación del profesorado.

Otra categoría que se analizó es la enseñanza de la historia, para explicarla se recuperaron las aportaciones de Luz Elena Galván y Andrea Sánchez Quintanar. Para la primera autora, “enseñar historia implica privilegiar la investigación como experiencia vital de aprendizaje” (Galván, 2006, p. 30), ya que los procesos históricos deben tener significado para los alumnos; en cambio para Sánchez (1993) enseñar

historia tiene que ver con las diversas maneras de difusión de esta disciplina; lo cual tiene entre uno de sus propósitos formar la conciencia histórica (Sánchez, 2006).

Con respecto al conocimiento docente, se revisó la propuesta de Shulman, quien lo concibe como “conocimiento base para la enseñanza (...) al igual que un medio para representarlo y comunicarlo” (2005, p. 5); para este autor este conocimiento se constituye a partir de siete categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento curricular, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los objetivos, las finalidades, los valores educativos y los fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005). En el caso del Seminario de Historia se trabajaron los aspectos relacionados con el conocimiento curricular, conocimiento del contenido, conocimiento didáctico o pedagógico y conocimiento didáctico del contenido, ya que fueron en estas categorías donde se observaron mayores dificultades para los docentes.

Para el caso de este texto se aborda de manera particular el conocimiento didáctico del contenido, que es definido por Shulman como “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (2005, p. 11). Cuando se habla del conocimiento didáctico del contenido de Historia se hace referencia a la urdimbre que se entreteje a partir del conocimiento de la disciplina histórica y del conocimiento de la didáctica para su enseñanza.

Para Imbernón el conocimiento didáctico del contenido se puede concebir como la “forma en que el profesor representa su materia y la transforma en estructuras didácticamente relevantes, (...) describe la capacidad de un profesor/a para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructuras comprensibles por los estudiantes” (Imbernón, 2012, p. 5), para ello el conocimiento disciplinar debe acompañarse de elementos didácticos que ayuden a que el estudiante aprenda, ya que para este autor el conocimiento didáctico del contenido “es estructuralmente un conocimiento práctico en el que el marco disciplinar bajo el que actúan los profesores y el nivel de comprensión que poseen de este, afecta a la calidad de la transformación pedagógica del contenido”, por ello se perfecciona con su experiencia y la reflexión sobre la práctica, el contenido de la materia, lo pedagógico y el conocimiento de las características de los alumnos.

Con respecto a la categoría de evaluación, se consideró desde la evaluación de tipo formativa y auténtica. La primera se dirige a la mejora de aquello que está siendo evaluado y no se le asume como un instrumento para sancionar o descalificar al evaluado (Ravela, 2013). En el seminario se aplicó este tipo de evaluación, la cual tuvo como propósito reconocer qué habían aprendido los docentes y cómo podía ayudar en la práctica educativa; de esta manera la evaluación se convirtió

en un recurso para apoyar la enseñanza, al realizar los procesos de valoración y realimentación.

En cuanto a la evaluación auténtica, implica que el docente desarrolle su práctica educativa tomando en cuenta el contexto y la vida cotidiana, por lo que debe existir congruencia entre esta y la forma de enseñanza; además requiere poner en marcha una habilidad en situaciones de la vida real (Díaz Barriga, 2005), ya que debe responder y ser aplicable a condiciones cotidianas y prácticas, puesto que “intenta averiguar qué sabe el estudiante, o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos” (Ahumada, 2005, p. 12), estos últimos no deben reducirse solo a pruebas orales o escritas, por el contrario, existe una diversidad de técnicas e instrumentos que pueden ser empleados.

Nuevos planteamientos en torno al conocimiento didáctico del contenido en la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”

Los procesos de actualización y formación continua de los profesores de educación primaria tienen que considerar las necesidades, recursos y condiciones del personal docente y de la institución escolar, pues el profesor debe asumirse como sujeto de formación, capaz de poner en marcha acciones que le permitan profesionalizarse de forma innovadora (Imbernón, Gimeno, Rodríguez y Sureda, 2017), ya que durante su experiencia laboral debe continuar con su proceso de formación, porque esto favorece el análisis crítico de la propia práctica y en su caso la posibilidad de reorientarla. En este sentido, el seminario se planteó como una propuesta de formación continua, surgida en el seno de las necesidades de los docentes del espacio de estudio y en particular de aquellos que participaron.

Para los docentes que formaron parte del seminario era fundamental saber qué estrategias y actividades didácticas debían aplicar al revisar un contenido específico, por ello fue importante trabajar el conocimiento didáctico del contenido, sin embargo, para lograrlo fue necesario partir del conocimiento curricular, recuperar el conocimiento del contenido (disciplinar) y el conocimiento didáctico.

Para el conocimiento curricular se revisaron los contenidos de los programas de Historia en educación primaria y su continuidad, así como la interdisciplinariedad con otras asignaturas. También se analizó el enfoque formativo, los propósitos de la asignatura y los aprendizajes esperados.

Al finalizar el seminario los docentes pudieron identificar en qué consiste el enfoque formativo y cómo rompe con la enseñanza tradicional de la historia; al respecto una de las docentes afirmó: “El enfoque para la enseñanza de la historia es el formativo, ya que el alumno va construyendo el conocimiento mediante la

comprensión y no solo memorizando fechas o personajes históricos” (L. Lucero, comunicación personal, 11 de julio del 2018); también reconocieron qué es la historia y para qué se estudia, su relación con otras disciplinas y su continuidad en la educación básica.

En cuanto al conocimiento del contenido (de la materia o disciplinar), al revisar los temas se identificó que algunos docentes no habían actualizado la información que aprendieron en su formación inicial acerca de la disciplina histórica (nueve de los 16 profesores tenían más de 15 años de servicio), así que habían enseñado los mismos datos durante varios años o décadas, aunque ya no eran vigentes; además utilizaban el libro de texto como única fuente de consulta, como lo indicó una docente: “Me basaba solo en el libro de texto, realmente no había nada de investigación del tema, solo me enfocaba en el título pero no en los hechos que se iban comentando dentro del mismo texto” (P. González, comunicación personal, 11 de julio del 2018); además, los docentes solo revisaban los contenidos relacionados con la historia política y militar (destacando solo héroes nacionales) y dejaban fuera los contenidos que corresponden a la historia de la vida cotidiana, ya que sentían que no podían concluir los programas de estudio y que estos temas no eran importantes, por lo que se revisaron diferentes perspectivas de la historia, como la social, de la vida cotidiana y cultural, y las maestras investigaron distintos hechos históricos considerando a otros sujetos, como las mujeres, el campesino, los pueblos originarios, los trabajadores, el pobre, el infante, entre otros.

Durante el seminario hubo cambios importantes, ya que se tuvo acercamiento al trabajo tanto con fuentes primarias (fotografías familiares, documentos personales, fuentes orales) como con distintas fuentes secundarias, las cuales se utilizaban en el grupo; esto se pudo identificar en las visitas de observación, pues se notó la revisión previa de los contenidos de los temas por parte del docente y el uso de diversas fuentes, incluso de tipo oral; al respecto una profesora señaló: “Para mí el cambio de una fuente escrita a una fuente oral fue mucho más novedosa (y) para los niños, porque involucraban a los papás, ya no fue tan monótono (...) eso cambió el panorama del grupo” (S. Hernández, comunicación personal, 11 de julio del 2018). Las profesoras dejaron de concebir el conocimiento histórico como lo dado, lo inamovible, lo que ya se sabe, y comenzaron a considerar a la historia como una disciplina que se construye y que se transforma continuamente con las investigaciones, los hallazgos y las interpretaciones acerca de los mismos.

Con respecto al conocimiento didáctico, el seminario permitió repensar las actividades más allá de la enseñanza tradicional, en la que se priorizaba la memorización, el trabajo con cuestionarios, resúmenes y la copia de líneas de tiempo; así que se revisaron múltiples actividades didácticas. En las clases las profesoras incluyeron

estrategias como la participación de los familiares de los alumnos para dar testimonios orales de sucesos vividos a partir de la segunda mitad del siglo XX; también realizaron actividades como el diseño del árbol genealógico, la visita a museos y lugares históricos, el museo circulante, las exposiciones fotográficas y de objetos antiguos, la narrativa, el debate, el diseño de reportajes y la dramatización. Además se resaltó el trabajo con diversos recursos como los mapas, la pintura, la fotografía e imágenes, los filmes, los documentales, la música, la escultura, la arquitectura, así como el uso de algunos utensilios y objetos antiguos que se pueden encontrar en casa, para el análisis de la información y la contextualización del tiempo histórico.

En cuanto al conocimiento didáctico del contenido, se pudo reconocer a partir de las visitas de observación, ya que debe mostrarse el dominio del contenido y la aplicación de estrategias y recursos didácticos, pero al mismo tiempo debe haber congruencia entre ambos, para que el alumno pueda comprender y aprender el contenido que se está enseñando; al respecto las docentes señalaron:

Al final pues me encantó mucho [la clase de Historia], porque yo hice algo distinto con los niños, ellos trabajaban más en equipo, se involucraron y participaron más, también hubo participación de los papás. Se buscó que no fuera una clase monótona, sino que fuera una clase constructiva en la que ellos podían investigar, opinar, siempre relacionando sus vivencias [S. Hernández, comunicación personal, 11 de julio del 2018].

[El seminario] me ayudó porque jamás pensé que la historia pudiera ser de cierta forma divertida o activa, el ocupar nuevos materiales pues también da otra perspectiva y no sólo a los alumnos, sino también a mí como docente [P. González, comunicación personal, 11 de julio del 2018].

Para el proceso de evaluación las visitas de observación fueron de suma importancia, para el seguimiento de la puesta en marcha de lo aprendido en el seminario; en ese sentido las profesoras las asumieron como un reto y como una estrategia que aceleró el proceso de transformación de su práctica educativa.

Por otra parte, a partir del proceso de evaluación que realizaron las docentes se pudo notar que uno de los logros más importantes del seminario fue el cambio en la percepción que tenían las docentes hacia la disciplina histórica.

Finalmente se debe señalar que hizo falta precisar algunos aspectos en el seminario, como la distribución y administración del tiempo, sobre todo cuando se trabajaron contenidos que confrontaban sus creencias con los resultados de investigaciones recientes; especificar los objetivos por sesión y los procesos de la evaluación aun cuando no se les otorgue ningún documento que acredite que se tomó el seminario, para que reconozcan el proceso desde una mirada más cualitativa, así como proporcionar fuentes alternativas de consulta para cuando se desea ahondar más en un hecho o proceso histórico.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, (45), 11-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>.
- Barraza, M. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- CONEVAL (2010). *Pobreza a nivel municipio 2010*. Recuperado de: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Informacion-por-Municipio.aspx>.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Galván, L. E. (2006). Teoría y práctica en la enseñanza de Clío. En *La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México* (pp. 219-241). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de investigación holística* (3a. ed.). Caracas: Editorial SYPAL.
- Hurtado, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia* (3a. ed., parte II). Caracas: Editorial SYPAL.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>.
- Imbernón, F., Gimeno Sacristán, J., Rodríguez Martínez, C., y Sureda, J. (2017). *El profesorado, su formación y el trabajo educativo*. Recuperado de: <http://feae.eu/wp-content/uploads/2017/11/F-Imbern%C3%B3n-J.G.-Sacrist%C3%A1n-y-otros.pdf>.
- Ravela, P. (2013). La evaluación de y en la educación. *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, (1). Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Aristas-La-evaluacin-de-y-en-la-educacin-I.pdf>.
- Sánchez, A. (1993). El sentido de la enseñanza de la historia. *Tempus: Revista de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, (1), 175-184. Recuperado de: http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1035/09_Tempus_1_%201993_Sanchez_175-184.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Sánchez, A. (2006). Reflexiones sobre la historiografía que se enseña. En *La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México* (pp. 19-45). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.

Cómo citar este artículo:

López Armenta, J. (2020). Propuesta de intervención educativa: conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la historia en la escuela primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 23-32. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.285>.



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

La historia y los historiadores frente al coronavirus

The history and historians against the coronavirus

Francisco Alberto Pérez Piñón • Guillermo Hernández Orozco • Stefany Liddiard Cárdenas

RESUMEN

La necesidad de narrar los acontecimientos originados por el Covid-19 en enero del 2020 desde el área de la historia nos obliga a pensar en el régimen del presentismo o en la historia del tiempo presente, con el fin de recuperar la memoria y la afectación de los individuos ante esta coyuntura de salud. Se realiza un recorrido de las pandemias que han asolado al mundo, considerando para ello la historia del pasado, y posteriormente se utiliza el enfoque teórico de la historia del tiempo presente con el fin de recuperar las vivencias de las personas que están sufriendo las consecuencias, a manera de enunciados en los que se les da voz a los sin voz, a manera de la estructuración de microhistorias, resultado de las expresiones más comentadas a las que se ha tenido acceso. La interdisciplinariedad y los problemas contemporáneos son las herramientas que nos permiten acercarnos al fenómeno que aquí se narra, reparando en que el método de la historia es la narración y en la cual se considera la posición asumida para enfrentar esta enfermedad. Qué es lo que se puede hacer desde la disciplina de la historia y cuál ha sido la postura asumida por los historiadores ante esta problemática es el objetivo de este trabajo.

Palabras clave: Pandemia Covid-19, historia del tiempo pasado, historia del tiempo presente.

RESUMEN

The need to communicate the events originated by Covid-19 in January 2020 from the perspective of history, forces us to think about the presentism regime or the history of the present time, in order to recover memory and affectation of individuals during this situation of health risk. A tour of the pandemics that have devastated the world is made, considering the history of the past, and, afterwards, the theoretical approach of the history of the present time is used in order to recover the experiences of the people who are suffering the consequences, through sentences in which the voiceless are given voice, by way of structuring microhistories, stemming from most commented expressions available. Interdisciplinarity and contemporary problems are the tools that allow us to approach the phenomenon that is narrated here, noting that the method of history is narration and in which the position assumed to face this disease is considered. What can be done from what we have learned from history and what has been the position taken by historians regarding this problem is the objective of this work.

Keywords: Covid-19 pandemic, history of past time, history of present time.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están *Apuntes para una historia posmodernista* (2016) y el capítulo de libro *La hacienda de coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos* (2017). Desarrolla la línea de investigación en historia e historiografía de la educación. Cuenta con reconocimientos PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ID <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

Guillermo Hernández Orozco. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están *José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua* (2017) e *Historia a debate* (cinco tomos). Obtuvo el reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018. Cuenta con reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: ghernand@uach.mx. ID <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>.

Stefany Liddiard Cárdenas. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es doctora por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Entre sus publicaciones recientes están *La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers precedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX* (2019) y *Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento* (2019). Es socia activa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: stefanyliddiard@gmail.com. ID <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>.

Introducción

Ante los acontecimientos que se presentaron a partir del mes de enero del 2020 y ante el temor de la población en general por la amenaza de la pandemia conocida en su origen como “el coronavirus”, hoy Covid-19, se hace necesario documentar los acontecimientos desde la visión histórica, tratando de encontrar las posibles soluciones que se pueden brindar desde esta disciplina, o en términos más agudos, para qué sirve esta disciplina o puede servir en coyunturas como la que estamos viviendo; así también preguntarnos cómo la han asumido los historiadores y qué posturas han presentado ante esta pandemia, cuál ha sido su participación activa o pasiva, cómo se han dejado escuchar y por qué medios, en sí, cómo se ha enfrentado a la pandemia Covid-19.

Lo que se narra en el presente trabajo se hace en la fase tres de la pandemia, en la cual las características son la presencia de brotes regionales y la dispersión nacional de la enfermedad y ahora los contagios serían por millares y no por centenas como en la fase dos, por lo que la cadena de transmisión viral será más difícil de romper, “estamos exactamente en la etapa de máxima velocidad de ascenso de la epidemia” (*Forbes*, 2020) y cuando ya van 27,634 casos confirmados positivamente, 17,781 personas recuperadas y 2,704 muertes (Gobierno de México, 2020), según las estadísticas al 6 de mayo del 2020.

Como enfoque teórico de este artículo podemos perfectamente enunciar que, como lo mencionó el presidente de la República mexicana, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), la pandemia “nos viene como anillo al dedo” (*El Universal*, 2020), pero en este caso a quienes nos encontramos en el campo de la historia y la historiografía porque es el justificante para al menos asumir tres posturas como sustentos teóricos, la de la historia del tiempo presente y la interdisciplinariedad que de manera transversal se infiltra en el trabajo, por supuesto sin descuido de la historia del tiempo pasado tan necesaria en el presente, en la totalidad de las actividades de la vida cotidiana, como ese eslabonamiento del pasado el presente y el futuro. No se descuida que el presente solo es posible gracias a un pasado y es este presente desde el cual se remueve el pasado y se piensa en el futuro; pasado, presente y futuro son las temporalidades en las cuales se moviliza la disciplina.

Historia del tiempo pasado

Se hace la presente distinción a partir del auge que han tomado los estudios de la memoria y de la historia, dejando para esta última los acontecimientos más remotos temporalmente y para la primera una historia más reciente o presentista, precisamente por lo que aún guardan las personas o les afecta más directamente a través de las narrativas generacionales; por lo tanto, ciñéndonos a la definición

original de que la historia es una narración de los acontecimientos del pasado y que en este caso no podemos remitirnos exclusivamente a la historia del tiempo pasado para entender la pandemia Covid-19, pero sin embargo es de gran utilidad porque nos permite remontarnos a las distintas epidemias que se han presentado en el tiempo para entender la forma como se manifestaron y cómo fueron las medidas que se consideraron, estadísticas, vacunas y la vigilancia epidemiológica considerada en esos tiempos; la necesidad de documentar las experiencias pasadas sería la tarea de la historia y de los historiadores, como es el caso con la siguiente información de cómo ha sido históricamente la aparición de las pandemias (Guía Universitaria, 2020).

La “peste negra” o bubónica terminó con el cincuenta por ciento (50%) de la población europea (siglo XIV), un aproximado de 25 millones de defunciones; en la actualidad existen distintos antibióticos que permiten pensar en un ideario futuro como exterminada esta pandemia. En la actualidad sabemos que la peste es causada por la bacteria *Yersinia pestis*, la propagación es debido a la picadura de las pulgas que portan los roedores o ratas infectadas.

La gripe española se presentó en las primeras dos décadas del siglo XX en pleno contexto de la Primera Guerra Mundial, que por cierto los historiadores han estado más interesados en los atractivos de la conflagración bélica y se ha descuidado este aspecto de la salud, pero es necesario recordarlo gracias a su documentación que ahora está en los Annales, así como sus tratamientos, mismos que se rescatan hoy en día para combatir el coronavirus.

La gripe asiática al inicio de la década de 1960 se combinó con la gripe humana y las enfermedades transmitidas por los patos salvajes, al menos así fueron los resultados de las investigaciones epidemiológicas. La gripe de Hong Kong (1968-1969) terminó con la vida de 40,000 personas, resultado de que se mutó el virus de las aves a los humanos; en cuanto a la actuación de los historiadores, conocemos más de los movimientos estudiantiles y sociales en esos álgidos años en Latinoamérica y los países europeos que de la narración de esta gripe que al parecer fue una cepa de la asiática, según los archivos consultados.

El SIDA –¿quién no lo recuerda?, porque aún está en la memoria de varios conglomerados sociales–, esta enfermedad que erróneamente se creía era transmitida primeramente entre los homosexuales, al menos en las primeras oleadas de comunicación que despegaron a través de los medios de comunicación con el fin de no atacar los contagios sino de vender más y hacerse más visibles; corrían los años ochenta y los rumores de “¿Qué les estamos dejando a los jóvenes?”, “Se está perdiendo la sociedad”, “Bueno, en fin, los contagios son sexuales y solo entre homosexuales” eran los comentarios más escuchados, en medio de protestas en contra del presidencialismo y de la política absorbente que no lograba ese

reparto económico a través de la apertura de fuentes necesarias para incorporar al mercado laboral a las grandes masas de la población. A la fecha se cuenta con los medicamentos y las vacunas para la obtención de la calidad de vida de pacientes con el Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida (SIDA).

De conformidad con Mauricio Halbwachs y con Pierre Nora, que se abocan a los estudios de lo que conserva la memoria, esta tiene recuerdos de las vivencias antes de que se conviertan en historia, en anales, la memoria recuerda los acontecimientos y los reproduce en sus descendientes, una memoria a veces hiriente y lacerante que hace sufrir por sus recuerdos. En los años noventa (90) de este siglo que acaba de pasar, el “síndrome de las vacas locas” y su transmisibilidad al ser humano, aunque fue poco mortal ya que las estadísticas nos muestran la defunción de 150 personas, no dejó de ser alarmante y –¿por qué no dejar por escrito lo siguiente?, al fin, la historia es narración, según Paul Ricoeur–, aparte del fatalismo de la pandemia, el buen humor y los refranes en voz del pueblo no faltaron: “Las vacas se ponen así cuando las van a ordeñar, cuando les tocan las ubres”.

La erradicación de las pandemias como la viruela y el cólera, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), da un prometedor escenario de que las pandemias se pueden combatir y no terminar con la faz de la Tierra, lo que hoy nos da esperanza de un futuro más prometedor para vidas más sanas, sin descuido, siempre en aguda vigilancia epidemiológica.

En los años 2003 y 2009 está documentada en distintos medios la aparición de nuevas pandemias, la gripe aviar y la influenza AH1N1, respectivas cronológicamente, ambas son mutaciones de los animales a los humanos; la primera proviene de las aves y afectó fuertemente a la población coreana, que tuvo que sacrificar a las aves con posible contagio para romper la cadena de transmisión de la enfermedad, y la segunda, según los informes epidemiológicos, proviene de los cerdos y –nuevamente la narrativa que no se encuentra en los medios– en Chihuahua, ante la cercanía con los Estados Unidos, de donde se importan desde la manteca hasta la carne de cerdo y de pollo, no faltaron las voces populares de que “por eso en la carnicería de Ramón está cada vez más barato el cerdo y el pollo, porque vienen de Estados Unidos, allá no se los comen y los mandan para acá”. La carnicería de Ramón está ubicada en un barrio popular de los más antiguos de la ciudad y es una especie de centro de reuniones, discusiones de los temas que se dan a conocer por los diarios, la radio y la televisión, además allí se compra la verdura y la carne, “para quien la puede comprar. El pollo lo traen de China, lo compran para los animales y aquí lo venden barato los gringos”. Varios y distintos comentarios se generaron entre la población; otro más, utilizando la microhistoria como método de recuperación de información a la usanza de Luis González y González en la recuperación de microhistorias (Ciro-Ríos, 2008): “Si quieres llegar a viejito come

pollito, pero espera a estar viejito”. Es necesario aclarar que en esos tiempos no se contaba con los medios tecnológicos tan especializados como hoy en día en que las *fake news* nos llegan a través de las distintas redes sociales, pero esto lo dejamos para más adelante.

A manera de cierre de este apartado, se considera que el espacio de experiencia es básico porque nos brinda la historicidad de los acontecimientos pasados, como en el caso de las pandemias que se han narrado anteriormente, cómo se han enfrentado, sus cuidados, sus descubrimientos, cómo se viven en el presente y qué horizonte de expectativas se espera (Blanco, 2012), estos como la motivación de mejores escenarios para quienes habitamos el planeta, los deseos de superar las dificultades y obstáculos que se presentan, estas expectativas que se amalgaman desde el pasado y el presente tienen como fin la construcción de la cultura para la configuración de futuros mejores, o expresado en la forma como lo hace Koselleck (Vázquez, 2003), el futuro se convierte en pasado porque este es pensado desde el presente teniendo como basamento el pasado; Koselleck nos aporta la posibilidad de que desde la disciplina de la historia es posible pensar la construcción del futuro, un futuro al que ambicionamos llegar, libre de pandemias, de guerras, con una distribución de los bienes materiales e inmateriales más equitativa, con fórmulas políticas horizontales; en sí, la construcción de un futuro mejor para vivir.

Historia del tiempo presente

Sin deseos de ser abrumadores tratando de justificar el enfoque de la historia del tiempo presente, precisamente por las dificultades en las que se encuentran las discusiones en torno a esta temática de su aceptación o rechazo, aquí solo nos apegamos a la definición que hace Ovalle (2018) a continuación:

Régimen historiográfico, el cual debe ser comprendido como un fenómeno intelectual que responde a una historicidad específica, el denominado presentismo. La historicidad es desarrollada como la orientación cultural que hacen los sujetos en sociedad de las tres categorías de la conciencia: pasado, presente y futuro. Bajo esta problemática, se argumenta una relación entre sujeto historiador e historicidad bajo la hipótesis de que la “relación con el pasado” que establece el historiador o historiadora del tiempo presente es bajo la noción ricœuriana de estar “afectado por el pasado” [p. 1].

En términos parsimoniosos podemos decir que los acontecimientos más cercanos o con los cuales hayan tenido los sujetos un contacto vivencial cercano los marcan, como es el caso de la pandemia del Covid-19, esta está afectando los órdenes económicos, políticos, sociales; generando fobias descomunales entre la población. A continuación se enuncia brevemente la ocurrencia en estos órdenes de nuestra sociedad.

En el orden económico se ha presentado, entre muchas otras características, una gran diferenciación en relación al ingreso salarial: por un lado las personas que están en nómina y a las cuales su salario no les ha faltado y por el otro quienes estaban laborando en empresas que tuvieron que cerrar y, por no ser empresas responsables, simplemente fueron despedidos sin salario alguno; además tenemos a los pequeños negocios particulares y los vendedores ambulantes que se quedaron sin el sustento diario. No se desconocen las medidas que con el fin de combatir la pandemia fueron establecidas por el sector de salud gubernamental: el “Quédate en casa”, “Susana Distancia”, “El estornudo de etiqueta”, lavarse las manos seguidamente por veinte segundos y la suspensión de las actividades en centros o espacios de reuniones con aforo de más de veinte personas.

Ante esto saltó a la vista la realidad de nuestro México, por un lado los propietarios de las grandes empresas y abanderando a las pequeñas y medianas acudieron al gobierno con el fin de pedir subsidios como se venía haciendo anteriormente en contingencias pasadas. No nos detenemos aquí, solo destacamos el Fondo Bancario de Protección al Ahorro (Fobaproa) creado en el año de 1990, en la época del presidente Salinas de Gortari, que convirtió una gran deuda privada en deuda pública para dar liquidez a los bancos del país, la carga fue a parar a los contribuyentes como en esta ocasión de nuevo querían que recayeran estos costos; la respuesta desde la presidencia de la República fue algo parecido a las políticas económicas keynesianas (Montoya, 2009) establecidas en los años treinta para paliar las crisis originadas por la Gran Depresión en los Estados Unidos.

La respuesta gubernamental ante esta contingencia del Covid-19 fue continuar con los proyectos del aeropuerto de Santa Lucía, la refinería de Dos Bocas, el Tren Maya y los apoyos a las pequeñas y medianas empresas mediante créditos fáciles, abrir más fuentes de empleos, ajuste del cinturón —que antes era por parte de la población, ahora es desde el gobierno—, adelanto de las pensiones para los adultos mayores, continuismo de las becas a estudiantes y los acuerdos para que no se dispararan los precios de los artículos de primera necesidad, la búsqueda de consenso y el apoyo de la banca para posponer las deudas hasta por cuatro meses con un interés preferencial; en sí la estimulación del salario y de su gasto para estimular la economía, todo esto ante los embates de los empresarios mexicanos que desean la contratación de deuda pública ante los organismos internacionales para subsanar las actividades económicas que se han quedado paralizadas. Aquí surge la interrogante: ¿la deuda pública para que las grandes empresas no pierdan sus ganancias? Esto último ha quedado desmantelado precisamente por la gran deuda que tienen con el Estado mexicano, en sí los apoyos fueron para la base, a los individuos, a las pequeñas y medianas empresas, pero no para los grandes capitalistas a quienes se les demanda el pago de la deuda originada por los impuestos

no pagados ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Aún no se ha dado el desenlace de si estas políticas económicas de corte keynesiano tengan éxito, como se están planteando ahora, desde la región en plena globalización; si esto es positivo entonces habrá que replantear las políticas económicas neoliberales que han funcionado adecuadamente para el bien de unos pocos en detrimento de muchos, contribuyendo a establecer y agudizar cada vez más la brecha entre pobres y ricos.

En el orden político el Covid-19 vino a ser el motivo para continuar con el desprestigio del gobierno de la “Cuarta Transformación” (4T) encabezado por Andrés Manuel López Obrador (AMLO), un enfrentamiento más mediático que de acciones directas; el punto más álgido se vivió ante la petición de los empresarios, los grandes empresarios capitalistas mexicanos exigieron créditos del exterior para paliar la crisis, pero, ¿cómo iban a imaginar que una de las frases pronunciadas el 1 de diciembre del 2018 fuera la primicia de la política gubernamental? “Por el bien de todos, primero los pobres” (*Infobae*, 2019). Otro Fobaproa en México para el rescate de las grandes empresas y que no se mermen sus ganancias, el revés fue fuerte, que paguen a sus empleados y los cincuenta mil millones de pesos que adeudan al fisco quince grandes empresas; diría el cantante virolo en sus clásicas parodias: “Les salió la tirata por el...”

Es necesario mencionarlo, las “mañaneras” presidenciales, noticias que a diario comunica AMLO, han despertado un gran molestar principalmente entre los medios de comunicación acostumbrados a las noticias y a su pago o “chayote” para no perjudicar la imagen, en este caso del presidente o de las acciones gubernamentales a realizar, y el mismo esquema se presentó para no especular con los informes científicos del Covid-19: se estableció en el canal del Politécnico Nacional de México (Canal 11) a las siete de la tarde, hora del centro del país, el informe del subsecretario de Salud en relación a las etapas, cuidados, estadísticas de infectados, defunciones, pruebas realizadas y, lo más importante, el control de la información de salud a nivel nacional con el fin de que no se distorsione la información; eso duele, y cuando un reportero se atrevió a contradecir las medidas establecidas por el subsecretario de prevención y promoción de la salud, Hugo López Gatell Ramírez, hubo de dar marcha atrás, y –tenemos que documentarlo como historiadores– ese reportero respondía a intereses de empresarios a quienes les afecta la inmovilización de sus ganancias.

Las *fake news*, lo mencionó el subsecretario López Gatell, tienen la intención de desprestigiar a las instituciones gubernamentales, no les importa la crisis ni las personas, lo que les interesa es regresar al *statu quo* en el que eran los seres privilegiados del sistema, y no es aventurado mencionarlo, el presidente Felipe Calderón Hinojosa –porque lo descubrió y exhibió el mismo Gatell– estaba detrás de esas falsas noticias con el fin de crear pánico en la sociedad. Como menciona Koselleck:

en esos horizontes de expectativas, ¿qué hubiera ocurrido con los mexicanos en un régimen no hermenéutico en el cual las personas no cuentan, sino que se ven como activos fijos, como fuerza de trabajo, como apéndices de la producción?

Algunas de las *fake news* que no se deben dejar de documentar aunque son del dominio público: “el virus es chino y lo hicieron para acabar con los viejitos”, una de las primeras en circular con el fin de desprestigiar a una de las economías más pujantes al menos antes del coronavirus; “esto es una guerra entre EUA y China por la redistribución de la economía mundial”, cuando aún no se tomaba conciencia de lo mortal del virus, hasta que se empezó a conocer el cierre de las fronteras entre países, las cuarentenas en Francia, Italia, Canadá; los contagios del primer ministro inglés Boris Johnson, del actor Tom Hanks y su esposa, del primer ministro canadiense Justin Trudeau; la muerte del *Caifán* Óscar Chávez, del cantante Yoshio; las voces aún no dejan de escucharse, “si a ellos, que tienen miles de recursos, les ocurrió, ¿que nos sucederá a nosotros?” Esto ha sido el parteaguas para quienes aún creen que la pandemia del Covid-19 es un invento a pesar de los múltiples llamados de “quédate en casa” para evitar los contagios, porque hasta este día no hay vacunas debidamente probadas, aunque el todopoderoso presidente de EUA dice que en junio estará lista, pero es la época de su reelección y, en definitiva, ¿le creemos o no?

El colmo llegó a nuestro guadalupano México: la noticia de “aviones que fumigarían el virus determinado día y hora para que no salieran de casa”.

La infopandemia –concepto generado a partir de los medios de comunicación y de las redes sociales con sus *fake news*– y los golpeteos suben y bajan de tono, como el del desmantelamiento del sector salud por el régimen político anterior el “Peñismo”, durante el cual se distinguió por curar a enfermos de cáncer con agua destilada; del cual la “estafa maestra” aún sigue arrojando culpables, la corrupción y el abuso del poder. Al menos ahora lo dice nuestro secretario: “el sector salud saldrá fortalecido, porque la salud es un derecho”.

Los historiadores y el sector educativo

La ubicación de los historiadores en el sector de la educación obedece a que la mayoría se dedican a la docencia en los distintos niveles educativos, como es el caso de los miembros de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), y se intenta narrar algunos acontecimientos ocurridos en el contexto chihuahuense. El pánico total en la Universidad Autónoma de Chihuahua en la Facultad de Filosofía y Letras se presentó cuando estando en clases se corrió el rumor de que un estudiante de odontología se había contagiado; esta Facultad está muy cercana, los estudiantes y profesores cayeron en crisis, parecía que el virus estaba en el aire

y todos se contagiarían; aún faltaban dos semanas para el periodo vacacional de Semana Santa y este se adelantó para evitar las concentraciones masivas y por ende los contagios; el regreso se planeaba para el 21 de abril, fecha que se llegó y se reinició el trabajo educativo, pero ahora “virtual”, en el cual se han instrumentado diversas tecnologías para la atención en los distintos niveles educativos: Zoom, Google Hangouts, Skype, la plataforma Moodle, Classroom, y la habilitación de los *chats* como medios de comunicación. Ante esto que nos tomó por sorpresa se externan algunas reflexiones:

- a. Se notó la enorme desigualdad de los niños, jóvenes estudiantes y profesores para el acceso a las tecnologías; cuando no era por desconocimiento en su uso era por la dificultad para obtenerlas.
- b. Se migró al uso de las tecnologías, reduciendo la educación a lo tecnológico y abandonando la calidez humana que tanto profundizamos los profesores en la didáctica y la pedagogía.
- c. Los controles o evidencias del trabajo para presentar ante las autoridades vigilantes a la usanza de Foucault.
- d. Aparte del pánico general en esta época de crisis, el endeudamiento de los padres de familia para la compra de tecnología, adecuación de espacios virtuales, robustecer las redes para el acceso a internet.
- d. La afectación de los niños y jóvenes en confinamiento a grados existencialistas, “¿para qué hago la tarea si ya se va a terminar el mundo?”, “¿cuándo volveremos a salir?, quiero jugar con mis compañeros”, “¿Para qué nací si voy a morirme?”.

Ante esto, los historiadores convertidos en educadores, ¿qué hicimos? ¿Cómo utilizamos nuestra disciplina ante esta coyuntura? ¿Para qué sirve la historia? ¿Sirve ante circunstancias como el Covid-19? Son las interrogantes que dejo para la discusión y la reflexión.

Conclusiones

La pandemia nos provoca y nos pone el siguiente reto: ¿Cómo puede la historia y los historiadores enfrentar coyunturas como la del Covid-19?, ante lo cual afirmamos que lo mínimo que se puede y debe hacer es combatir las cadenas de las *fake news* y mostrar los caminos y canales científicos de la información, reflexionar y elaborar las narrativas del momento sin descuido del pasado, dialogar y cuestionar interdisciplinariamente, asumir posiciones en bien de las colectividades y no de los grupos sectarios, estructurar interpretaciones, denunciar las desigualdades sociales con fines de construir, desde nuestra amada disciplina, un mejor futuro en el que esté presente la distribución más equitativa del ingreso, el poder y las libertades individuales.

Referencias

- Blanco, J. (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia*, 35(49), 1-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1700/170029498009.pdf>.
- Ciro-Ríos, L. (2008). A propósito de la “nueva invitación a la microhistoria”. *Ánfora*, 15(25), 309-315. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834257014.pdf>.
- El Universal* (2020). *Del hay que abrazarse al no pasa nada*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/del-hay-que-abrazarse-no-pasa-nada-como-anillo-al-dedo-las-frases-de-amlo-sobre-el-covid-19>.
- Forbes* (2020). *Hoy inicia la Fase 3 de Covid-19: López-Gatell*. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/noticias-hoy-inicia-la-fase-3-de-covid-19-lopez-gatell/>.
- Infobae* (2019). *Las diez frases más representativas de López Obrador a un año de ganar la presidencia de México*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mexico/2019/06/30/las-10-frases-mas-representativas-de-lopez-obrador-a-casi-un-ano-de-ganar-la-presidencia-de-mexico/>.
- Gobierno de México (2020). *Covid-19 México. Información general*. Recuperado de <https://coronavirus.gob.mx/datos/>.
- Guía Universitaria (2020). *Epidemias en el mundo a lo largo de la historia*. Recuperado de <https://guiauniversitaria.mx/10-epidemias-en-el-mundo-a-lo-largo-de-la-historia/>.
- Montoya, C. (2009). Keynes y neoclásicos: una propuesta para la salida de la crisis. *Revista Ciencias Estratégicas*, 17 (21), 89-104. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1513/151312820008>.
- Ovalle, D. (2018). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: el historiador “afectado por el pasado”* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/234811/TESIS%20FINAL%20DANIEL%20OVALLE%20PASTEN%2015101052-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vázquez, S. (2003). Reseña de “Futuro pasado” de Reinhart Koselleck. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 24(95), 300-305. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=137/13709512>.

Cómo citar este artículo:

Pérez Piñón, F. A., Hernández Orozco, G., y Liddiard Cárdenas, S. (2020). La historia y los historiadores frente al coronavirus. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 33-42. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.292>.



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

Las políticas científico-educativas y las nuevas condiciones de los académicos en ciencias sociales del noreste de México

*Science and higher education policies and new conditions
for social science scholars in Northeast Mexico*

Juan Carlos Sordo Molina

RESUMEN

Como parte de la fase exploratoria de un proyecto más amplio, se analizaron las transformaciones que las políticas de ciencia y educación superior, ligadas a la instauración de un nuevo patrón de legitimación académica en México, han provocado en un segmento del profesorado, específicamente en el que realiza investigación científica en ciencias sociales en los estados del noreste. Las fuentes analizadas fueron, principalmente, entrevistas realizadas a 22 de estos académicos en las que se aborda la forma en que ellos conciben, valoran y se relacionan con estas políticas, así como los efectos que han tenido y las condiciones regionales e institucionales específicas de aplicación. Cuando ha sido posible, las impresiones de los entrevistados son contrastadas con datos construidos a partir de los padrones del Sistema Nacional de Investigadores o con antecedentes empíricos disponibles. Los resultados muestran una visión compartida ampliamente entre los académicos sobre un desarrollo considerable de su campo en las últimas tres décadas, producto en buena medida de las políticas referidas. También es muy extendida la percepción de que se ha entrado en una fase de estancamiento en ese desarrollo. Una de las principales explicaciones que se le dan es el desinterés o la hostilidad hacia su labor en los contextos locales, los cuales no habrían sido revertidos a pesar de su relativo crecimiento y legitimación. Entre las conclusiones preliminares que podemos extraer de estos resultados destacamos que, derivado del carácter exógeno de los impulsos que permitieron su desarrollo en la región, este segmento del profesorado tendría una articulación deficiente con buena parte de las dinámicas y los intereses de las instituciones de educación superior locales.

Palabras clave: Profesión académica, educación superior, campos científicos.

ABSTRACT

At the exploratory phase of a broader research project, we analyze the process of transformation triggered by science and higher education policies that imposed a new academic legitimacy pattern in a segment of the Mexican faculty, specifically, in social sciences research-professors in the Northeastern region. Semi-structured interviews were conducted with 22 of these scholars, addressing the way they understand, value, and relate to these policies, as well as their contextual conditions of implementation and their outcomes. When it was feasible, the perception of the interviewees was contrasted with data gathered from the record of the Sistema Nacional de Investigadores and with previous related publications. Findings revealed a broadly shared vision among scholars regarding a substantial development of their academic field in the last three decades, largely due to the implemented policies. There is also a widespread perception that this development has reached a phase of stagnation, and most of them argued that it is caused, primarily, by hostility and lack of interest in social sciences in local cultural and institutional contexts. Furthermore, from these results we can draw a relevant preliminary conclusion: since their regional growth was driven mainly by exogenous forces, this faculty subset is poorly articulated with most working dynamics and interests of local higher education institutions.

Keywords: Academic profession, higher education, scientific fields.

Juan Carlos Sordo Molina. Universidad Regiomontana, Monterrey, México. Profesor-investigador en el Centro de Estudios Interculturales del Noreste. Doctor en Estudios Humanísticos por el Tecnológico de Monterrey, con especialidad en Estudios de Ciencia y Cultura. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Dirige actualmente un proyecto de Ciencia Básica CONACYT sobre la participación de investigadores formados en el extranjero en el desarrollo reciente de las ciencias sociales en el noreste de México. Correo electrónico: jsordo@u-erre.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0742-3757>.

Introducción

A partir de la década de 1980 comenzaron a implementarse políticas científico-educativas que buscan ejercer un mayor control sobre las instituciones de educación superior (IES) desde las instancias federales para elevar la calidad de la educación superior en México. Aunque estas políticas son diversas y han tenido variaciones, básicamente se ejercen a través de evaluaciones de “las instituciones, los programas y los individuos” que condicionan el acceso a “programas de financiamiento adicional” (Álvarez, 2004, p. 20). Son aplicables principalmente a las instituciones públicas, pero también, en cierto grado, a las privadas. Lógicamente, uno de sus ejes principales ha sido la modificación de aquello que se espera del personal académico y de las reglas que rigen sus carreras (Galaz y Gil, 2009).

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, luego PRODEP), creados respectivamente en 1984 y 1996, son dos de los mecanismos que posicionaron la figura del profesor-investigador de tiempo completo como uno de los perfiles más valorados en la profesión académica. Los criterios de calidad de estos programas concurren con otros dirigidos a los programas educativos y a las instituciones, como son el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC, antes PNP) y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). En conjunto estos programas, además de premiar la dedicación exclusiva a la vida académica y la participación en la investigación científica, impusieron estándares similares a los de países desarrollados que se supone garantizan la calidad de estas actividades (productividad, meritocracia, competencia por recursos, etc.), lo que Álvarez ha denominado un nuevo patrón de legitimación académica (2004).

Una proporción considerable del profesorado incorporó este nuevo patrón de legitimación. De ello pueden dar cuenta diversos indicadores. Los miembros del SNI pasaron de 1,396 en 1984 a 30,548 en el año 2019. Solamente entre 1992 y el 2007 la proporción de los profesores de tiempo completo que contaban con estudios de posgrado pasó de 49.6% a 85.2%, y la de los que habían publicado al menos un producto de investigación creció de 65.4% a 80.2% (Galaz-Fontes, Gil-Antón, Padilla-González, Sevilla-García, Arcos-Vega y Martínez-Stack, 2009).

Ahora bien, este proceso de cambio en las carreras académicas ha tenido trayectorias y desenlaces diversos. En primer lugar porque las regiones y las instituciones tenían puntos de partida claramente desiguales en cuanto a las capacidades de su profesorado y a sus condiciones organizacionales. Además la figura del profesor-investigador fue adquiriendo características particulares dentro de cada subsistema de educación superior y de cada institución, con diferencias en su reconocimiento académico, sus incentivos extrasalariales y sus responsabilidades laborales. En al-

gunas instituciones incluso se asume y se incentiva la presencia de esta figura, pero no se la reconoce como una categoría laboral. Asimismo, según Gil y Contreras (2017), la adopción de esta figura ha tenido implicaciones diferentes en las distintas áreas disciplinares, ya que los criterios con los que fue modelada responden a los patrones tradicionales propios de las ciencias físico-matemáticas.

Ante este panorama, decidimos analizar cómo el profesorado que realiza investigación en ciencias sociales en las IES del noreste de México se ha adaptado a este proceso de cambio político-institucional y a las exigencias a las que somete su trabajo, así como la forma en que perciben su situación y su entorno académicos. Esta delimitación disciplinar y geográfica viene dada por el proyecto¹ del que este trabajo se desprende. Además la consideramos especialmente pertinente debido a que el campo de las ciencias sociales en México ha mostrado una alta heterogeneidad regional en su grado de desarrollo y se ha caracterizado por la dificultad para establecer estándares modernos a la actividad científica (Álvarez, 1999). Asimismo, aunque el desarrollo de este campo científico ha sido estudiado con frecuencia, justamente su manifestación en el noreste del país ha sido escasamente atendida.

Concretamente, aquí se comparten los resultados de un análisis preliminar de 22 entrevistas semiestructuradas con profesores-investigadores de tiempo completo en ciencias sociales de los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas,² sobre el desarrollo reciente de su campo académico en la región. En este análisis se prestó especial atención a la forma en que ellos conciben, valoran y se relacionan con las políticas científico-educativas referidas, así como a los efectos que han tenido en el desarrollo de su campo y a las condiciones regionales e institucionales específicas en que dichas políticas se han implementado. Cuando ha sido posible (dada la escasez de información desagregada por disciplina y entidad federativa), las impresiones vertidas por los entrevistados son contrastadas con indicadores cuantitativos construidos a partir de bases de datos del propio CONACYT o con antecedentes empíricos publicados sobre el desarrollo científico regional.

Resultados

Papel de las políticas científico-educativas en el desarrollo del campo académico

Hay un amplio acuerdo entre los académicos entrevistados –y en la literatura disponible– de que en las últimas décadas ha ocurrido un considerable avance en el campo académico de las ciencias sociales en el noreste. Apenas en las décadas de 1960 y 1970 se identifican las primeras experiencias de una actividad científico-social de rasgos modernos, aunque no se registra que hayan tenido continuidad. En las dos décadas siguientes se abrieron programas de licenciatura en diversas

¹ Se trata del proyecto “Profesores-investigadores formados en el extranjero. Evaluación de su impacto en el desarrollo de las ciencias sociales en el noreste de México”, financiado a través de la convocatoria de Investigación Científica Básica 2017-2018 SEP-CONACYT, con referencia A1-S-29652.

² Aunque algunas clasificaciones incluyen otros estados en la región noreste, los tres seleccionados son los más ampliamente reconocidos por los académicos locales y entre los que existen dinámicas de intercambio más consistentes.

disciplinas sociales, principalmente en las tres universidades públicas estatales. Pesa a ello, puede afirmarse que el panorama de las ciencias sociales en la región, en cuanto a investigación y posgrados, seguía siendo bastante pobre al momento de la implementación de las primeras políticas de impulso a la calidad de la educación superior (Sandoval, 2008; Durin, 2011).

Del avance que se ha experimentado desde entonces dan cuenta diversos indicadores: 591 miembros del SNI en las áreas 4 (Humanidades y Ciencias de la Conducta)³ y 5 (Ciencias Sociales) en la región en el 2019, 58 programas en el PNPC en esas áreas (14 consolidados) en el 2020, así como un número creciente de publicaciones arbitradas. Asimismo se constata la presencia de una colectividad de científicos sociales adscritos a un puñado de IES, quienes se reconocen mutuamente y que, si bien su número y sus colaboraciones no han crecido en la medida deseada, se han mantenido estables y con algunas dinámicas de intercambio por al menos ya una década. Las instituciones reconocidas por los entrevistados como parte de esta colectividad coinciden claramente con aquellas con mayor presencia de miembros del SNI (ver tabla 1).

Para poner en perspectiva el crecimiento que representa la presencia de esta colectividad conviene considerar los siguientes datos: las áreas 4 y 5 del SNI pasaron de tener 37 miembros en la región en 1997 a 591 en el 2019.⁴ En ese periodo también pasaron de constituir el 13.7% de todos los miembros del sistema en la región a alcanzar el 26.1%. Con respecto al padrón nacional para las áreas 4 y 5, el

³ Se decidió considerar también el área 4, pues en ella CONACYT clasifica a disciplinas como la historia y la antropología, las cuales son identificadas por la mayoría de los académicos locales como parte de las ciencias sociales, criterio que coincide con la clasificación del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales.

⁴ Un ejercicio realizado en el 2013 contabilizó 347 investigadores solamente en ciencias sociales, esto es,

Tabla 1. Principales instituciones de adscripción de los miembros del SNI áreas 4 y 5 en el noreste en 2019.

Tipo de institución	Institución	Miembros del SNI áreas 4 y 5 n
Universidades públicas estatales	Universidad Autónoma de Nuevo León	215
	Universidad Autónoma de Tamaulipas	99
	Universidad Autónoma de Coahuila	71
Universidades privadas de prestigio	Tecnológico de Monterrey (campus Monterrey)	99
	Universidad de Monterrey	43
Centros públicos de investigación	Colegio de la Frontera Norte (sedes Piedras Negras, Monterrey y Matamoros)	21
	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (Unidad Regional Noreste, Monterrey)	8
Otras	Universidad Regiomontana (universidad privada)	4
	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (universidad pública)	4
	El Colegio de Tamaulipas (organismo público descentralizado)	2
	Otras 18 instituciones	25

Fuente: elaboración propia con datos del SNI.

Tabla 2. Crecimiento del número de miembros del SNI total y áreas 4 y 5 en el noreste.

Año	SNI Noreste n	SNI Noreste Áreas 4 y 5 n	SNI Noreste/ SNI Nacional %	SNI Noreste Áreas 4 y 5 / SNI Noreste %	SNI Noreste Áreas 4 y 5/ SNI Nacional Áreas 4 y 5 %
1997	270	37	4.3	13.7	2.1
2000	313	42	4.2	13.4	2.0
2005	512	101	4.7	19.7	3.2
2009	901	237	5.8	26.3	4.9
2014	1,332	330	6.2	24.8	5.1
2019	2,263	591	7.4	26.1	6.2

Fuente: elaboración propia con datos del SNI.

noreste representaba el 2% en 1997, mientras que en el 2019 acumulaba ya el 6.2%, esto supone un crecimiento porcentual mayor que el experimentado por todas las áreas SNI del noreste en su conjunto como porcentaje del padrón nacional durante el mismo periodo, el cual pasó del 4.3% al 7.3% (ver tabla 2).

Sin estar exentos de críticas, tanto el PNPC como el SNI son constantemente referidos como programas que han influido en la dinámica del campo científico social regional a través de la estructuración que inducen en las prácticas académicas e institucionales. En algunos casos, junto con los Cuerpos Académicos del PRO-DEP para las universidades públicas, se considera que han sido elementos clave en el surgimiento de programas de posgrado y núcleos de investigación, incluso en espacios institucionales que hasta entonces habían sido poco propicios para ello, por ejemplo en la Facultad de Trabajo Social de la UANL, en la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa-Aztlán de la UAT o en el Tecnológico de Monterrey. “CONACYT en estos últimos 20 años”, comentó una profesora que ha ocupado cargos de dirección académica,

sí fue un elemento determinante que permitió consolidar programas de calidad al poner unos elementos de control y de desarrollo externos. No fue solamente el apoyo financiero. Introdujo también criterios de evaluación y reconocimiento externos y con cierta independencia de la institución. Inclusive, en caso de conflicto ganaba el PNPC sobre los intereses de la institución. Eso fue muy importante.⁵

Adhesión al patrón de legitimación académica y autoconcepto de los profesores-investigadores

Los profesores-investigadores en ciencias sociales en el noreste se conciben a sí mismos como un colectivo académico claramente diferenciado dentro del profesorado de educación superior. Esta diferenciación obviamente depende de la

casi el doble de los miembros del SNI del área 5 ese año, que era de 182 (Fouquet, Sepúlveda y Lejault, 2013). No tenemos la certeza sobre cuántos de los 165 restantes eran profesores-investigadores en IES, pero sí nos revela que un crecimiento importante de académicos en ciencias sociales podría estar ocurriendo también al margen del SNI.

⁵ Cuando se presentan citas de las entrevistas no se pondrá el acento en el sujeto individual que las emitió sino en su representatividad del sentido que el colectivo da a sus experiencias, por lo tanto no se identifica al entrevistado o se dan solo breves indicaciones sobre la clase de actor de que se trata.

adscripción a sus disciplinas y de su dedicación a la investigación, pero no se limita a ellas. Adicionalmente, es casi unánime que definan a las disciplinas sociales no solo por sus objetos de estudio sino, sobre todo, por una orientación crítica en la forma de estudiarlos. “Las ciencias sociales son críticas por definición; si no, ¿para qué sirven?”, comentó un entrevistado. Este rasgo definitorio posee profundas implicaciones y, aunque ciertamente es motivo de debates que no podemos desplegar aquí por falta de espacio, vale la pena señalar que opera como criterio para establecer qué disciplinas (o cuáles de sus orientaciones concretas) realmente pueden clasificarse como ciencias sociales. Por ejemplo, según algunos, la economía de orientación econométrica es excluida por no estar interesada en abordar “el factor humano y cultural” de los fenómenos que estudia.

Por otra parte, su autoconcepto como académicos revela claramente su adhesión al patrón de legitimación dominante que es impulsado por las políticas científicas, y los desmarca del trabajo de otros profesores que realizan actividades que podrían denominarse “investigación”, pero que consideran que no cumplen con los criterios de calidad que ellos han asumido. Algunos entrevistados expresan abiertamente que una parte del trabajo de investigación que se hace en las disciplinas sociales en la región es de “mala calidad” y refieren prácticas de simulación para obtener mayores beneficios de los programas federales. También hay opiniones que cuestionan la relevancia del trabajo realizado por grupos endogámicos que solamente “entre ellos se publican y entre ellos se leen”. Aunque algunas de estas críticas también se dirigen a colegas reconocidos, revelan unos estándares de calidad académica que excluyen del colectivo a la gran mayoría del profesorado de los programas de docencia que suelen clasificarse como ciencias sociales en las IES.

Este patrón también tiende a inducir un menor interés en la docencia en licenciatura, en posgrados profesionalizantes y, más aún, en programas no escolarizados o semipresenciales. Al referirse a la proliferación de estos últimos, una profesora ampliamente reconocida refirió enfática: “Las ciencias sociales no son de fines de semana. Las ciencias sociales tienen una discusión epistemológica y teórica muy diferente a lo que se da en esos programas”. Así, a pesar de la reciente proliferación de IES en la región que ofrecen programas formativos en disciplinas sociales según las clasificaciones oficiales, el colectivo de profesores-investigadores al que nos referimos se localiza únicamente en unas pocas instituciones (ver tabla 1) y tiene poco o ningún interés por lo que ocurre en otros espacios educativos.

Contexto hostil, dependencia del exterior y percepción de estancamiento: los límites de las políticas científicas

Luego del innegable desarrollo experimentado por el campo académico de las ciencias sociales comentado antes, es extendida entre los entrevistados la percep-

ción de que se ha entrado en una etapa de estancamiento o de desaceleración de su crecimiento y, sobre todo, que no se ha logrado consolidar una comunidad científica sólida. “Fragmentación” o “dispersión” de la comunidad, “parroquialismo” y “poca colaboración interinstitucional”, núcleos de investigación muy pequeños, ausencia de líneas de investigación claras y robustas, son algunos de los juicios vertidos al respecto. Algunos datos parecen respaldar, al menos parcialmente, estas impresiones. Por ejemplo, el crecimiento en el número de miembros del SNI de las áreas 4 y 5 en el noreste claramente se desaceleró entre el 2009 y el 2015. También comenzó entonces a decrecer ligeramente la proporción de académicos en estas áreas con respecto al total de miembros del sistema en la región, luego de que esta proporción alcanzó un máximo de 26.3% en el 2009, el cual todavía no se había vuelto a recuperar (ver tabla 2).

Otro indicador de un bajo nivel de consolidación lo encontramos en los niveles alcanzados en el SNI por los miembros de las áreas 4 y 5 en el noreste, especialmente si atendemos a la proporción del total que representan el nivel más alto (3) y el más bajo (candidato). Así, encontramos que en el 2019 únicamente el 2% ha alcanzado el nivel 3, mientras que el 37.1% tiene solo el nivel de candidato. Si seguimos esta misma forma de apreciar el grado de consolidación científica, comparativamente las áreas 4 y 5 en el noreste se observan menos consolidadas que la región en su conjunto (esta última tiene 3.4% investigadores en el nivel 3 y 27.8% en el nivel candidato) y todavía menos que las mismas áreas 4 y 5 a nivel nacional, las cuales tienen 7.4% de miembros nivel 3 y 28% de candidatos (ver figura 1).

Algunos académicos asumen cierta responsabilidad en la situación de estancamiento del campo pero, en la perspectiva de gran parte de los entrevistados, en el noreste existen condiciones culturales e institucionales particularmente hostiles hacia las ciencias sociales que tendrían un mayor peso explicativo para esta falta de consolidación. Las referencias a ello son amplias y diversas. Se la explica, en parte, por el predominio en la región de las actividades económicas e industriales y por la presencia de un empresariado ideológicamente activo que controla las

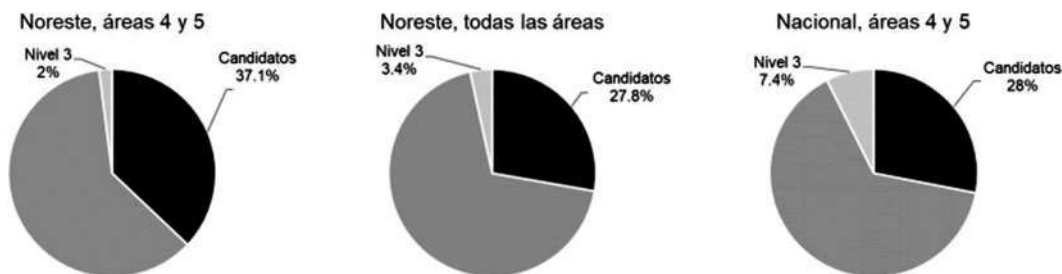


Figura 1. Porcentaje de miembros del SNI nivel candidato y nivel 3 en el 2019.

Fuente: elaboración propia con datos del SNI.

universidades privadas más importantes y ejerce fuerte influencia en los gobiernos locales. Por lo tanto, argumentan, en las IES se da preferencia a disciplinas como la ingeniería o la administración, y las autoridades educativas y gubernamentales son especialmente propensas a fomentar los proyectos de investigación directamente ligados a las actividades de la industria privada y a combatir la perspectiva crítica que caracterizaría la actividad de los científicos sociales.

Así, no es extraña la narración de episodios en que directivos universitarios rechazaron una propuesta de programa o proyecto con el argumento de que “las ciencias sociales no producen dinero”. En el caso de Nuevo León, también se cuestiona que los recursos públicos asignados a la ciencia se concentren en el proyecto del Parque de Investigación e Innovación Tecnológica, al que se juzga como emblema de una visión de la ciencia al servicio del desarrollo industrial. Consideran que esta hostilidad hacia las disciplinas sociales ha calado incluso en el imaginario social, al grado de que los padres “hacen todo lo posible para que su hijo o su hija no estudien ciencias sociales”.⁶

⁶ Hay otras impresiones sobre las causas de la relativa pobreza de espacios para las ciencias sociales en la región, aunque no se encuentran tan extendidas. Para algunos, se trata más bien de un desinterés generalizado hacia toda la investigación científica. Es sugerente que esta opinión sea planteada por investigadores que han ocupado cargos directivos en sus instituciones y conocen más directamente las dinámicas de toma de decisión.

La descripción de este contexto hostil es consistente con algunos elementos que permiten afirmar que el desarrollo del campo norestense de las ciencias sociales ha sido altamente dependiente de impulsos provenientes del exterior. Como muestra de ello podemos referir la relevancia persistente de la llegada de académicos desde el exterior (extranjeros, mexicanos formados en el extranjero o en instituciones ubicadas en la capital, como la UNAM y el Colegio de México) para impulsar programas y proyectos, o bien que sea ampliamente reconocido que la llegada de las sedes del COLEF (durante la década de 1980) y del CIESAS (instalado en Saltillo en 1997 y reubicado en Monterrey en el 2004), entidades académicas que tienen un modelo organizacional diseñado y gestionado desde fuera de la región, impulsaron un mayor nivel de consolidación científica.

También las políticas científico-educativas federales se perciben justamente como impulsos originados en el exterior, cuyos principios rectores no han sido realmente asimilados por las instituciones locales, cuando esto debería ser una de sus finalidades. Así, después de varias décadas en que la aplicación de estas políticas ha permitido echar a andar programas y proyectos, en muchos académicos persiste la sensación de que esto no ha logrado cambiar la desestimación de las disciplinas sociales en sus instituciones. Cuando los programas federales terminan o las condiciones de la institución ya no se alinean con sus objetivos, los intereses de estos académicos pueden perder todo el posicionamiento ganado. Comentan que en los últimos años es más difícil la apertura de nuevas plazas en sus áreas disciplinares, algunos programas de licenciatura y posgrado se han cerrado, y las iniciativas que plantean a sus directivos no suelen ser apoyadas cuando requieren recursos de la

propia institución. En la opinión de una académica, la alineación de las autoridades institucionales (particularmente en las de las universidades públicas estatales) con las políticas federales no ha estado motivada por la coincidencia con sus principios. Habría sido simplemente un movimiento estratégico en el que entregaron gran parte de su “autonomía académica al Estado, a cambio de conservar su autonomía en el uso de los recursos financieros”, manteniendo así prácticas discrecionales contrarias a los fines de las políticas que se implementan y que pueden inhibir el desarrollo académico.

Conclusiones preliminares

Los resultados de un primer análisis del material reunido en la fase exploratoria de nuestro proyecto nos arrojan un panorama general ampliamente compartido sobre el desarrollo de las ciencias sociales en la región noreste en las últimas tres décadas y sobre el papel que en dicho desarrollo han jugado las políticas científico-educativas que se han implementado a nivel federal. Con pequeños matices de apreciación, se reconoce que, de una situación en que las ciencias sociales (en un sentido alineado a los parámetros de calidad que el patrón de legitimación dominante exige) eran prácticamente inexistentes, se logró alcanzar en la primera década del siglo una reducida pero estable colectividad de académicos. Esto significó un importante proceso de desarrollo que, ciertamente, se considera que fue claramente favorecido por la implementación de las referidas políticas que lograron generar unas estructuras organizacionales y posicionar unos valores académicos que las IES locales no habían desarrollado por sí mismas.

Es justamente esta falta de alineación real entre los objetivos y valores de las políticas federales y los de las instituciones locales uno de los factores que se considera que explicarían que, pese al importante desarrollo conseguido, las ciencias sociales regionales hayan entrado recientemente en una fase de estancamiento o desaceleración. Es decir, de forma extendida se percibe que persiste el desinterés en el contexto local hacia la actividad del científico social. Esta percepción de la consideración de su actividad académica en la región y de su devenir en las últimas décadas propicia que predomine entre la mayoría de los entrevistados una noción de resistencia fuertemente asociada a su trabajo académico.

A partir de esta revisión podemos también identificar algunas rutas a profundizar en próximas fases de nuestro proyecto de investigación. En primer lugar, a pesar de la amplia coincidencia en percepciones entre los académicos aquí referidas y de algunos datos cuantitativos que parecen apoyarlas, se requiere una revisión más detallada de la evolución de los indicadores de desarrollo científico y, sobre todo, comparar esa evolución con la que ha ocurrido en otras disciplinas científicas.

cas en la región y en las ciencias sociales en otras regiones del país. Por otra parte, las coincidencias en el discurso de los entrevistados sugieren cierta periodización del proceso de desarrollo referido que habría de contrastarse con las que algunos autores han establecido para explicar la reconfiguración del profesorado a nivel nacional (y que aquí no han sido abordadas por falta de espacio). También cabe señalar que un segmento minoritario de los entrevistados no comparte la opinión de un criticismo inherente a las ciencias sociales, entre ellos académicos con alto reconocimiento en la comunidad. Esto nos sugiere que la discrepancia de opiniones en ese punto podría ser un elemento estructurador de algunas dinámicas del campo científico regional.

Finalmente, una de las más importantes conclusiones que pueden plantearse de manera preliminar es que, derivado del carácter exógeno de los impulsos que permitieron su desarrollo regional, las disciplinas sociales tendrían una articulación deficiente con la mayor parte de las dinámicas y los intereses de las IES locales. Estas últimas no habrían incorporado una genuina valoración de las disciplinas científicas sociales a pesar de que apoyarlas durante las últimas décadas les haya arrojado beneficios económicos y en reconocimiento exterior. Por ello en las siguientes fases del proyecto, además de profundizar en las líneas de indagación recién señaladas, se abre la necesidad de considerar con seriedad la pregunta por la viabilidad del futuro de este segmento del profesorado en la región, así como por la permanencia de algunas de sus disciplinas y de sus espacios académicos.

Referencias

- Álvarez Mendiola, G. (1999). Tradiciones científicas y cambio organizacional en las unidades académicas de ciencias sociales. *Sociológica*, 14(41), 81-101. Recuperado de: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/505/479>.
- Álvarez Mendiola, G. (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*. México: ANUIES.
- Durin, S. (2011). La experiencia del CIESAS en el Noreste: de fronteras, nichos y desarraigos. En V. Novelo y J. L. Sariago (coords.), *La antropología en los márgenes* (pp. 67-90). San Cristóbal de las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Fouquet, A., Sepúlveda López, M., y Lejault, A. (2004). Las ciencias sociales en el noreste. El difícil camino hacia la constitución de una comunidad científica. En A. Basail y O. Contreras (coords.), *La construcción del futuro: los retos de las ciencias sociales en México. Memorias del 4º Congreso Nacional de Ciencias Sociales* (pp. 848-857). San Cristóbal de las Casas: COMECSO/UNICACH.
- Galaz Fontes, J., y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/237/754>.
- Galaz-Fontes, J., Gil-Antón, M., Padilla-González, L., Sevilla-García, J., Arcos-Vega, J. y Martínez-Stack, J. (2009). The academic profession in Mexico: Changes, continuities and challenges derived from a comparison of two national surveys 15 years apart. *RIHE International Seminar Reports*, (13), 193-212.

Gil Antón, M., y Contreras Gómez, L. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.004>.

Sandoval Hernández, E. (2008). Las ciencias sociales en el noreste de México. Un análisis desde dentro. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(33), 46-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/859/85912926003.pdf>.

Cómo citar este artículo:

Sordo Molina, J. C. (2020). Las políticas científico-educativas y las nuevas condiciones de los académicos en ciencias sociales del noreste de México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 43-53. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.297>.



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

Los conceptos de las Reformas Borbónicas en educación media superior, una propuesta

The concepts of the Bourbon Reforms at High School, a proposal

Omar Cruz Azamar

RESUMEN

El presente artículo es una propuesta de educación de la historia en nivel medio superior en el caso del Estado de México. Se hace énfasis en que, a través de un esclarecimiento de los conceptos, tomando como ejemplo las Reformas Borbónicas los estudiantes pueden comprender de mejor manera su contexto, relacionando pasado y presente. Para realizar esta tarea se hace uso de la historia conceptual de Reinhart Koselleck y se demuestra que la historia a nivel básico y medio superior en el caso estudiado presenta rasgos completamente memorísticos. Se elabora una crítica a dicho modelo diseñado en la educación, para finalmente proponer una serie de conceptos que pueden reformularse para estudiar el caso de las Reformas Borbónicas en la educación media superior, lo que daría pauta a una propuesta de intervención posterior.

Palabras clave: Educación, historia conceptual, historia *magistra vitae*, historiografía.

ABSTRACT

This article is a proposal for education of history at high school level in the State of Mexico. Emphasis is placed on how the clarification of the concepts, using the Bourbon Reforms as example, can help to better understand their context, relating the past to the present. To accomplish this task, Reinhart Koselleck's conceptual history is used and it shows that History at the basic and high school levels in the studied case relies completely on memorization. A critique of this model designed in education is drawn up, to finally propose a series of concepts that can reformulate to study the case of the Bourbon Reforms at a high school education level, which would lay the grounds for our above proposed intervention.

Keywords: Conceptual history, education, historiographie, *magistra vitae* history.

Omar Cruz Azamar. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, México. Estudiante de doctorado en Humanidades, línea de Historia en UAM-I; actualmente realiza una investigación sobre la llegada de la mecánica cuántica a México y la institucionalización de la ciencia entre 1900-1961. Ha sido profesor de educación media superior durante ocho años. Correo electrónico: oca_aza@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9636-6768>.

Introducción

Las siguientes páginas presentan una propuesta que aún está desarrollándose, sobre el uso de los conceptos en una intervención educativa en una preparatoria oficial del Estado de México (EPOEM). Esta propuesta se centra en la enseñanza de la historia de México, por lo que se ha planteado como el sustento teórico de una secuencia educativa sobre las Reformas Borbónicas (RB). Acercar los conceptos es una tarea que aún está pendiente en la educación media superior (EMS), ya que, a pesar de los cambios en la enseñanza que han ocurrido en los últimos años, el estudio de la historia, tanto nacional como universal o mundial, en EMS, sigue en un plano memorístico, en muchos casos.

El texto aquí presentado es resultado del proyecto que lleva por título “Propuesta de intervención de enseñanza-aprendizaje en educación media superior: el caso de las Reformas Borbónicas para incentivar el pensamiento histórico” y que aún está desarrollándose, con la finalidad de dar a conocer los resultados posteriormente. El objetivo de este artículo es presentar la propuesta teórica sobre la que está sustentada la secuencia que se está llevando a cabo. De esta manera se plantea el valor que tiene el uso de los conceptos en la enseñanza de la historia.

En primer lugar se presenta la importancia de utilizar la historia conceptual en EMS a través de la diferenciación entre conceptos y definiciones. En la segunda parte se muestra el caso de las RB en EMS, mostrando que es un tema de poco interés en los planes de estudio. Como se verá, las RB ocupan poca carga horaria y temática en el programa de estudios en las EPOEM, acercarse a los programas y libros de texto utilizados sirve para demostrar que la historia escolar no se acerca a la historia científica, no obstante, recurre a la historia como maestra de vida que da lecciones morales a los estudiantes. En la tercera parte se elabora una propuesta de conceptos que pueden utilizarse en la enseñanza del tema de las RB a nivel bachillerato; en esta parte se señala la importancia de no dar definiciones estáticas para la explicación de procesos históricos. Finalmente, en la cuarta parte se elabora un esbozo de lo que se está llevando a cabo en la secuencia didáctica que se está desarrollando para poner en práctica el andamiaje teórico presentado en este artículo.

Hacia una historia conceptual en EMS

La adecuación de conceptos es un paso necesario si la intención del docente es que los estudiantes adquieran conocimientos perennes en su formación académica y cotidiana. Los conceptos son una abstracción de la realidad. El uso de conceptos permitirá que los alumnos entiendan mejor su contexto, razonamiento que valida explorar una alternativa que sea accesible para los alumnos. Ciertamente es que muchos conceptos son de difícil manejo para los estudiantes, ya que no tienen las herra-

mientas epistemológicas para adquirirlos. La finalidad es insertar conceptos para acercar la realidad a los estudiantes.

El objetivo es que los conceptos se entrelacen entre diferentes áreas del conocimiento, de forma horizontal. De ahí la importancia de diferenciar entre conceptos, definiciones y denominaciones, como escribe López Austin: “Es conveniente separar el aspecto relativo a la construcción de conceptos y definiciones del aspecto de la denominación del objeto conceptuado o definido (...) El término o su rechazo pasan a ser parte de expresión poco seria y nada adecuada en los debates científicos” (López Austin, 2015, pp. 46-47). Los conceptos son construidos a partir de cargas históricas y filológicas, la definición deviene de la construcción histórica, pero en ningún momento puede suplir al concepto ya que para que este se modifique es necesaria una revisión historiográfica.

Esta dinámica tiene como objetivo que los alumnos no describan cada parte de la realidad bajo los supuestos previos del relato plano, literal y maniqueísta que se presenta en las redes sociales u algún otro medio, sino que ellos se atrevan a llevar esa tarea a cabo. La propuesta es que los conceptos les sirvan a los estudiantes para reconstruir una parte de la realidad con elementos conceptuales básicos.

Se hace uso de la historia conceptual de Koselleck al proponer la relación entre los conceptos de la historia económica y la historia política. La historia y la realidad son construcciones lingüísticas, los conceptos que atraviesan y forman parte de la comprensión histórica son el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa. Según Koselleck, estas categorías no explican por sí mismas un proceso histórico, sino que solo perfilan las historias posibles (Koselleck, 1993, p. 334), de ahí que los conceptos no determinen la historia, pero se transforman al mismo tiempo que las sociedades y el lenguaje. Al ser una construcción, marcan las etapas temporales de los procesos históricos (Oncina, 2000, pp. 27-28) que engloban a las sociedades:

Permite la configuración de un análisis que deja entrever las problemáticas que constituyeron el pasado, no solo en historia social, económica, política o de las ideas, sino también como sociedades, economías, políticas e ideas distintas con historia en campos de experiencia y horizontes de expectativa dados [González, 2016, p. 9].

Esta perspectiva presenta una complejidad de la historia de las ideas, al comparar desde una arqueología temporal sociedades temporalmente lejanas. La renovación de la conciencia histórica-conceptual identifica la propuesta radical de los conceptos, su aportación histórica y contingente, lo que echa abajo la noción de *magistra vitae* que la historiografía tradicional ha dotado a la historia y que aún perdura en la EMS de México. Esto significa que la historia es única e irrepetible, lo cual tampoco desecha las experiencias que las sociedades han acumulado, ya que como afirma Koselleck a partir de Burckhardt: “que no se pueda aprender nada de las *Historien* sigue siendo, finalmente, una certeza de experiencia, una enseñan-

za histórica que puede hacer a los iniciados, más agudos, más inteligentes o más sabios” (Koselleck, 1993, p. 48).

El autor resalta que si bien las sociedades aprenden no se puede dejar el futuro como una enseñanza plena del pasado, sino que el futuro y el pasado se tocan a través del presente y la única manera de hacerlo es a través de los conceptos (Palti, 2001, pp. 9-32). De dicha argumentación se extrae que “el planteamiento de una resemantización [...] en el espacio iberoamericano ha sido fundamental para la reconsideración de la radical historicidad que las sociedades americanas tienen en relación con –e independientemente de– la Europa occidental” (González, 2016, p. 17). Esto se relaciona con conceptos que van de la mano a la RB, como el surgimiento de ideas como autonomía, ciudadanía, liberalismo y gobernabilidad, todas atravesadas por un fuerte componente económico.

Para Immanuel Wallerstein, el cambio social es el eje principal del sistema mundial (1999, p. 13). Esto significa que identificar a las RB dentro del escenario mundial es hacerlas partícipes de la situación en otras partes del mundo. No solo se trata de entender la dinámica de la historia en que un proceso determinado esté inserto en otras regiones, sino –y es aquí lo valioso de la referencia al sistema mundial– enunciar como eje rector la idea del centro y la periferia, alejándose de los análisis que presentan una historia americana socio-genética de la historia española a través de sus formas de estructuras de conciencia y cohesión social. Como señala Mandalios, apoyándose en Elias, las sociedades tienen esos componentes, pero las generalizaciones no dejan observarlos en los estudios de caso (Mandalios, 2003, p. 71).

Reconstruir una historia para alumnos de bachillerato en la que las RB se presenten como parte de una economía-mundo europea implica describir “un tipo de sistema social que el mundo en realidad no había conocido anteriormente, y que constituye el carácter distintivo del moderno sistema mundial” (Wallerstein, 1999, p. 21). La relación de las RB se da a través de reconocer que no era la Nueva España el lugar donde se decidían las políticas para las colonias (aunque sí se adaptaban a los intereses de los grupos dominantes), la cual era la periferia; ese lugar le correspondía a Madrid, esfera central de la dinámica política y económica del imperio. La economía-mundo que significan las políticas del imperio español en América “es el vínculo básico entre las partes del sistema económico, aunque esté reforzado en cierta medida por vínculos culturales y eventualmente (...) por arreglos políticos e incluso estructuras...” (Wallerstein, 1999, p. 21).

Lo que explica las RB como parte de la dinámica mundial es comprender el proceso por el que pasó el imperio español como parte de una historia global, entendida como aquella que ofrece perspectivas temporales con la finalidad de comparar la transición de las múltiples civilizaciones que tuvieron como catalizador la colonización con todas sus consecuencias (Ferro, 2000, p. 29-31).

Para insertar las RB como parte de una historia mundial es necesario recordar que

Todo acto de historiar empieza con el deseo de buscar sentido a los acontecimientos que la historia abarca, es decir, la historia en tanto que metabolismo gigantesco que insume [...] todas las historias individuales para convertirlas en un sinnúmero de procesos, cada uno con sus características y significados específicos, que en su conjunto constituyen algo que se está creando y está siendo llamado, de manera general, “Historia Mundial” [Knauth y Ávila, 2010, p. 13].

Esta cita muestra que, más allá de los principios teóricos de los cuales parta el historiador y el docente, la historia es un acto creativo permanente que tiene un alto nivel de abstracción. La historia es una pregunta que se realiza desde el presente hacia el pasado en búsqueda de explicaciones del proceso del que es resultado, pero que de ninguna manera tiene una respuesta única y válida *per se*. La importancia de la historia mundial como eje explicativo de los procesos locales está en función de la integración de los procesos local y global, lo que significa que los acontecimientos no se pueden entender de forma aislada sino como parte de todo un andamiaje teórico, conceptual, metodológico y epistemológico. Los estudiantes de EMS no se acercan a este esquema teórico de la historia, lo cual no es necesario para que ellos entiendan y construyan conceptos para comprender su realidad. La historia mundial inserta a los eventos locales, como las RB, en la lógica de su comprensión para lograr que la Nueva España sea entendida como parte del imperio español.

El caso de las reformas borbónicas en EMS

Las RB forman un hito de la historiografía mexicana, a pesar de ello, también es cierto que es uno de los episodios menos mencionados en las clases de historia, casi siempre el tiempo asignado es breve. En los libros de historia de México de primaria no es mencionado en ninguna ocasión y es entendible debido a la edad que tienen los educandos. El conocimiento a edades tempranas debe darse por medio del descubrimiento, esta actividad debe entenderse como una “actividad dirigida o intencional” (Urzúa, s.f., p. 1), la acción seguida es construir el andamiaje del proceso entre el experto y el aprendiz (Urzúa, s.f., p. 1); el tema de las reformas por la dificultad que ostenta no es de fácil acceso, además de que lo primordial debe ser la comprensión del tiempo histórico, por llamarlo de alguna manera. Lo importante en este nivel es que los estudiantes entiendan las divisiones temporales que existen para la historia de México.

En la educación secundaria el tema forma parte de la lección 3 intitulada “La transformación de la monarquía española y las reformas de Nueva España”, la lección abarca aspectos como la decadencia del poderío naval español, el absolutismo ilustrado, las reformas en Nueva España y nuevo estilo de gobierno,

división política, establecimiento del ejército y la apertura del comercio libre todo ello en relación con las RB (Trejo, García y Matute, 2013, pp. 78-83). En pocas páginas se insertan conceptos de difícil acceso para los estudiantes: emancipación, absolutismo, ilustración, modernidad, identidad, intendencias, el propio concepto de reforma, y uno que es de sumo complicado y usado por los profesores sin el menor reparo: imperio.

En la educación secundaria no hay un libro de texto exclusivo, sino que existen distintos libros de diferentes editoriales, al menos para el caso del Estado de México. El objetivo para los docentes es:

...conseguir que los conocimientos y la guía de cada uno de ustedes enriquezca el recorrido de este viaje por el pasado de México [...] Los acontecimientos notables, así como los procesos representativos de la historia de la nación mexicana toman su lugar en medio de un panorama en el que abundan elementos destinados a apreciar la vasta experiencia que ha caracterizado a nuestros pueblos [Trejo, García y Matute, 2013, p. 2].

Continúa:

Hemos reunido aquí textos, imágenes, mapas, gráficas y actividades con el afán de suscitar en los lectores jóvenes el interés por averiguar todo aquello que los ayude a precisar su lugar en esta historia particular, siempre en construcción, y a recuperar de los diversos legados aquellos que conviene tener presente [Trejo, García y Matute, 2013, p. 2].

Como se desprende de estas citas, la historia en la secundaria es anecdótica, desde ese paradigma la historia no tiene utilidad en la vida de los estudiantes y, como si eso no fuera suficiente, la sentencia “de los diversos legados aquellos que conviene tener presente” es de orden aleccionador, lo que se ha caracterizado en este escrito de ser *magistra vitae*. Por lo que la historia en la secundaria es solo una actividad memorística.

En el nivel medio superior hay una gama de libros de texto bastante amplia. En el tema de las RB los subtemas suelen ser similares y los conceptos utilizados son los mismos que aparecen en los libros de texto de secundaria. En ese sentido el objetivo no es de sumo diferente:

[Los] objetivos de este programa es establecer una didáctica que ayude a desarrollar el máximo nivel de competencias genéricas, básicas y extendidas es decir: expresar y comunicar, pensar críticamente, participar con responsabilidad en la sociedad, auto determinarse y cuidar de sí mismo, y el aprender de forma autónoma, todas ellas enfocadas al trabajo colaborativo basado en competencias relacionadas con el Proyecto Internacional para la Evaluación del Rendimiento de los Alumnos (PISA) y también por los lineamientos establecidos por la UNESCO en torno a la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico en la Sociedad de la Información [EPOEM, 2009, s.f.].

Como se desprende del objetivo, la historia a nivel bachillerato forma ciudadanos, lo cual nuevamente se acerca a la historia maestra de vida, una historia de visión estatal. No es que formar ciudadanos esté mal, sino que la historia debe ser más que solo esa actividad, ya que la escritura de la historia no está en función del liberalismo y la democracia, a lo que se añade que la democracia y el liberalismo no están como ejes articuladores de las diversas cosmovisiones de las diferentes sociedades, al contrario, los conceptos sirven para presentar diferentes aspectos de la realidad ya sean mágicos, religiosos, míticos o modernos.

Los conceptos que utilizan los docentes parecen inamovibles; da la impresión de que nunca cambian durante el tiempo. No obstante, los conceptos al igual que los seres humanos y las sociedades, las cuales son su objeto de estudio, cambian, no permanecen estáticos. A lo largo de este escrito se ha insistido en que los conceptos son una abstracción de la realidad, a lo cual hay que sumar que dicha abstracción es la realidad concreta en su proceso histórico en construcción permanente en la cosmovisión (López Austin, 2015, p. 37). La abstracción se crea a partir de la praxis cotidiana; a su vez, la abstracción crea los prototipos y la normatividad para la praxis. De esta manera la cosmovisión/realidad está en perpetua transformación. Entonces, ¿por qué aferrarnos a contar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje una historia sin conceptos? Si la contamos, de esa manera es imposible una reconstrucción y análisis cercano a la realidad, lo que sí se puede extraer de los hechos pasados es la repetición de estructuras, que no es lo mismo que asegurar que la historia se repite.

La historia tiene como objetivo incentivar la memoria colectiva de los pueblos, la cual se entiende, según la Sharing European Memories at School (SEM@s) como:

La memoria histórica es cómo recordamos el pasado y de qué forma. El campo de la memoria histórica está a menudo relacionado con conmemoraciones, por medio de eventos, lugares, textos, objetos y símbolos que son significativos para el grupo. Las memorias se construyen y se olvidan constantemente. Pueden ser manipuladas y cambiadas. Hay memorias individuales, las de cada persona, y memorias sociales. La memoria social, es donde se comparte un relato común con un grupo específico de personas es clave en crear, transmitir y mantener la identidad individual y comunitaria. Tenemos que ser conscientes que el desacuerdo sobre los eventos que ocurrieron en el pasado, y como deben recordarse es algo común. Las élites y grupos de poder de una sociedad pueden dominar las historias que nos llegan sobre determinado evento [SEM@s, 2012, p. 4].

Los estudiantes para adquirir esa memoria histórica tienden a reconstruir un pasado mexicano, que curiosamente va en dos sentidos: algunos piensan que la historia de México es grandiosa y otros que es una tragedia, una historia de llena de derrotas. Ambas posiciones son extremas, ni la historia de México es tan grandiosa como nos cuentan las historias de héroes inmaculados, ni es una historia solo de

derrotas, como dicen los pesimistas. Los extremos se tocan cuando los conceptos entran a desentrañar la historia mexicana sobre la génesis del México moderno:

...la revisión de los procesos de la independencia y emergencia de la nación; en indagar y cuestionar las transformaciones semánticas de palabras y conceptos para describir el mundo. Por ejemplo, términos como Nueva España y México requieren una explicación semántico-histórica para entender las implicaciones del paso de una denominación referida a la dominación de la monarquía borbónica a otra denominación que hace de “México” una entidad soberana, autosuficiente, dueña de su destino y por tanto responsable de sus éxitos y fracasos [Zermeño, 2011, p. 1449].

De la cita anterior se extrae que la palabra “México” necesita un rastreo, y todos los otros conceptos dieron un marco político-jurídico-económico por el cual transitara la nación en los años venideros. Por ejemplo, se comenzó a hablar de una ciencia mexicana, y hasta se justificó el crecimiento poblacional con la estadística como herramienta que evidenciaba a la novel nación como una posible potencia, situación que se modificó con la derrota mexicana ante los Estados Unidos en 1847 (Mayer, 1999, pp. 23-37).

Es cierto que existen historiadores y docentes que imparten la clase de Historia de México que afirman que la historiografía plantea que la modernidad en México comienza con la Guerra de Reforma (1858-1861), la guerra contra Francia que dio paso al Segundo Imperio Mexicano (1861-1867) y se consolidó con el Porfiriato (1877-1910); el paso anterior a todas estas transformaciones se encuentra en las RB que son un antecedente directo de la Independencia (1810-1821), el paso entre el Antiguo Régimen y el liberalismo, y que se consolidó con estos acontecimientos. Las RB son la primera legislación que se usó en la otrora Nueva España para minar el poder de la Iglesia e ir secularizando a la población (Bustamante, 2010, pp. 145-146), dicha legislación no se echó para atrás del todo y algunas partes, sobre todo las más radicales, perduraron con el nacimiento de México como nación independiente. De ahí la constante disputa entre la Iglesia y el Estado en la primera mitad del siglo XIX y los bandos que apoyaban los diferentes intereses de las instituciones involucradas y cuyo documento es *El Programa de los Principios Políticos del Partido del Progreso* de 1833.

Propuesta de conceptos a trabajar en EMS

Los conceptos que se proponen en este artículo, de acuerdo con el nivel bachillerato, son cuatro por la complejidad que abarcan; no es que muchos otros conceptos no lo sean, pero se consideran parte importante en el desarrollo de la temática de RB en EMS. Sin embargo, estos se enuncian con la intención de mostrar un ejemplo de propuesta conceptual, a saber: imperio, libertad, modernidad e identidad. La

tarea es relacionar estos conceptos con la historia económica de la Nueva España, ya que trascendieron el plano político y pasaron al plano económico, para ello es invariable observar que este cuarteto de conceptos se relacione con las RB. En la historiografía se habla de libertad económica y política, ambos términos provenientes del liberalismo de John Locke (1632-1704) que ya había sido asumido por las Trece Colonias, Inglaterra y la Francia revolucionaria.

Uno de los conceptos por definir más complicados dado el amplio margen temporal en el que ha sido trabajado es el de imperio, el cual:

...ha sido para designar un sistema político que comprende amplios territorios, relativamente muy centralizados, y en el cual el centro, personificado tanto en la persona del emperador como en las instituciones políticas centrales, constituye una entidad autónoma. Más aún, aunque los imperios han estado habitualmente basados en una legitimación tradicional, han abrazado a menudo una orientación política y cultural más amplia, potencialmente universal, que iba más allá de cualquiera de sus componentes [Eisenstadt, 1968, p. 41, citado en Wallerstein, 1999, p. 21].

El imperio tienen como característica la centralización política, lo que lo dotaba de fuerza y debilidad al mismo tiempo, dicha particularidad le garantizaba su flujo económico y a la vez la burocracia exagerada, que tenía como parte integral de su existencia, le garantizaba explotación y represión de sus recursos materiales y humanos (Wallerstein, 1999, p. 22).

En el léxico político los novohispanos comenzaron a construir, a partir del concepto de emancipación, una relación con la libertad, según se entiende desde el liberalismo, con ello resignificaron términos tales como Estado, sociedad civil, público, pueblo, gobierno, sociedad y ley (Lampèrièrre, 2008, p. 35). En el fondo de la discusión estaba el debate sobre el soberano y su reino, lo que era inteligible como “el ciudadano, la nación, las elecciones, el régimen representativo, la igualdad ante la ley, los derechos del hombre” (Guerra, 1999, p. 33), elementos que constituyen los modelos políticos actuales; estos elementos derivaron en la noción de gobernabilidad y ciudadanía, la cual traía para los novohispanos más instruidos un fuerte componente económico (Annino, 1999, pp. 82-85). Para estos novohispanos, pertenecientes a la élite, era común que la libertad fuera entendida como parte integral de los monopolios, dados los intereses de quien fuera más cercano al grupo dominante peninsular (Marichal, 1999, pp. 63-69) y que dio origen al nacionalismo político y económico que estalló en las Cortes de Cádiz (Vizcaíno, 2010, pp. 45-47).

La construcción de conceptos políticos derivó en la construcción de significados económicos, las RB fueron el catalizador que necesitaron los ilustrados novohispanos para que el Estado tuviera atribuciones económicas del *laissez faire* (dejar hacer, dejar pasar). Para ellos el Estado era una construcción que no apoyaba el comercio y deterioraba la economía en la Nueva España, y eso se comprobaba

con el estado que tenía la minería de la colonia más importante durante el siglo XVIII para la metrópoli (Marichal, 2015, p. 87).

El tercer concepto es el caso de la modernidad, que resulta interesante ya que la noción actual de modernidad política vinculada al progreso económico es parte integral del concepto. Justo parte de ese precepto surgió en la época del liberalismo, el cual era la bandera de las RB, se desprende pues que “la idea de progreso exonera a la modernidad del lastre de su propio pasado y anticipa el futuro al imprimir una marcha vertiginosa. La originalidad del porvenir ínsito en el progreso es la premura con la que nos sale al encuentro y su carácter enigmático al calcinar el hilo conductor de nuestra experiencia” (Koselleck, 1993, p. 80).

Dicho proceso en la Nueva España se dio a través de la relación entre la instauración de la ordenanza de intendentes de 1786 con la cual se les atribuían a los intendentes cuatro ejes: guerra, policía, impuestos y comercio. Estos últimos dos ejes fueron los que dieron origen a la relación entre el ámbito político con el económico, el cual no deja fuera de la ecuación la relación con el municipio libre, como nodo de las Reformas (Pietschmann, 1996, pp. 119-151). El progreso convertido en modernidad, como eje que acelera la percepción temporal de la realidad (Löwith, 1949, pp. 8-9), dio como resultado que la economía entrara como articuladora del progreso; a menor injerencia del Estado mayor autonomía económica y progreso tendrían las colonias (Ibarra, del Valle y Alcántara, 2017, pp. 7-23), pero se les olvidó que el mercado tiene en la economía moral un sustento social, de ahí la importancia de que los estudiantes conozcan este concepto. La economía moral persiste en nuestras sociedades, basta ver los movimientos de resistencia hacia la avanzada del capitalismo en las regiones indígenas del país y de diversas partes del mundo.

Según Stuart Hall, la identidad se forma a través de un discurso hegemónico de índole política para transitar hacia los demás niveles de masificación en la identificación de la semántica en una constante construcción social (Hall, 2006, pp. 225-253). Los novohispanos sintieron que las Reformas no atendían las exigencias de los criollos, al contrario, el sentimiento de enojo por dejar de acceder a puestos en el gobierno que les dejaran crecer en sus respectivos negocios fue el ápice que terminó de construir una identidad que los separaba de los españoles.

Las Reformas transformaban a los criollos en un grupo distinto, no por ello semejante a los indígenas, africanos y asiáticos que estaban en la colonia, aunque en un ejemplo de historia *magistra vitae* recurrieron al mito indígena que se había construido durante la época del barroco novohispano (Ortiz, 1999, pp. 107-126) para dar origen a la novel nación. Nuevamente se observa que el concepto político trascendió la frontera de lo enteramente político para acercarse al plano económico. Por lo tanto, los extremos se tocan una vez más. Lo político y lo económico se entendieron en el plano de los conceptos, todo propiciado por la introducción

de las RB en la sociedad novohispana, lo que aceleró la percepción del tiempo e introdujo la modernidad política a la Nueva España. Existen estudios que muestran esa injerencia disruptiva en todo el mundo hispánico hacia el siglo XIX, en una lucha por la identidad heredada de la ilustración novohispana que incluyó las Reformas (Aguilera, 2000, pp. 57-94).

Llevar a la práctica

Los docentes tienen el serio problema de cómo llevar las propuestas a la práctica, por lo que resulta importante elaborar una propuesta de secuencia didáctica que derive en que los estudiantes comprendan los conceptos que hacen énfasis en la dinámica política-económica que proveyeron las RB, pero también en incentivar que generen sus propios conceptos a través de una secuencia en la cual se problematice antes que dar definiciones.

En ese sentido se asume que en este artículo se ha recurrido a diferentes elementos teóricos, metodológicos y conceptuales, lo que en la teoría dio un andamiaje resistente a la puesta en práctica de la intervención, lo que significa que es posible en la implementación de la intervención educativa como se planteó. No obstante, el problema real es implementarla para dar resultados concluyentes.

La propuesta se basa sobre supuestos teóricos y epistemológicos de la historia y la educación que en este momento están en comprobación a través de distintas rúbricas y secuencias didácticas que se realizan en una preparatoria del oriente del Estado de México, por lo que presentar un análisis de los resultados en este momento aún queda pendiente. Es una tarea que espera realizarse en un texto posterior. En ese sentido se harán las siguientes conclusiones.

Se debe realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de incluir conceptos que muestren la interrelación entre la historia económica y la historia política con el propósito de que los estudiantes comprendan que las categorías tienen dualidad en sus significados y pertenecen a distintos campos historiográficos. La enseñanza de la historia se enfrenta a una dualidad que al principio parece antagónica, a saber: historia-verdad versus historia ciencia, en la cual el uso de fuentes y lecturas críticas son nodales para presentar una historia cercana a una metodología científica.

Parte fundamental de la propuesta es evitar que los estudiantes confundan un concepto con una definición. Este es un problema común, los estudiantes a menudo piensan que un concepto es inamovible en el tiempo y sirve para todas las épocas de la misma manera. También piensan que un concepto es una definición extraída de un diccionario. Sin embargo, se propone evitar este tipo de actitudes a través de una secuencia didáctica que aún está en desarrollo, en la cual los conceptos sean propuestos a los estudiantes como una forma de abstracción de la realidad, lo que

significa dejar de pensar en los conceptos como un ente con un significado estéril que no puede ser aplicado a la realidad.

Una de las técnicas que es importante para los historiadores, y que es útil en el caso de la docencia, es el método comparativo. La comparación entre sociedades, regímenes políticos o situaciones económicas, entre otras, son parte esencial de la investigación histórica, por esa razón es que se propone en esta investigación como parte de la intervención educativa. La comparación permite identificar las variables dependientes e independientes del proceso que se está estudiando, sirve para entender por qué los procesos tuvieron unas características y no otras; la comparación delimita el objeto de estudio.

Hasta este momento parece clara la importancia que tiene el método comparativo en la propuesta realizada, sin embargo los problemas para el docente comienzan desde el momento en que se solicita, por ejemplo, un cuadro comparativo, esto significa evitar que el estudiante entregue una actividad sin organización de la información, lo cual conlleva que el vaciado de esta en el cuadro se haga sin el menor reparo, esa es una de las tareas que el docente debe evitar fomentar; por el contrario, el método comparativo indica que los casos comparados pueden ser diversos pero no son ilimitados, porque en muchos casos no existen categorías que puedan ser comparadas, aunque una característica de ellos sea la flexibilidad que tienen para ser utilizadas con diferentes metodologías.

Como la propuesta didáctica versa sobre las RB y al tratarse de un estudio de caso, es viable que sean comprendidas a través de secuencias didácticas que estén en el marco del método comparativo, en el cual se busca evitar todos los problemas señalados. La primera actividad sería acercar a los estudiantes un núcleo de conceptos y para ello es necesario partir del concepto más general que tengan como mayor referente conceptual, con la intención de analizar que conforme vayan adquiriendo mayores elementos argumentativos y conceptuales podrán adquirir el resto de los conceptos que se van entrelazado en derredor de las RB y el proceso que desataron. Es decir, entre mayor número de referentes cercanos a su realidad tengan en el concepto más amplio, más fácil será acceder al resto de los conceptos.

Las páginas precedentes permiten afirmar que los conceptos son la base para entender, analizar y reconstruir la historia en EMS con la finalidad de hacer a los estudiantes parte de la construcción del conocimiento.

Referencias

- Annino, A. (1999). Ciudadanía versus gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema. En H. Sábato (coord.). Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina (pp. 62-92). México: FCE.
- Aguilera Rivera, J.A. (2000). En pos de la quimera. Reflexiones sobre el experimento constitucional atlántico. México: FCE/ CIDE.

- Bustamante López, C. (2010). Los propios y bienes de comunidad en la provincia de Tlaxcala durante la aplicación de las Reformas Borbónicas, 1787-1804. *Estudios de historia novohispana*, (43), 145-181.
- EPOEM (2009). Programa de estudios.
- Ferro, M. (2000). *La colonización. Una historia global*. Madrid: Siglo XXI.
- Guerra, F. X. (1999). El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. En H. Sábato (coord.). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina* (pp. 33-61). México: FCE.
- González Florit, M. (2016). Revisión de la enseñanza económica a lo largo de la historia: críticas y propuestas [Trabajo de grado]. Universidad Internacional de La Rioja, Menorca. Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4538/GONZALEZ%20FLORIT%20C%20MARIA.pdf?sequence=1>.
- Hall, S. (2006). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En V. Torres Septién (coord.). *Producciones de sentido. El uso de las fuentes en la historia cultural* (pp. 225-253). México: FCE/Universidad Iberoamericana.
- Ibarra, A., del Valle, G., y Alcántara, Á. (2017). Introducción. En G. del Valle y A. Ibarra (coords.), *Redes, corporaciones comerciales y mercados hispanoamericanos en la economía global, siglos XVII- XIX* (pp. 7-26). México: Instituto Mora.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Knauth, L., y Ávila, R. (2010). *Historia mundial creándose*. México: Universidad de Guadalajara.
- Lampèriére, A. (2008). Reflexiones sobre la terminología política del liberalismo. En B. Connaughton, C. Illades y S. Toledo (coords.), *Construcción de la legitimidad política en México* (pp. 35-56). México: UAM/UNAM/El Colegio de Michoacán/El Colegio de México.
- López Austin, A. (2015). Sobre el concepto de cosmovisión. En A. López Austin y A. Gámez Espinosa (coords.), *Cosmovisión mesoamericana. Reflexiones, polémicas y etnografías* (pp. 17-51). México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Löwith, K. (1956). *El sentido de la historia. Implicaciones teológicas de la filosofía de la historia*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Mandalios, J. (2003). Civilizational complexes and processes: Elias, Nelson and Eisenstadt. En G. Delanty y E. F. Isin (eds.), *Handbook of historical sociology* (pp. 65-79). Londres/Nueva Delhi/Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marichal, C. (1999). *La bancarrota del virreinato. Nueva España y las finanzas del imperio español, 1780-1810*. México: FCE/El Colegio de México.
- Marichal, C. (2015). *Historia mínima de la deuda externa de Latinoamérica*. México: El Colegio de México.
- Mayer Celis, L. (1999). Entre el infierno de una realidad y el cielo de un imaginario. *Estadística y comunidad científica en el México de la primera mitad del siglo XIX*. México: El Colegio de México.
- Ortiz Escamilla, J. (1999). Entre la lealtad y el patriotismo. Los criollos al poder. En B. Connaughton, C. Illades y S. Toledo (coords.), *Construcción de legitimidad política en México* (pp. 107-126). México: El Colegio de Michoacán/UAM/UNAM/El Colegio de México.
- Oncina Coves, F. (2000). Introducción. En R. Koselleck, *Aceleración, prognosis y secularización* (pp. 11-36). Valencia: Paidós.
- Palti, E. (2001). *La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional"*. México: FCE.
- Pietschmann, H. (1996). *Las reformas borbónicas y el sistema de intendencias en Nueva España. Un estudio político administrativo*. México: FCE.
- SEM@s (2012). *Sharing European Memories at school*. Recuperado de <http://educacionparalapazgt.org/2012/03/03/secuencia-didactica-trabajando-con-la-memoria-historica-en-el-aula/>.

- Trejo Estrada, E. M., García Millé, L., y Matute, Á. (2013). *Travesía en el tiempo 2*. México: SM Ediciones.
- Urzúa, M. del C. (s.f.). Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/3040/mod_resource/content/18/Unidad_1/docs/06ObjetivosConductuales.pdf.
- Vizcaíno, F. (2010). El nacionalismo en las Cortes de Cádiz. En M. L. Rodríguez-Sala, A. M. Carrillo, V. Ramírez y G. Zamudio, *Independencia y Revolución, contribuciones en torno a su conmemoración* (pp. 45-71) México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial. La agricultura y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. México: Siglo XXI.
- Zermeño, G. (2011, ene.-mar.). Presentación. Algunos conceptos de la modernidad mexicana 1750-1850. *Historia Mexicana*, 60(3), 1445-1452.

Cómo citar este artículo:

Cruz Azamar, O. (2020). Los conceptos de las Reformas Borbónicas en educación media superior, una propuesta. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 55-68. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.301>.



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

Influencia norteamericana en la educación regiomontana de siglos XIX y XX: un enfoque capitalista

North American influence on Monterrey education of XIX and XX centuries: a capitalist approach

Juana Idalia Garza Cavazos

RESUMEN

La vecindad con el país de Norteamérica benefició a la región norte de México en la segunda mitad del siglo XIX, cuando esta zona creó un “corredor económico” que requería un cambio del “imaginario social” tanto en el aprovechamiento del tiempo como en la enseñanza especializada para el funcionamiento óptimo de sus empresas, del cual formaba parte importante la ciudad de Monterrey, por su acelerada diversificación comercial e industrial. Ambos elementos eran proveídos por las escuelas de los grupos bautistas y metodistas que se instalaron con éxito en esta capital con apoyo del gobierno, pues su educación extensiva con cursos extracurriculares como música, dibujo, teatro y deportes –bajo la idea de impartir una educación sólida y una moral sana para la vida de su alumnado– se enriquecía con la enseñanza utilitaria, como fundamento del capitalismo; a par de la práctica del sistema educativo mixto, imprimían sus libros de texto e impartían sus clases en idioma inglés, que fue valioso para sus egresados en el campo laboral, donde era mayor el número de extranjeros. Su educación privilegiada dio acceso a todas las clases sociales, al cobrar cuotas bajas y dar becas a los hijos de las familias pobres y de las viudas.

Palabras clave: Clases sociales, economía, política, utilitarismo educativo.

ABSTRACT

The North part of Mexico was benefited by its vicinity to the United States of North America during the second half of the XIX century, when this zone created an “economic corridor” that required a change of the social imagery, by making the most out of the time and specialized teaching in order to obtain the best development of its enterprises, of which Monterrey was a main part, due to its accelerated industrial and commercial diversification. Both elements were provided by Baptist and Methodist schools that were successfully installed in this capital supported by the government, as their extensive education included extracurricular courses like music, drawing, theater and sports –with the aim of giving a useful, solid education and healthy moral values for their students–, it was enriched by the utilitarian teaching, having the capitalism as a base; along with the practice of the mixed educational system, these schools printed their textbooks and imparted their classes in English language, circumstance that was very valuable for their graduates in the work area, where the number of foreigners was bigger. Their privileged education gave access to all social classes, by charging low fees and giving scholarships to poor families and children of widows.

Keywords: Educational utilitarianism, economy, politics, social classes.

Juana Idalia Garza Cavazos. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Doctorada en Historia por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Se especializa en la investigación histórica de la educación en Nuevo León durante los siglos XIX y XX. Imparte cursos metodológicos en el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, donde forma parte del Cuerpo Académico consolidado “Estudios históricos interdisciplinarios” y, además de ser asesora de trabajos y tesis, tiene diversas publicaciones a nivel nacional e internacional. Correo electrónico: juana.garzacv@uanl.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7475-8274>.

Introducción

La educación es un área fundamental para investigar cuando se trata de comprender a una región que pasa de ser un pueblo más hasta convertirse en la “capital industrial de México”, y no solo porque forma parte del llamado “corredor económico”, sino que trasciende a espacios internacionales en su competencia económica con otros mercados. Este es el escenario ideal para el acceso de las escuelas de religiosos protestantes, como se puede constatar en las investigaciones de historiadores nacionales y extranjeros que, en términos generales, plantean elementos comunes a los señalados aquí, si bien es rescatable la característica de la política regional regiomontana, que rechazaba a la del “centro”.

Este trabajo se enfoca a destacar la aportación de dos escuelas instaladas por grupos religiosos protestantes que procedieron de Estados Unidos y que, más allá de su ubicación geográfica fronteriza, era su crecimiento económico como punto focal en el cual podían expandir su didáctica utilitaria, como se muestra al inicio, en un contexto adecuado para ello.

A continuación se plantean los inicios de dos escuelas que son el centro de este trabajo, así como las actividades, sistemas, infraestructura y adecuaciones requeridos, tanto por el cumplimiento a las leyes establecidas como a la exigencia de equipo y mobiliario adecuados para un espacio educativo; sus grados escolares, los textos utilizados, las cuotas y becas de alumnos, así como de su profesorado; hasta finalizar como generalidades en la década de 1940.

Acceso de la educación norteamericana a México

Durante la primera mitad del siglo XIX, los conflictos de los grupos conservadores y liberales emanados de la Independencia impidieron la estabilidad y el progreso de la nueva nación mexicana, lo que motivó a los liberales a buscar apoyos en espacios importados –como el protestantismo y la masonería– a fin de iniciar las reformas políticas acordes con su ideario progresista, similar al europeo.

Un aspecto clave para ello era el estímulo hacia nuevas prácticas culturales que transformarían el “imaginario social” para beneficiar a la economía, la ciencia y la técnica, al lograr un *sentido* diferente de la idea del tiempo tradicional que era el cristiano lineal –lapso de crecimiento espiritual hacia la perfección para lograr la vida eterna–, por el tiempo físico, en dos lapsos: el presente visto como valor primordial y el futuro como promesa de desarrollo del ahora; a ellos se agregó un tercero: el tiempo capitalista como momento acumulativo e irreversible ante un presente que era vital para el progreso en la práctica secular.¹

Estas tres visiones de la temporalidad liberal formaban parte de las prácticas de las religiones protestantes, que honraban a Dios a través del trabajo y condenaban

¹ De acuerdo con Dorfsman y Pous (1995, pp. 120-121), esta diferencia en la noción social sobre el tiempo fue fundamental en los conflictos ideológicos entre conservadores y liberales durante la primera parte del siglo XIX.

la pereza y el ocio, por lo que su enfoque educativo se centró en un nuevo tipo de enseñanza para romper con la tradición didáctica memorística y aplicar una enseñanza que fuera utilitaria, como instrumento fundamental para el avance capitalista.

Los cambios constitucionales sobre la libertad de cultos permitieron el acceso de los grupos protestantes o “evangélicos” —presbiterianos, metodistas, congregacionales, bautistas y otros— a ciudades con modernización económica incipiente, como la zona norte del país, donde se formalizaba un “corredor económico” en los estados de Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila y Chihuahua, que incluyó al estado norteamericano de Texas; instalaron sus escuelas en ciudades como Saltillo, General Cepeda y Parras (Coah.), Real del Monte (S.L.P.), Chihuahua (Chih.) y Monterrey, además de las zonas agrícolas y ganaderas en crecimiento: Apodaca, Allende y Montemorelos (N. L.), entre otras.²

La historiografía escolar protestante planteada por investigadores como Martha Larios, María Guadalupe García, Guillermo Hernández, Mary Kay Vaughan, María Candelaria Valdez, Deborah Baldwin, Evelia Trejo, entre muchos más, tiende a ver los procesos educativos enlazados de forma intrínseca con los políticos o con los económicos y, como en nuestro caso, con ambos. Esta revisión de conceptos nos permite identificar un tema fundamental que abordan estas escuelas para los tres ámbitos: el valor del tiempo.

Monterrey en el siglo XIX

Al iniciar la nación mexicana, el estado de Nuevo León no tenía un desarrollo económico ni poblacional, entre otros aspectos, por los amplios espacios semidesérticos y los ataques de las tribus. La estadística de 1831 señala que el 75.25% su población económicamente activa (PEA) laboraba como jornaleros, labradores, ganaderos, mientras en la capital de Monterrey, el 24.74% se dedicaba a actividades mercantiles: artesanos, talabarteros, alfareros, herreros, carpinteros, zapateros, entre otros rubros.³

Los primeros cambios se observaron en 1850, cuando la población urbana aumentó al 43.19% y la actividad económica se activó con inversión nacional y extranjera que, a su vez, requirió de personal calificado que demandaba más y mejores escuelas; en ese momento solo había una escuela oficial y ocho particulares que atendían a 538 alumnos.⁴

El incremento notorio en el proceso capitalista se consiguió a partir de 1870 con un mayor número de empresas diversas, y para 1895 Monterrey tenía más profesionistas locales: el 80% de abogados, el 60% de boticarios, el 90% de ingenieros, el 35% de maestros, el 40% de funcionarios públicos y casi el 100% de oficiales militares.⁵

² Bastian (1983, pp. 172-175) afirmó que para los católicos representaban “una oleada de invasores norteamericanos” debido a que a finales del siglo XIX había 143 denominaciones religiosas en EUA.

³ De acuerdo con las estadísticas (AGENL, Estadística 1827-1850), en 1831 había 19,869 habitantes en Monterrey, de los cuales 582 eran artesanos.

⁴ El recuento que hizo Martínez (1894, pp. 15-17) sobre las escuelas en esta época destaca por el contraste con las pautas de la Constitución de Nuevo León de 1825 sobre la necesidad de educar a la población para el progreso, pero los ayuntamientos eran responsables de ello y la mayoría no tenía recursos: la escuela oficial que menciona el autor estaba a cargo de un sacerdote y se instruía a los niños en una sala del palacio municipal de Monterrey.

⁵ Los cambios en la economía se iniciaron con el crecimiento del comercio y atrajeron a inversionistas en industrias (Saragoza, 2008, pp. 116-117).

La demanda económica por una calidad y especialización educativa estimuló la apertura de colegios particulares de todo tipo y calidad, en especial los de grupos protestantes, donde se inscribieron niños de todas las clases sociales tanto por sus bajos costos y becas como por los materiales escolares importados, los maestros y una pedagogía moderna, similar a la de EUA, que era guía para los profesores locales hacia las didácticas más novedosas.

Las primeras escuelas protestantes

Las escuelas protestantes ajustaron la pedagogía moderna norteamericana a una educación afín a los rasgos de los empresarios y empleados extranjeros que vivían en Monterrey e instruyeron en “la práctica de reglas morales como no tomar, no fumar, el respeto al matrimonio, y el rechazo de las prácticas con los juegos de azar”. Su objetivo didáctico tendía a eliminar la educación memorística, pero aun cuando el sistema educativo protestante siguió las normas de las escuelas que sostenían sus sociedades misioneras en EUA, integró los programas oficiales mexicanos para promover el nacionalismo.

Su formación integral se centró en tres niveles: el intelectual, el moral (con base en la Biblia) y el físico con el deporte y la competencia sana, para preparar ciudadanos sanos, útiles y honrados que se orientaran a la práctica democrática, los valores liberales y la igualdad social para el progreso de la nación; de ahí que fuera fundamental la práctica del sistema mixto –rechazado por la sociedad y las demás escuelas– pues los grupos protestantes consideraban la educación femenina fundamental para lograr la igualdad de género, a diferencia del esquema cultural general que solo las preparaba para su responsabilidad como base de la estructura familiar y social y como futuras madres que influirían en las mentes infantiles.

Otra distinción de los colegios protestantes fue la educación primaria “superior” pues las primarias se dividían en: elemental (1° a 4° año) y superior (5° y 6°). Al plan de estudios oficial se incluyeron materias acordes con su intención formativa: cultura física (higiene, ejercicios rítmicos, juegos libres y organizados y deportes) y talleres, además de hacer una revisión médica periódica al alumnado para comprobar su estado de salud.

El problema de obtener textos escolares que apoyaran su didáctica fue resuelto cuando trajeron sus propias imprentas y, aunque utilizaban los libros oficiales como el de *Lectura* de Mantilla, tradujeron algunos libros y manuales norteamericanos –entre ellos *The paradise of childhood, a practical guide to kindergartens* de Edward Wiebe, que utilizaba el sistema de Fröebel– y los vendieron a bajo costo. También importaron una parte del mobiliario y la mayoría del material didáctico que requerían sus espacios educativos.⁶

⁶ Uno de los problemas fundamentales en la didáctica escolar fue el acceso a los textos escolares (Villaneda, 1995, pp. 350-351) pues, a diferencia de las escuelas públicas, las protestantes tenían el material intelectual y material para ello, además del apoyo de sus iglesias para abaratarlos e incluso obsequiarlos.

Asimismo, las escuelas ajustaron el uso del tiempo de acuerdo con el tipo de materias y el momento del día: en la mañana se impartían las académicas como lengua nacional, aritmética y geometría, inglés, ciencias naturales, historia o geografía, con intervalos de descanso; por la tarde se realizaban los talleres, como carpintería y jardinería (para varones), costura y cocina (para las niñas) y actividades para ambos sexos, como teatro, dibujo, pintura, entre otras.

Los exámenes eran bimestrales (octubre, noviembre, febrero y abril) y en junio había un reconocimiento final público que presidían representantes educativos oficiales; se hacían exhibiciones de ejercicios gimnásticos y de trabajos elaborados por los alumnos, además de una función teatral en inglés que mostraba el avance estudiantil en el idioma, en la oratoria y escenificación, que concluía con una premiación a los alumnos destacados.

Aunque no hubo escuelas de enseñanza Normal en Monterrey, los colegios protestantes generaron valiosos pedagogos que a su vez fueron formadores de los profesores de enseñanza pública, tanto en el estado de Nuevo León como en otros lugares. Entre otros se destacan: el maestro –y pastor– Andrés Osuna, que fue director de Educación de Coahuila (1899) y de Nuevo León (1927-1931) además de secretario de Educación en el gobierno de Venustiano Carranza; Moisés Sáenz fungió como director de la Escuela Preparatoria de la Ciudad de México (1916-1920) y fue subsecretario de la SEP (1924-1930), mientras que su hermano Aarón Sáenz fue gobernador de Nuevo León (1927-1931) además de secretario de Educación Pública (febrero a octubre de 1930), secretario de Relaciones Exteriores de México (1923-1927), jefe del Departamento del Distrito Federal (1932-1935) y secretario de Industria y Comercio y Trabajo (1930-1932).⁷

El Colegio Internacional Bautista

El primer grupo que llegó a Monterrey fue instalado por Tomás Martín Westrup (1837-1909), que era de ascendencia inglesa, y con apoyo de su esposa Francisca Barocio y posteriormente de varios de sus siete hijos fundó escuelas dominicales y abrió y dirigió el “Colegio Internacional Bautista” desde 1882 hasta 1890 –en 1926 eliminó el nombre “Bautista” por mandato de la Ley Calles–, con el apoyo inicial de la Sociedad Bautista Americana de Misiones Domésticas de Nueva York y después por la Sociedad Femenil Bautista Americana de Misiones Domésticas en Boston, Mass. (EUA).⁸

A Tomás lo acompañaron sus hermanos Alfredo, Juan, Bertha, Julia, Emma, Charlotte, Mary Anne y Alice Westrup, que tuvieron una actividad destacada como misioneros, educadores, empresarios y políticos; las hermanas se casaron con empresarios locales y Enrique, que hablaba siete idiomas (español, inglés, francés, alemán, griego, latín e italiano), además de dar clases en el Colegio Civil, abrió la

⁷ La presencia de personajes de diferentes iglesias protestantes en importantes espacios políticos fue clave para estimular los cambios educativos en las escuelas oficiales, tanto a través de reformas en los planes de estudio como en los textos escolares (Garza, 2013, p. 96).

⁸ Reglamento Provisional para las Escuelas Primarias Particulares del Distrito y Territorios Federales expedido en febrero de 1926 (Meneses, 1986, p. 503).

⁹ La familia Westrup destacó en los ámbitos político, económico, educativo y social, además del religioso (Westrup, 1996, p. 60).

¹⁰ El periodista radiofónico Daniel Mir (1948, p. 317) realizó una serie de entrevistas a personajes destacados de Nuevo León, entre ellos a varios maestros, las cuales publicó en dos volúmenes.

¹¹ Ordoñez (1945, pp. 705-711) publicó varios volúmenes sobre la educación en Nuevo León e hizo menciones especiales a la escuela Normal de la que fue maestro y director. Las Normales se fusionaron hasta 1927, con la llegada del gobernador Aarón Sáenz.

¹² Las estadísticas oficiales pedían con detalle las actividades internas de las escuelas (AGENL, 1894-1912, 1915-1920).

Academia Comercial Westrup, cuyo prestigio le permitió ampliar sus espacios ante la alta demanda de estudiantes.⁹

El Colegio Internacional ofreció la primaria con la didáctica norteamericana utilitaria, aunque ajustó el plan educativo oficial como parte de las actividades de todos los colegios; en 1908 se abrió en un anexo la Escuela Teológica para formar misioneros, entre cuyos alumnos estuvo el profesor y político Jonás García, promotor de la celebración nacional del Día del Maestro, fungió como director de Educación Federal en los estados de Nuevo León y Tamaulipas, inspector general de Enseñanza en México, diputado federal, senador, cónsul general de México en Filadelfia (EUA) y fue condecorado por la secretaría de la Defensa Nacional, además de fundar y dirigir varias escuelas.¹⁰

Al igual que las otras escuelas protestantes, Westrup publicó libros escolares —incluyendo los escritos por profesores locales— y otros religiosos como *Diego y el cura* (1864) y el *Manual eclesiástico de las Iglesias Bautistas mexicanas* (1870), algunas publicaciones periódicas como *Incienso Cristiano* e *Himnos* (1888); en 1883 inició el primer periódico bautista local, *El Coadjutor*, que en 1884 llamó *El Adjutor* y posteriormente *El Mexicano Bautista*; en 1902 instaló una imprenta para editar himnarios y folletos.

Aunque el sistema de la coeducación o mixto era rechazado por la sociedad regiomontana que insistía en mantener la separación por género, los avances pedagógicos que destacaron en esta institución fueron apreciados por líderes de la enseñanza local como los directores de las Normales, profesores Miguel F. Martínez y Serafín Peña, que enviaban a sus estudiantes al Colegio para hacer las prácticas y observaciones pedagógicas, aun cuando sus propias escuelas seguían separadas: Normal para Varones y Academia Profesional para Señoritas.¹¹

Además de ofrecer la primaria superior, el Colegio Internacional Bautista impartió clases de inglés con apoyo de cuotas de los alumnos y aportaciones de asociaciones y de particulares; el promedio de alumnos variaba de acuerdo con la época de tranquilidad o de crisis: en 1912 la escuela reportó un total de 186 alumnos (99 hombres y 87 mujeres) y cuatro profesores, pero incrementó su actividad y en 1920 tuvo a 220 alumnos (154 niños y 66 niñas) con ocho profesoras y un profesor; la crisis económica global de 1929 también repercutió en la enseñanza y en 1932 educaron a 75 niños y 57 niñas con siete profesoras.¹²

Todo el profesorado del Colegio tenía el título de la escuela Normal, lo que era poco común ya que en la década de los treinta más de la mitad del profesorado solo cursó la educación superior. Otra ventaja para ellos eran los altos salarios que obtenían, ya que en las escuelas oficiales y algunas particulares se recibía un salario mensual de 30 pesos. En 1932, la directora May B. Gilbert recibía 180 pesos, la maestra de 6° grado Guadalupe Chávez percibía 105 pesos, y disminuía de acuerdo con el año escolar hasta las profesoras de 1°, Evelina Pedroza y Nohemí García,

que recibían 60 y 55 pesos, respectivamente; también se consideraban sus años de servicio magisterial, que variaban –para este informe en concreto– entre ocho y 17. Esta información era presentada por los inspectores educativos del Estado al gobierno después de verificar tanto la infraestructura y mobiliario como el trabajo en clase de cada profesor.¹³

Un colegio vigente: el Instituto Laurens

En 1885 se instaló en Monterrey el segundo colegio protestante con el nombre de Instituto Fronterizo, bajo el auspicio de la Sociedad de Niños Misioneros Rosebuds (Virginia, EUA) que dirigía el pastor metodista John B. Laurens, con la intención inicial de educar a los hijos de sus connacionales que radicaban en esta capital, pero extendieron su misión educativa a todas las clases sociales.

Durante los primeros siete años el Instituto Fronterizo rentó una casa en la esquina de las calles Hidalgo y Zarco –al sureste de la plaza de la Purísima y frente a la iglesia católica del mismo nombre– y en 1893 se cambió a un edificio amplio –calle Colegio Civil 714 norte–, ya con el nombre de Instituto Laurens, en honor al pastor recién fallecido.¹⁴

Este colegio se inició con los grados de primaria superior, pero poco después agregó un departamento comercial y siguió con la educación secundaria –se promovían como “primaria y secundaria en inglés y español”–, cuyos títulos eran avalados por las instituciones educativas de Norteamérica, permitiendo que sus alumnos continuaran sus estudios en aquella nación. Las materias se impartieron en inglés y español, pero en poco tiempo el inglés alcanzó el nivel de *High School* y el español se incluyó en cursos de comercio; aunque sus directivos intentaron que la dirección educativa estatal les autorizara el nivel de preparatoria, su petición era rechazada.

Un aspecto que destaca de esta institución metodista fue su interés por cubrir la necesidad urgente de las industrias y comercios que, desde su inicio en 1870, se habían incrementado de forma acelerada con inversiones nacionales y extranjeras, que requerían de empleados capacitados; el Laurens separó su departamento comercial para iniciar una escuela focalizada para cubrir los requerimientos de cualquier empresa: taquigrafía bilingüe, mecanografía, contabilidad (teneduría de libros), redacción, entre otras.

En septiembre de 1919 abrió sus puertas el Instituto Inglés Español para mujeres, bajo la dirección de la profesora Dora L. Ingram, con los departamentos de español, inglés y comercial, y se ofreció el internado;¹⁵ entre sus objetivos estaba el de brindar una educación sólida y una moral sana para la vida en un espacio

... bien situado, habiendo al frente de ella un pequeño parque, el edificio es moderno e higiénico, con bastante luz y ventilación, sus patios de juegos son bastante amplios y bien cuidados [...]

¹³ Las estadísticas son de diciembre de 1918 y de mayo 12 de 1921 (AGENL, s.f.a). En el reporte del inspector Ciro R. Cantú (mayo de 1933) se señaló que la directora May B. Gilbert tenía título expedido en EUA (ASEPNL, s.f.).

¹⁴ Los primeros años del actual Instituto Laurens aparecen en informes dispersos (escuelas, informes, actividades de los grupos religiosos, entre otros). Estos datos se obtuvieron de Alvarado (2010, p. 25).

¹⁵ De acuerdo con el artículo publicado (*Guía geográfica de Monterrey*, p. 58) la escuela se ubicó en las calles Isaac Garza y Puebla, pero solo funcionó hasta 1927, debido a cambios políticos en México que no aceptaron los patrocinadores norteamericanos.

un internado atendido perfectamente y un gimnasio montado con todos los aparatos modernos para la cultura física [...] dan clases de piano, contando con un número regular de ellos para la práctica de las alumnas. Los precios, tanto por externos como por internos, son sumamente reducidos y están al alcance de todas las fortunas [*Guía geográfica de Monterrey*, 1921, p. 58].

A pesar de los rechazos previos a la apertura de una escuela preparatoria, el Instituto Laurens decidió iniciar con estos cursos en 1920 a la vez que mantenía su solicitud de reconocimiento oficial del gobierno; en un nuevo intento, el director José de la Luz Marroquín Rodríguez dirigió al gobernador un comunicado en 1922, que justificaba su petición, entre otros aspectos, porque educaba desde 1885 sin interrupciones con clases bilingües en primaria y secundaria, siguiendo los programas norteamericanos y los mexicanos y sus certificados eran reconocidos por las escuelas y universidades de Estados Unidos. Finalmente obtuvo que el gobierno autorizara la presentación de los exámenes ordinarios en la preparatoria —oficial— del Colegio Civil para legalizar sus certificados.¹⁶

Las ventajas que representaba la enseñanza bilingüe que impartió el Instituto en todas sus áreas educativas le convirtió en una alternativa educativa favorable para todo padre de familia interesado en preparar a sus hijos para el reto laboral que requería el elevado número de industrias y comercios de Monterrey; también daba opción a estudiantes que procedían de áreas externas a la capital pues les ofrecía internado, que incluía los alimentos, el aseo de la ropa y la atención de la salud.

En los archivos del Instituto Laurens no se encontraron estadísticas del siglo XIX, ni en los documentos oficiales de la Dirección de Educación, que recopilaba la información de las escuelas particulares. Esta escuela conserva un libro de contabilidad como “Registro de alumnos”, documento histórico en cuyas columnas se anotaba el nombre del alumno, el año escolar que cursaría, su edad, domicilio y nombre del padre o tutor, “denominación o creencia religiosa”, la cuota escolar, y la última columna como “observaciones”.¹⁷

Su primer registro es de inicios del siglo XX, donde presentan números variados de alumnos (1902: 125; 1906: 52; 1907 a 1911: 250 en promedio por año), debido a diversos conflictos políticos y sociales. Aquí se observan las cuotas bajas que se cobraban —en comparación con las cobradas por otras escuelas particulares—, así como la cantidad de “agraciados” (becados), sin importar su religión, pues había católicos, bautistas, librepensadores, metodistas, entre otros; prácticamente todos los estudiantes cuyo tutor era una viuda tenían la beca.

Los conflictos revolucionarios no afectaron la actividad educativa del Instituto Laurens, aunque se observaron los cambios frecuentes en las materias de primaria, a tal grado de que no alcanzaban a modificarlas en las boletas de calificaciones y, encima de los nombres impresos, se escribían —a mano o en máquina de escribir— las materias que se cursaron: en 1912 tenían siete materias y en 1915 eran doce.

¹⁶ Oficios del 12 de julio de 1922 (AGENL, 1919-1936) y del 5 de junio de 1926 (AGENL, 1915-1920) evidencian el interés de esta escuela por lograr el acceso a mayores grados educativos, en especial porque se había institucionalizado la enseñanza con la creación de la Secretaría de Educación Pública.

¹⁷ De acuerdo con el libro de registros del ahora Instituto Laurens, en el ciclo escolar 1901-1902 se cobraron entre 50 centavos y cuatro pesos según el curso escolar; algunos alumnos de esta época fueron varios hermanos del educador Moisés Sáenz: Josué, Juan, Aarón, Ana, Jesusa y Herminia.

Este problema terminó en 1921, cuando se logró la estabilización política y social del Estado.¹⁸

La falta de documentos oficiales durante la pugna revolucionaria no permite el seguimiento adecuado de la estadística de alumnos, pero el incremento en la matrícula se observa en distintos periodos: en 1918 se reportaron 115 alumnos (80 niños y 35 niñas) con siete maestros, y en el de 1920 matricularon a 139 alumnos con siete profesores.

Los documentos elaborados por los inspectores escolares reflejan diversos aspectos de cada escuela, incluyendo su infraestructura, su mobiliario, el material didáctico, la calidad educativa de sus profesores e incluso la actividad maestro-alumno en el aula. Este instituto, al igual que el Colegio Internacional, cuidaba que sus profesores fueran normalistas, lo que era inusual en esa época porque los salarios de los profesores eran los más bajos a nivel profesional.

En un informe emitido durante la inspección en 1932 se destaca que, con excepción de un practicante, todos tenían el título de la Normal, mientras que su desempeño en la mayoría tuvo la puntuación máxima (10) por aplicación, conducta, documentación y aptitud administrativa, aunque dio un punto menos (9) a las condiciones materiales de la clase, a pesar de que los salones tenían muebles, aparatos y útiles escolares importados de Norteamérica; la aptitud pedagógica y el método de enseñanza tuvieron variables que no coincidían con su experiencia profesional (entre 6 y 9).¹⁹

Los salarios eran superiores a los de otros colegios, pues el director José de la Luz Marroquín obtenía 300 pesos mensuales y los de los maestros variaban según el año escolar que atendían y ganaban entre 116 y 140 pesos al mes. Sus años de servicios iban de siete hasta 17 años. El alumnado era de 141 niños y 84 niñas.

Si bien no puede señalarse que fuera un momento de ruptura, la reforma socialista decretada en diciembre de 1934 por el presidente Lázaro Cárdenas y el Reglamento de 1935 sobre escuelas particulares primarias, secundarias y Normales que obligó a todas a incorporarse al sistema federal no afectó la actividad educativa, ya que estos colegios la aceptaron en los meses de marzo y abril de 1935, bajo el siguiente esquema: el Colegio Internacional, con la sección Kindergarten, nueve niños y doce niñas con un profesor, y la primaria superior con 99 niños y 69 niñas que educaban once maestros. El Instituto Laurens con la primaria superior con 96 niños y 58 niñas educados por siete maestros y la secundaria con 40 hombres y 22 mujeres atendidos por once maestros.²⁰

Las estadísticas educativas de esta época reflejan altibajos, aunque fueron por poco tiempo. Un aspecto por destacar es que, aún con el año escolar avanzado, recibieron a estudiantes de otras escuelas particulares que cerraron al rechazar el decreto educativo socialista, o bien a los estudiantes que procedían del Colegio

¹⁸ En el libro de calificaciones se registraban los nombres de los alumnos y de las materias, siendo las constantes: lengua nacional, aritmética, historia, geografía, inglés, música, caligrafía, instrucción cívica, ciencias, estudio de la naturaleza, física, dibujo, gimnasia, entre otras.

¹⁹ Visita del inspector Ciro R. Cantú en mayo de 1933, registrada en el Paquete 28 (ASEPNL, s.f.).

²⁰ Encuesta-circular del 30 de mayo de 1936, oficio 3157 de la Dirección Federal para la Estatal e informes de gobierno, conservada en la caja 5646 del AHSEP y la caja 3 (*Informe anual de actividades escuelas varias*) del AGENL.

Alemán, cuando este se vio obligado a cerrar por los conflictos políticos derivados del ingreso de México a la Segunda Guerra Mundial.

Ambas escuelas continuaron con éxito y a finales del siglo XX se cerraron las puertas del Colegio Internacional, en tanto que el Instituto Laurens, que tantos problemas tuvo —entre los vaivenes de la política local—, en la actualidad es una institución de alta calidad que ha extendido sus actividades hacia diferentes ubicaciones del área metropolitana de Monterrey con sus grados de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, además de integrar la licenciatura en Educación Bilingüe.

Conclusiones

La actividad educativa de Monterrey se benefició con el ingreso de las escuelas de denominación protestante que permitieron el acceso de todas las clases sociales a un conocimiento que trascendió las exigencias oficiales de contenido para brindar una enseñanza más enriquecedora que integraba el saber académico con el fortalecimiento físico y el énfasis en el nacionalismo mexicano hacia una educación integral, en especial para los estudiantes que eran recibidos como internos, donde la disciplina del estudio llegaba hasta la calidad de los alimentos y la organización de su tiempo de ocio.

Los contenidos educativos fueron especialmente atractivos para las necesidades de la industria incipiente de finales del siglo XIX y aún mayores para las empresas iniciadas en las primeras décadas del siglo XX, cuya diversificación dio a Monterrey el título de la “capital industrial de México”. La didáctica utilitaria temprana de estas escuelas contrastó con las tradicionales de la nación, pero su esquema general cumplía con las expectativas del capitalismo inserto en esta región. El egresado de estas escuelas cumplía con creces lo que esperaban el empresario y el comerciante, ya que eran escuelas reconocidas públicamente por su calidad educativa.

Otro aspecto importante fue el dinero, tanto del salario del profesor como de las cuotas que debían pagar los padres de familia: el primero era superior al de cualquier otra escuela, incluso las particulares, mientras que el segundo era de los más bajos y con más ventajas de acceso si la familia era pobre o el niño había perdido a uno de sus padres. Ambos aspectos eran producto del apoyo institucional de los grupos religiosos que patrocinaban las escuelas.

El impedimento de diversos gobiernos para evitar el crecimiento de escuelas religiosas no impidió a los colegios protestantes seguir con las actividades, si bien se modificó o se redujo el sistema de apoyo generado desde los Estados Unidos de Norteamérica. Tampoco hizo mella en ellas la reforma educativa socialista del presidente Cárdenas y, al igual que lo hicieron durante las crisis revolucionarias y el régimen callista, continuaron con su labor aun si debían hacer ajustes. La aportación de estas escuelas al progreso social regiomontano fue y aún es visible y evidente.

Referencias

- AGENL [Archivo General del Estado de Nuevo León] (1919-1936). *Consejo de Instrucción Pública* [Fondo Educación, caja 10].
- AGENL (1894-1912). *Escuelas particulares* [Fondo Educación, caja 1]. Monterrey.
- AGENL (1913, 1915-1920). *Estadísticas del centro* [Fondo Educación, caja 2]. Monterrey.
- AGENL (s.f.a). *Dirección General de Instrucción Pública* [Fondo Educación, caja 34]. Monterrey.
- AGENL (s.f.b). *Informe anual de actividades escuelas varias* [Fondo Educación, caja 3]. Monterrey.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (s.f.). *Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios*. Ciudad de México.
- AHSEP (s.f.). *Generalidades Nuevo León* [caja 5646]. Ciudad de México.
- AIL [Archivo del Instituto Laurens] (s.f.). *Libro de calificaciones*. Monterrey.
- AIL (1900-1923). *Libro de registros*. Monterrey.
- Alvarado López, X. U. (2010). Lucha metodista por la templanza en Estados Unidos y México, 1873-1892. *Revista de Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (40), pp.53-89. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26202010000200003.
- ASEPNL [Archivo de la Secretaría de Educación Pública de Nuevo León] (s.f.). [Paquete 28]. Monterrey.
- Bastian, J. (1983). *Protestantismo y sociedad en México, 1877-1911*. México: Casa Unida de Publicaciones, S. A.
- Dorfsman Comarofsky, D., y Pous Barnetche, P. (1995). Noción del tiempo en la óptica de los ideólogos del progreso en la primera mitad del siglo XIX en México. En M. D. Illescas Nájera, *Un haz de reflexiones en torno al tiempo, la historia y la modernidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Garza Cavazos, J. I. (2013). *Las escuelas particulares de Monterrey: génesis y crisis: 1822-1940* [Tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Guía geográfica de Monterrey* (1921-1922). Entrada a México. Monterrey: s.e..
- Martínez, M. F. (1894), *Reseña histórica de la instrucción pública desde sus orígenes hasta 1891*. Monterrey: Gobierno de Nuevo León.
- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934* (vol. 2). México: UIA, Centro de Estudios Educativos, A. C.
- Mir, D. (1948). *¡Monterrey habla!* (vol. 2). Monterrey.
- Ordoñez, P. (1945). *Historia de la educación pública en el estado de Nuevo León 1592-1942* (vol. 2). Monterrey: Gobierno de Nuevo León.
- Saragoza, A. (2008). *La élite regiomontana y el Estado mexicano, 1880-1940*. Monterrey: Fondo Editorial Nuevo León.
- Villaneda, A. (1995). Periodismo confesional: prensa católica y prensa protestante, 1870-1900. En Á. Matute, E. Trejo y B. Connaughton (coords.), *Estado, Iglesia y sociedad en México* (pp. 325-362). México: UNAM.
- Westrup Leal, J. O. (1996). *La familia Westrup ...Y ellos hicieron la historia. Las familias regiomontanas*. Monterrey: Editorial Castillo/Periódico El Norte.

Cómo citar este artículo:

Garza Cavazos, J. I. (2020). Influencia norteamericana en la educación regiomontana de siglos XIX y XX: un enfoque capitalista. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 69-79. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.305>.



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

Formación de maestros rurales y salud escolar, 1935-1945

Rural teachers training and school health, 1935-1945

Sergio Ortiz Briano • Armida Guadalupe Medina González

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que mostramos algunos fenómenos que, desde nuestro punto de vista, han influido en la construcción de la negociación como estrategia para conseguir la atención y respuesta de las autoridades en el normalismo rural. Ya sea en las relaciones cotidianas entre profesores y estudiantes, entre los estudiantes de una escuela en particular y su dirigencia nacional, entre los estudiantes y las autoridades locales o a través de las disposiciones oficiales, las Normales Rurales viven envueltas en una negociación constante, una negociación que da cuenta de la autonomía asistida que se fue construyendo como resultado de estas interacciones desde sus propios orígenes en la mitad de los años treinta del siglo XX en estas instituciones. Las Normales Rurales en México han tenido que luchar históricamente por su reconocimiento político, a pesar de lo cual las investigaciones e historiografía de las últimas décadas en este campo se han producido generalmente en contextos de acontecimientos críticos y violentos. En esta ocasión ponemos atención en situaciones relacionadas con el cuidado de la salud y la higiene escolar. Al reconocer el interés del gobierno por promover el cuidado de la salud en las escuelas, nos centramos particularmente en la identificación de las principales enfermedades que aquejan a las Normales Rurales y las formas en que las autoridades de estas escuelas las atendieron entre 1939 y los años cuarenta, cuando funcionaban con matrícula mixta. Además de la literatura de la época referente al tema, para la realización de este trabajo ha sido de suma importancia la consulta de documentos en algunos archivos de Escuelas Normales Rurales, el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública y el Archivo General de la Nación.

Palabras clave: Higiene escolar, negociación, normalismo rural, salud.

ABSTRACT

The work we present here is part of a broader investigation in which we report some phenomena that, from our point of view, have influenced the construction of negotiations as a strategy to get the attention and response from the authorities in the Rural Normalism. Whether in daily relationships between teachers and students, between the students of a particular school and their national leadership, between students and local authorities or through official regulations, Rural Normal Schools life is involved in constant negotiation, a negotiation that accounts for the assisted autonomy that was built as a result of these interactions from their own origins in the mid-thirties of the 20th century in these institutions. Rural Normal Schools in Mexico have historically had to fight for their political recognition, despite the fact that investigations and historiography of the last decades in this field have generally been produced in contexts of critical and violent events. This time we pay attention to situations related to health care and school hygiene. In recognizing the government's interest in promoting health care in schools, we focus particularly on identifying the main diseases that afflict Rural Normal Schools and the ways in which the authorities of these schools looked out for them between 1939 and the forties, when they worked with mixed enrollment. In addition to the literature of the time referring to the subject, for the realization of this work, the consultation of documents on some archives of Rural Normal Schools, the Historical Archive of Secretariat of Public Education and the General Archive of the Nation has been highly important.

Key words: School hygiene, negotiation, Rural Normalism, health.

Sergio Ortiz Briano. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes, México. Es Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969” (2019); y “Surgimiento de la FECSM y origen del espíritu revolucionario en el normalismo rural”, en *Debates por la Historia*, Vol. 7, Núm. 2 (2019). Pertenece a la SOMEHIDE desde 2010 y al COMIE desde 2018. Tiene reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Correo electrónico: sortiz_50@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0632-3823>.

Armida Guadalupe Medina González. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes, México. Es Licenciada en Educación Primaria y Maestra en Educación. Actualmente comparte tiempos entre su trabajo como Profesora de Educación Primaria y en Educación Normal. Ha participado como ponente en foros y congresos locales y nacionales. Tiene publicaciones a manera de artículos en revistas arbitradas y en coautoría con Sergio Ortiz Briano en la publicación del libro “Paula García González. Maestra del Cardenismo” (2015). Correo electrónico: armidagmg@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4792-4601>.

Formación de maestros rurales y salud escolar. 1935-1945

Durante las décadas recientes el tema del Normalismo Rural se ha visto favorecido con el interés de investigadores que, desde diferentes perspectivas, se han acercado para desentrañar aspectos de su vida cotidiana, sus formas de organización y la construcción de una cultura escolar que caracteriza a este sistema de formación de maestras y maestros rurales en México. De esta manera encontramos acercamientos que dan cuenta de las vicisitudes enfrentadas por los estudiantes de estas escuelas frente a las condiciones de pobreza en que se han mantenido históricamente, otros en los que se hace referencia al establecimiento de sus formas de organización, pero también hay investigaciones que explican la construcción de lazos y formas de interpretar estos espacios a partir de las prácticas cotidianas tanto en el ámbito académico como el que se refiere a la formación ideológica, promovida por la dirigencia estudiantil –tanto la FECSM a nivel nacional como los Comités Ejecutivos de las Sociedades de Alumnos, a nivel local–.

Aunque hasta el momento parece que han sido muchas las investigaciones en torno al tema de las Normales Rurales (Civera, 2013; Hernández, 2015; Morales, 2016; Flores, 2018; Villanueva y García Aguirre, 2019; Padilla, 2014, y Ortiz, 2012, entre otras), en muchos otros casos la tinta invertida en este tema refleja intereses desprendidos de momentos coyunturales en sucesos fortuitos con resultados fatales como la pérdida de vidas de estudiantes en contexto de movilización o frente a las amenazas de cierre de alguna de estas escuelas. En este sentido, al no poder generalizar los hallazgos en tanto que en cada una de estas escuelas se han vivido dinámicas muy particulares, aún existen muchos aspectos por descubrir y en espera de ser estudiados.

Uno de estos es la negociación, misma que ha sido utilizada como mecanismo de conquista de espacios y mejora de condiciones. Un mecanismo que, a pesar de estar presente en cada espacio y momento de la vida cotidiana de estas escuelas, históricamente ha sido asociado a contextos de movilización o de huelgas estudiantiles pero que, sin embargo, no ha sido abordado desde su origen o como parte de una tradición inventada¹ en la cual la intervención de directivos y autoridades durante los primeros años de vida de estas escuelas contribuyó en la determinación de una cultura propia de este sistema de formación de maestras y maestros rurales en México.

Ya sea en las relaciones cotidianas entre profesores y estudiantes, entre los líderes estudiantiles de una escuela en particular y su dirigencia nacional, entre los estudiantes y las autoridades locales o a través de las disposiciones oficiales, las Normales Rurales han vivido en una negociación constante, una negociación que en ocasiones da cuenta de la construcción de su identidad en una suerte de

¹ Eric Hobsbawm describe la “tradición inventada” como el “grupo de prácticas [...] que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado” (Hobsbawm y Ranger, 2002, p. 8).

autonomía asistida que se fue gestando en estas interacciones desde la mitad de los años treinta del siglo XX en estas instituciones.

Con este antecedente y pretendiendo contribuir a la mejor comprensión de este fenómeno, en el desarrollo del presente trabajo esperamos aportar elementos para conocer un aspecto más desde el cual los normalistas rurales también aprendieron a negociar con las autoridades. Debe decirse, sin embargo, que no pretendemos hacer un estudio profundo del origen de la negociación. En todo caso, y aunque estamos conscientes de que fueron múltiples las situaciones presentadas, en el presente trabajo solo aspiramos a hacer un acercamiento somero a su origen a partir de aquellas relacionadas de alguna manera con la higiene y la salud escolar, mismas que fueron aprovechadas por funcionarios, padres de familia y directivos de las Normales Rurales para inducir a los estudiantes campesinos en el camino de la negociación. Este tema adquiere sentido ya que es aquí donde se ubica la pregunta que ha orientado el desarrollo del proyecto de investigación general: ¿Cuáles son las enfermedades más comunes y las prácticas de cuidado de la salud y de higiene escolar que se promueven en las Normales Rurales?

Al considerar que desde su origen estas escuelas han funcionado bajo el esquema de internado y que su permanencia ha significado una lucha constante de los estudiantes por la defensa de sus derechos y la conquista de recursos para su sostenimiento, en este trabajo identificamos la construcción de espacios de negociación en torno a situaciones en las que al transgredir las normas de convivencia o en las que se encuentra de por medio algún tema de salud, las estudiantes y los estudiantes se hacen acreedores a alguna sanción, pero que, curiosamente, junto con sus propios esfuerzos para argumentar en su defensa también reciben el apoyo de padres de familia, profesores y hasta de parte de algún funcionario, quienes intervienen con alegatos que permiten atemperar o anular las sanciones desprendidas de la aplicación de un código disciplinario que aspira a mantener en armonía su vida cotidiana.

Como sabemos, las escuelas Normales Rurales comenzaron a manifestar sus inconformidades de una manera organizada a partir de su integración en una federación estudiantil en 1935, pero, ¿cómo surgió esta identidad en el Normalismo Rural y cómo descubrieron que sería a través de la negociación como podían conseguir la atención y alguna respuesta de las autoridades?

Para el desarrollo de este trabajo nos apoyamos en las ideas de Vaughan (2000) con respecto al concepto de negociación para advertirla como la interacción contenciosa entre fuerzas sociales que en momentos de intensificada politización articulan “sus intereses con voces a veces chillonas, a veces mudas” (Vaughan, 2000, p. 23). Entendemos que el proceso de negociación no necesariamente se da a través de manifestaciones o fricciones abiertamente declaradas. En algunos casos, como lo

² Los estudiantes de Roque, Guanajuato, consideraban que, siendo hijos de campesinos, era un raro privilegio estar en una escuela como esta, en donde debían obtener hasta donde fuera posible todos los conocimientos que impartieran los maestros del aula como los ingenieros expertos en sus respectivos ramos de agricultura, ganadería, industrias, etc., para empaparse de las nuevas ideologías y prácticas adecuadas y salir a “emprender la imprescindible labor de emancipar a nuestra raza oprimida” (*Vanguardia Campesina*, ERCRG, 1935, p. 2). Por otro lado, a través de las tareas de acción social los convertían en agencias de difusión social, puesto que promovían la transformación económica y educativa en las comunidades cercanas al erradicar “el patrimonio de la población rural constituido por la ignorancia y la miseria” (Miñano, 1945, p. 113). Y era esa región, de comunidades y poblados vecinos, donde había por lo menos diez escuelas primarias rurales, a la que se definía como “zona de influencia”.

describe Vaughan (2000), en la interacción en donde participan los representantes de las élites frente a las clases subalternas, estos últimos acaban modificando los proyectos o los programas escolares seleccionando únicamente el conocimiento y las habilidades que desean. En el mismo sentido, en una negociación en la cual las clases subalternas se movilizan, estas acaban conquistando espacios como resultado de los vacíos de poder existentes en las clases dominantes.

Pues bien, tomando en cuenta que se han realizado trabajos interesantes que ayudan a comprender tanto el origen de su formación como el significado que han tenido estas escuelas para los jóvenes campesinos de sus zonas de influencia (Civera, 2013; Padilla, 2014; Hernández, 2015; Morales, 2017; Flores, 2018; Ortiz, 2012 y 2019)² encontramos que el tema de la negociación es todavía uno de los aspectos poco estudiados a pesar de tratarse del mecanismo más empleado por los estudiantes en la conquista de espacios y la mejora de condiciones.

Algunos acontecimientos que tuvieron un origen circunstancial nos permiten apreciar que durante sus primeros años fueron los padres de familia, profesores y funcionarios quienes se encargaron de mostrar a los estudiantes campesinos el camino de la negociación. Se trata de sucesos relacionados con la conducta, el cuidado de la salud y la higiene escolar. Los casos presentados son aprovechados por los padres de familia, profesores y algunos funcionarios para actuar en defensa de los derechos de los estudiantes. Además, en otros momentos observamos una falsa interpretación con respecto del concepto de negociación por parte de los alumnos, quienes la utilizan buscando solapar al compañero para mostrar la fuerza de su unidad antes que aplicar el reglamento; también se hace visible la pugna entre profesores. Finalmente, aunque como señala Vaughan (2000), la negociación tiene diferentes formas de manifestarse, en este caso nos enfocamos en aquella que se muestra a partir de la argumentación de los involucrados, de tal manera que, además de la literatura revisada, el acercamiento a documentos de los archivos históricos de estas escuelas se convierten en las fuentes más importantes para su desarrollo.

Defensa y negociación. Por la razón, ¿y la justicia?

El primero de los casos se dio en la Regional Campesina de Roque, Gto., cuando el profesor Alejandro Espinosa y el doctor Medina Astorga presentaron ante el Comité de Honor y Justicia una serie de acusaciones en contra de un estudiante de esa misma escuela. Dado que estos espacios favorecían “el uso de la palabra y la argumentación como medios de defensa en lugar de la fuerza [...] procurando dar voz a todos” (Civera, 2013, pp. 235 y 245), los estudiantes infractores podían escuchar las acusaciones de que eran objeto para luego exponer sus argumentos de defensa. Sin embargo, los miembros del Consejo escolar, como órgano autori-

zado por excelencia para sancionar a partir de una votación abierta, al llegar a un veredicto lo hacían más en función de intereses de grupos o como resultado de una lucha de fuerzas entre estudiantes y trabajadores y su capacidad de negociación que por responder a la razón o la justicia, haciendo visible la pugna entre profesores.³

En este caso, luego de que la profesora Guadalupe C. de Zavaleta en su calidad de directora de la Escuela y asesora de dicho Comité diera a conocer cada una de las acusaciones y de que el estudiante manifestara su postura, se puso de manifiesto la rivalidad entre los profesores y acabaron convirtiendo el caso en botín político. En este proceso, aunque el estudiante aceptó algunas acusaciones como abandonar el plantel por varias horas sin permiso, haberse negado a cumplir sus comisiones y fumar en el dormitorio públicamente, también reconoció que en cuanto a la falta que cometió al responderle de mala forma lo hizo porque era “demasiado hombre para decirle al doctor las verdades que otros alumnos no lo hacían por miedo. Dice que le respondió de esa manera porque él es siempre franco para decir las verdades”.

Por otro lado, en cuanto a la acusación de desobediencia al profesor Alejo Espinosa en acción social efectuada en Tenerife, Guanajuato y amenazas proferidas en contra del mismo por no permitirle ir, señala que al encontrarse el estudiante en la troca que los llevaría a la acción social el profesor le pidió dos o tres veces que se bajara, pues él no estaba en la lista. Aunque inicialmente se bajó el estudiante, al llegar a Tenerife el profesor descubrió que, desobedeciendo las órdenes, sí se fue en la troca, y nuevamente le hizo una observación. El alumno reconoce la falta, pero dice que decidió irse en la troca porque se sintió ofendido cuando el profesor le dijo: “Bájate de la troca, pues ya conozco a mi gente”. Dice que “dentro del Consejo hay personas dignas de respeto pero otras no, que él dice las verdades que otros alumnos por miedo callan y que el profesor solo obstruccionaba a los alumnos”. También se le acusa de insultos a sus compañeros, sin embargo el estudiante no acepta declararse culpable de esta falta.

Finalmente, a pesar de que el informe en cuestión no proporciona detalles referentes a los argumentos esgrimidos para determinar la sanción, sí menciona que una de las propuestas más discutidas por el Consejo escolar fue la expulsión del alumno. En el mismo sentido, todo parece indicar que, además de la postura de defensa asumida por parte de los estudiantes integrantes del Consejo escolar, las pugnas existentes en el profesorado llevaron a este comité a determinar que, en lugar de expulsarlo, en todo caso se le mantuviera vigilado y que se le obligara a hablar del respeto frente a los maestros en el próximo mitin (o reunión general de estudiantes y maestros). Esta fue la propuesta del ingeniero Salazar, con 22 votos, “lo que ocasionó que se escuchara una manifestación de protesta por parte de los profesores que votaron por la expulsión” (AHSEP, 1938).

³ Desde sus primeros años, directivos y profesores de estas escuelas se valieron de las inquietudes estudiantiles para luchar de manera indirecta por los intereses de grupos. Esto valió para que, en una suerte de autonomía asistida, la FECSM tuviera el reconocimiento a su autonomía por parte del Departamento de Escuelas Normales Rurales al recomendar a los directores y personal de las escuelas que “se sirvan observar una estricta independencia de las Sociedades de Alumnos [...] en la inteligencia de que si llega a presentarse el caso de algún Director que [...] intervenga en los asuntos societarios de los alumnos, se hará acreedor a una severa sanción por parte de esta Dirección”. AGENRJS, 1948.

Higiene y salud escolar. Por el engrandecimiento de la patria y de la raza

No se puede hablar de higiene sin hacer referencia al tema de la salud, pues la higiene es precisamente el establecimiento de medidas a través de las cuales se construye una forma de vida que protege los intereses del cuerpo y favorece los intereses del espíritu, moderando a los fuertes y fortaleciendo a los débiles. Vale decir además que la higiene escolar no abarca solamente aquellos aspectos relacionados con el aseo y cuidado del cuerpo sino que también contempla las condiciones en que debe mantenerse el edificio escolar y los salones de clase. En este sentido, debe existir una colocación adecuada y estética de los muebles y material de enseñanza, así como el interés por corregir las actitudes viciosas y posturas indebidas de los alumnos. De acuerdo con Solá Mendoza (1986), la higiene es “un arte científico, por ser el conjunto de conocimientos relacionados con la naturaleza de las enfermedades evitables, con las causas que las producen y con la manera de prever o nulificar el ataque de los agentes que las causan, así como la aplicación de inmunizaciones preventivas y cuidados personales o colectivos, que tienden al mismo fin: la conservación de la salud” (Solá, 1986, p. 13).

Dado que el tema de la higiene escolar o la cultura de la salud no siempre ha tenido el mismo sentido en el sistema educativo mexicano, vale la pena decir que, aunado a la falta de saneamiento en las comunidades como resultado de un problema cultural (Gudiño, 2008), también la escasez de servicios así como la falta de programas específicos de salud pública permitía que algunas enfermedades se siguieran presentando como causa de muerte de un buen porcentaje de la población mexicana.⁴ Por lo tanto, durante la primera parte del siglo XX la enseñanza de la lectura y la escritura era tan importante como la enseñanza referente al cuidado de la salud. En este caso, además de la importancia del aseo y cuidado del cuerpo de los escolares, a la escuela también se le adjudicó la tarea de orientar a los padres de familia acerca de aspectos relacionados con la administración del hogar a través de orientaciones sobre la alimentación, disposición de equipo y utensilios de cocina, servicios sanitarios y ventilación en las habitaciones, entre otras.

Aunque el tema de la salud y la higiene no era nuevo, pues ya desde las últimas décadas del siglo XIX y en diferentes momentos del XX se vivieron acontecimientos que permiten apreciar la importancia que tenía para el gobierno, fue hasta 1933 cuando se planteó la iniciativa del Ejecutivo en la rama de salubridad pública de “combatir por todos los medios de que dispone la ciencia médica, las siguientes enfermedades peligrosas para la colectividad y de fatales consecuencias para las generaciones futuras: lepra, onchocercosis, tuberculosis y venéreas” (Memoria Política de México, [1933], p. 21). En este contexto, la higiene y la salud escolar se convirtieron en una más de las prioridades del gobierno de la época.⁵

⁴ Para el comienzo del Porfiriato, cuando las personas vivían en la insalubridad y envueltas en la carencia de alimentos, vestimenta y limpieza, la mortalidad infantil rondaba el 45 por ciento y en el medio rural hasta el 85 por ciento. (Ramírez Hernández, 2016). Con el avance del siglo XX la mortalidad infantil fue disminuyendo considerablemente, sin embargo, durante las primeras décadas esta superaba las doscientas muertes por cada mil nacidos vivos; pasando de 156 en 1930 a 132 en la década de 1950 (ver Campos Ortega Cruz, 1997; INEGI, 2001).

⁵ De acuerdo con Gudiño Cejudo (2016), los historiadores de la salud han enfocado su interés en la historia de médicos e instituciones, la organización de determinadas campañas sanitarias, su puesta en marcha en las comunidades y algunas manifestaciones de resistencia de la población hacia las medidas sanitarias que consideraron impositivas y riesgosas.

Ahora bien, dado que la creación de las escuelas regionales campesinas se dio temporalmente muy cerca del inicio del gobierno de Lázaro Cárdenas y que entre las preocupaciones de la época estuvo la de formar un imaginario que respondiera a la ideología cardenista, estudiantes y maestros rurales hicieron propio el discurso del cardenismo y lo manifestaron a través de su preocupación de cooperar con su “grano de arena en el engrandecimiento de mi patria y de mi raza” (AHENRSMZ, 1934). Una de las formas más directas de involucrarse con las comunidades fue la implementación de campañas de vacunación, alfabetización, higienización y otras actividades con las que respondían a la lucha por la emancipación de obreros y campesinos en sus zonas de influencia.

También es cierto que a pesar del interés de los estudiantes por el cuidado de la higiene y la salud escolar, las escuelas no contaban con las condiciones necesarias para conseguirlo. Uno de los mecanismos empleados por las autoridades para evitar el ingreso de estudiantes con algún padecimiento estaba incluido en los requisitos de admisión. Desde ahí se aclaraba que los aspirantes debían “ser de buena salud, tener un desarrollo normal y no adolecer de defectos físicos que imposibiliten la ejecución de las faenas agrícolas, todo lo cual será comprobado por el médico de la Escuela” (AHSEP, 1933, p. 113). En este sentido vale la pena aclarar que, aunque en algunos casos los alumnos contaban con los antecedentes escolares necesarios para incorporarse, el tema de la edad no siempre fue tratado de la misma manera en todas las escuelas.

En Tacámbaro se dio el caso de un niño que, habiendo ingresado con doce años de edad y que culminó sus estudios a los catorce, finalmente no le fue posible ejercer sino hasta que cumpliera los 17 años (Villeda, 1972, p. 18, citada en Civera, 2013). Por otro lado observamos el caso de un joven originario de Villa González Ortega, Zacatecas, a quien la Regional Campesina de Bimbaletes se vio imposibilitada para recibirlo debido a que no tenía “la edad suficiente ni el desarrollo corporal que se necesitan para los fuertes trabajos materiales que lleva a cabo el resto de los alumnos del plantel” (AHENRSMZ, 1935). Así lo manifestó el director de la escuela en un oficio enviado al papá de este en el que le hacía saber que habiendo “consultado al doctor de la Escuela el caso de su hijo, nos comunicó que no estaba en condiciones de hacer una faena pesada y que de permanecer aquí resultaría después perjudicado en su salud, pues tendría que hacer un trabajo muy superior a sus fuerzas. Así es que le aconsejo que piense que si regresamos a su hijo es únicamente para evitarle algún trastorno físico que usted después nos reprocharía”.⁶

⁶ Ídem.

Entre los requisitos de ingreso a estas escuelas que hacen observables algunos aspectos relacionados con la salud y la higiene escolar encontramos que para 1946 la profesora Esperanza Mateos de Molina, de Cañada Honda, Aguascalientes,

solicitaba al magisterio y autoridades ejidales de la región su ayuda para reclutar alumnas que contaran con las siguientes características:

- 1° Tener trece años cumplidos comprobándolo con la respectiva acta de nacimiento.
- 2° Tener certificado o boleta de calificaciones de 4° o 6° años de instrucción primaria.
- 3° Certificado de buena salud.
- 4° Certificado de buena conducta, expedido por las autoridades del lugar.
- 5° La autorización de los padres en la que se comprometan a prestar toda ayuda moral y económica para que la alumna pueda realizar en debida forma sus estudios (AGENRJSM, 1946).

Por otro lado, además de que algunas de estas escuelas llegaron a funcionar sin contar siquiera con un edificio propio, tanto su ubicación como la carencia de espacios adecuados ocasionó que vivieran en una condición itinerante y que tanto estudiantes como profesores estuvieran expuestos a todo tipo de enfermedades. Por ejemplo, en el proceso de traslado de la Escuela Regional Campesina del Soconusco, Chiapas, hacia Aguascalientes, identificamos casos de estudiantes que debido a las condiciones insalubres en que se encontraba ubicada esa escuela se vieron afectados por “el terrible mal del paludismo” (AHSEP, 1939), situación por la cual se retrasó su llegada e incorporación a Cañada Honda, Aguascalientes.

En este sentido, Miñano García (1945) señala al respecto que mientras que Normales Rurales como Tenería, Estado de México; Ayotzinapa, Guerrero y Palmira, Morelos, trabajaron intensamente y canalizando todas sus fuerzas para “contar con todo lo necesario para el logro de sus ideales y formar el mayor número de maestros rurales con amplia preparación para orientar a las comunidades rurales en lo relativo a la higiene, a la salubridad, al esparcimiento, a la creación artística y al goce estético” (Miñano, 1945, p. 48), en otras resultaba evidente la carencia de agua y sistema de drenaje, así como la falta de personal docente y técnicos especializados, además de los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades en los sectores agrícola, ganadero e industrial.

Finalmente, hay otras en las que “el mejoramiento económico-social de las comunidades no se ha hecho como hubieran querido los apóstoles de la Revolución Mexicana, sino que se notan alardes demagógicos, y no pocas sufren de la población escolar mal seleccionada, con elementos impreparados, enfermos, que siempre faltan a su trabajo, e indolentes” (Miñano, 1945, p. 48), situación que en algunos de los casos obligó a estas escuelas a que fueran trasladadas a lugares con mejores condiciones para su desarrollo.

Negociación e inquietud estudiantil en las Normales Rurales

Junto con las enfermedades propias de la inquietud estudiantil o quizá debido a la facilidad de los internados para el desarrollo de los actos contra la moral señalada por Burgerstein (1937), también se dio la propagación de otras relacionadas precisamente con las condiciones higiénicas de estos espacios. En la regional campesina de Bimbaletes, Zacatecas, de una matrícula total de 145 estudiantes en 1936, durante el mes de mayo fueron atendidos 125 (59 mujeres y 66 hombres). Entre estos hubo un caso de fiebre tifoidea, dos de sífilis, cuatro de gonorrea, uno de tuberculosis pulmonar, tres de reumatismo, 17 del aparato respiratorio, 36 de enfermedades del aparato digestivo, cinco del aparato circulatorio, ocho de enfermedades del sistema nervioso, doce de enfermedades del aparato génito urinario, doce de accidentes o violencias exteriores, catorce de enfermedades de la piel y diez de enfermedades de órganos de los sentidos (AHENRSMZ, 1936).

En cualquier situación la asistencia impartida por el servicio médico de la escuela se centraba en el otorgamiento de recetas, suministro de medicinas, aplicación de inyecciones, curaciones y hasta la aplicación de una vacuna contra la rabia para un alumno. En este sentido, además de las actividades específicas de su encargo, el médico de la escuela estaba encargado de las clases de Anatomía, fisiología e higiene, Salubridad rural y Puericultura.

En Cañada Honda, de acuerdo con la estadística presentada en agosto de 1942, es decir, a tres años de su establecimiento en este lugar, encontramos que de una inscripción total de 99 estudiantes, además de casos de enfermedades como gripa (seis hombres y dos mujeres), disentería (un hombre), desnutrición (un hombre), enfermedades de los ojos o de los oídos (un hombre), del aparato digestivo (un hombre y una mujer), de la piel y del tejido celular (cuatro hombres), accidentes o violencias exteriores (doce hombres y siete mujeres), el informe correspondiente al mes de septiembre de ese año también mencionaba la existencia de un caso de “enfermedad venérea”. A pesar de que no se encontró otra información al respecto, vale decir que las enfermedades de transmisión sexual más comunes de esa época eran la sífilis y la gonorrea (AGENRJSM, 1942).

Como veremos más adelante, la omisión del nombre de esta enfermedad venérea parece darse como una muestra del paternalismo existente y, por otra parte, la forma de tratarlo se convierte en una verdadera enseñanza para los estudiantes al mostrarles cómo aprovechar cualquier situación para poner en juego la negociación. El caso es este: luego de conocer la “gravedad” del padecimiento que presentaba el alumno, maestros y estudiantes acordaron trasladarlo a la ciudad de

Aguascalientes para que recibiera atención médica como un beneficio propio de su beca (AGENRJSM, 1941, 22 de febrero), sin embargo, tan pronto como fueron enteradas las autoridades del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional de este acuerdo ordenaron la baja inmediata, sugiriendo que en todo caso el papel de la escuela fuera brindar orientación relacionada con la forma de proceder para buscar su curación. Particularmente se sugería que se acercaran a la Oficina de Servicios Coordinados de Salubridad de la entidad.

En este escenario, la dirección de la escuela aprovechó la oportunidad para mostrar su apoyo al estudiante, aunque al defenderlo lo victimizaba. Y es este tipo de argumentos lo que desde nuestro punto de vista se convierte en un ejercicio de enseñanza de la negociación como estrategia por parte de la autoridad. Con esta finalidad, valiéndose de las declaraciones del alumno el director de la escuela construyó un alegato en el que daba cuenta de las circunstancias en las que este contrajo dicha enfermedad. Así, a pesar de considerar la decisión del Departamento como correcta, en tanto que de esa manera se “excluye la posibilidad de un contagio en esa comunidad escolar” (AGENRJSM, 1941, 4 de marzo), también le hacía saber al estudiante lo siguiente:

Esta dirección a mi cargo hará todo lo posible porque usted vuelva a esta Escuela, máxime que ya no norma nuestra conducta la moral gasmoña [sic] nacida al calor de la religión; pues el mal que Ud. padece es precisamente producto de no tomar en cuenta estas plagas sociales que hacen tanto daño a la juventud; por otra parte Ud. No es responsable del mal que padece; por un lado es culpable el gobierno por no controlar en una forma correcta a las pobres mujeres que comercian con el vicio, por otra somos los maestros que no supimos darle a Ud. Los consejos que lo hubieran precervado [sic] del mal; así pues haremos sentir al Profesor Terán la necesidad de que no debe Ud. pagar por las consecuencias del mal endémico que padece la sociedad [AGENRJSM, 1941, 4 de marzo].

Para terminar

Finalmente encontramos que las diferentes manifestaciones de la cultura escolar y las formas de expresar la identidad de los normalistas rurales se han dado como resultado de una construcción en la que participaron todos los agentes educativos, desde estudiantes, padres de familia, profesores y autoridades, en los diferentes aspectos de la vida cotidiana en estas escuelas. En este sentido, el tema de la higiene y la salud escolar nos permite observar algunos elementos de construcción de dicha identidad. Así encontramos que, aunque en la actualidad parece ocioso recomendar el cuidado de la higiene y la salud a los jóvenes estudiantes de cualquier institución, al tratarse de jóvenes hombres y mujeres de las escuelas regionales campesinas cuyo origen muchas ocasiones impedía que contaran con hábitos de higiene adecuados para preservar la salud, este aspecto se convirtió en elemento de observación y valoración sancionable desde el código disciplinario en estas instituciones.⁷

⁷ De acuerdo con el Proyecto de Reglamento de 1945, en el capítulo tercero se consideraban todas aquellas faltas que, a juicio de la Comisión de Honor y justicia no eran graves. Entre éstas se encontraban faltar al pase de lista general, a las reuniones generales o a clases; tener retardos en clase; no presentarse con la corrección o limpieza debidas a los salones de clase; no arreglar su equipo de dormitorio; por sacar loza y o alimento del comedor sin justificación. AGENRJSM, CAJA 23, 1943 – 1945, *Proyecto de Reglamento de la Escuela Normal Rural de Cañada*, octubre de 1945.

De esta manera se observa que a partir de la existencia de reglas mínimas de comportamiento los estudiantes no solo aprendieron a infringirlas, sino que además, con el apoyo de padres de familia, profesores y autoridades, las fueron convirtiendo en elemento de negociación, lo que desde la perspectiva de este trabajo puede considerarse como la implantación de prácticas que, aunque más adelante fueron sancionadas o descalificadas por las autoridades, en realidad no era otra cosa sino la manifestación de la apropiación de una autonomía asistida que se fue enraizando desde sus primeros años en estas instituciones. Por último, parece quedar claro que las posibilidades de atención de la higiene y la salud escolar reflejan una arista más en este abanico de precariedades y de exclusiones de que históricamente han sido objeto las escuelas Normales Rurales en México.

Referencias

- AGENRJSM (1941, 22 feb.). *Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional. Oficio dirigido al Director de la Escuela. Que el alumno que se indica, causa baja* [caja 27, 1950-1954]. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM (1941, 4 mar.). *Secretaría de Educación Pública. Oficio dirigido al alumno que se atiende en el Hospital Hidalgo. Cañada Honda, Aguascalientes. El Profesor Alberto Terán, Jefe del Departamento de Educación Normal* [caja 22, fólder 1938-1943]. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM (1942). *Secretaría de Educación Pública. Departamento de Higiene Escolar. Servicio Médico Foráneo. Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Ags; agosto de 1942* [caja 22, fólder 1938-1943]. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM (1946). *Circular #109. Cañada Honda, Aguascalientes a 18 de febrero de 1946* [caja 27, 1950-1954]. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM (1948). *Correspondencia. Circular H1-8-58. Francisco Larroyo, Director General del Departamento. México, D. F., a 23 de agosto de 1948* [caja 25, 1947-1948].
- AHENRSMZ (1934). *DEANR Expediente X-214.4(721.6)/-1, oficio dirigido al Director de la Escuela, Se transcribe solicitud inserta para los fines expresados, México, D. F., a 27 de julio de 1934* [caja 1, Fondo Escuela Regional Campesina, Bimbaletes, Sección Gobierno, Normatividad, 1934-1949]. Zacatecas, México.
- AHENRSMZ (1935). *Expediente X-5(724.1)212, Oficio dirigido al padre de familia, "Se exponen motivos por los cuales no es posible aceptar como alumno al joven Vicente Salcedo", Bimbaletes, Zac., 5 de febrero de 1935* [caja 1, fondo Escuela Regional Campesina, Bimbaletes, sección Gobierno, Normatividad, 1934-1949].
- AHENRSMZ (1936). *Secretaría de la Economía Nacional, Datos para la Estadística de Asistencia Social con fines curativos. Gastos, Personas Asistidas y Enfermedades Registradas en Consultoría de la Escuela Regional Campesina. Matías Ramos, Bimbaletes, Zac; 5 de junio de 1936* [caja 1, Fondo Escuela Regional Campesina, Bimbaletes, Sección Gobierno, Normatividad, 1934-1949]. Zacatecas, México.
- AHSEP (1933). *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de Agosto de 1933. Tomo II. Documentos. Talleres Gráficos de la Nación, México 1933. p. 113.* Ciudad de México.
- AHSEP (1938). *Escuela Regional Campesina de Roque, Gto. Dirección de la Escuela, Acta de Consejo General de Alumnos y Maestros celebrado el 22 de abril de 1938 y Solicitud del Acta de la Junta de Consejo verificada para el caso del alumno Tos-*

- cano, hoja 1, 22 y 30 de abril de 1938, respectivamente [fondo SEP, sección DEANR, 1926-1967, caja 9, expediente X/201(X-5-B)(724.4)/]. Ciudad de México.
- AHSEP (1939). *Solicitud para reingresar a la escuela de Pabellón, Aguascalientes, 20 de enero de 1939* [fondo SEP, sección DEANR, expediente núm. 7]. Ciudad de México.
- Burgerstein, L. (1937). *Higiene escolar* (3a. ed., trad. Eugenio y Antonio Jaumandreu y Luis Sánchez Sarto). Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Campos Ortega Cruz, S. (1997). Cambios en la mortalidad / cien años de mortalidad en México. *Demos*, (10). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/dms/article/view/6693>.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945*. México: Fondo Editorial Estado de México/El Colegio Mexiquense, A.C./Gobierno del Estado de México.
- Flores Méndez, Y. (2018). *Nosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos: identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas. 1930-1969* [Tesis doctoral]. Colegio de San Luis, A. C., México.
- Gudiño, M. R. (2008). Educación higiénica y consejos de salud para campesinos. En C. Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX* (pp. 71-97). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gudiño Cejudo, M. R. (2016). *Educación higiénica y cine de salud en México, 1925-1960*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Hernández, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: UAZ/IPN/Zezen Baltza Editores.
- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (eds.) (2002). *La invención de la tradición*. España: Crítica Barcelona/Libros de Historia.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2001). *Indicadores sociodemográficos de México (1930-2000)*. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825493875/702825493875_2.pdf.
- Memoria Política de México ([1933] s.f.). *1933 Plan Sexenal*. PNR. Recuperado de: <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1933PSE.html>.
- Miñano García, M. (1945). *La educación rural en México*. México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Morales Dueñas, H. A. (2016). *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana, 1922-1990* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, México.
- Ortiz Briano, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Zezen Baltza.
- Ortiz Briano, S. (2019). *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969*. Aguascalientes, México: Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”/Zezen Baltza.
- Padilla, T. (2014). Rural education, political radicalism, and Normalista identity in Mexico after 1940. En P. Gillingham y B.T. Smith (eds.), *Dictablanda: Politics, Work, and Culture in Mexico, 1938-1968*. Durham: Duke University Press.
- Ramírez Hernández, G. (2016). Del cuidado personal a la salud escolar. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, 21(244).
- Solá Mendoza, J. (1986). *Higiene escolar. De acuerdo con los programas de enseñanza normal* (9a. reimp.). México: Trillas.
- Vanguardia Campesina* (1935, 15 nov.). Órgano mensual de la Escuela Regional Campesina de Roque, 1(1). Roque, Gto.: ERCRG.

Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940* [Biblioteca para la Actualización del Maestro]. México: Secretaría de Educación Pública.

Villanueva, C. I., y García Aguirre, A. (2019). *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros urbanos*. Ciudad de México: Colectivo Memorias Subalternas.

Cómo citar este artículo:

Ortiz Briano, S., y Medina González, A. G. (2020). Formación de maestros rurales y salud escolar, 1935-1945. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 81-93. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.299>.



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

La vinculación de los maestros en la vida política. El caso de la región sur del Estado de México

*The association of teachers with political life.
The case of the Southern region of the State of Mexico*

Carpóforo Emilio Martínez Vences

RESUMEN

El artículo da cuenta de cómo los maestros de la región sur del Estado de México, frente a la oferta que presenta el magisterio, abren otras posibilidades que les permiten incursionar en el escenario político de sus comunidades y municipios. Esto es, no se presenta una dimensión única y homogénea de la profesión magisterial y lo que se da es una serie de apropiaciones y negociaciones, resistencias activas o pasivas, usos selectivos, conflictos y prácticas cotidianas que alteran la política educativa de arraigar al maestro en su profesión y le dan múltiples significados. Por ello, la línea teórico-metodológica parte de la concepción de que la educación es un fenómeno conformado social e históricamente, que esencialmente puede explicarse en el contexto social en que se da. A partir de esta posición teórica se analiza una de las dimensiones constitutivas de la realidad escolar: la vida política de los maestros. La investigación permitió descubrir que los maestros están atravesados por intereses sociales, políticos, económico, religiosos, los cuales moldean y condicionan su trayectoria profesional. Preguntarse por estas situaciones y por sus efectos obliga a plantear el trabajo del maestro como un campo abierto y dinámico, donde convergen condiciones socioculturales pero también expectativas y deseos para potenciarse como sujetos. Los maestros reconocen que la vinculación con el ámbito de la política se debe en gran medida a su labor desempeñada al interior del magisterio. Esta cercanía con las necesidades y carencias de las comunidades en el desarrollo de su profesión, a partir de su condición humana, les permitió arraigarse y adquirir un fuerte compromiso que va desde las actividades de gestión de servicios hasta el ejercicio de su rol de doctor, sacerdote, conserje, conciliador, coadyuvando el reconocimiento social para construir una identidad profesional caracterizada por el espíritu de servicio, compromiso y responsabilidad.

Palabras clave: Magisterio, identidad, interacciones.

ABSTRACT

The article gives an account of how teachers from the southern region of the State of Mexico faced with the offer presented by the teaching profession, open up other possibilities that allow them to enter the political scene of their communities and municipalities. That is, a single and homogeneous dimension of the teaching profession is not presented and what occurs is a series of appropriations and negotiations, active or passive resistances, selective uses, conflicts and daily practices that alter the educational policy of rooting the teacher in their profession and giving it multiple meanings. Therefore, the theoretical-methodological line starts from the understanding that education is a socially and historically shaped phenomenon, which can essentially be explained in the social context in which it occurs. Starting from this theoretical position, one of the constitutive dimensions of school reality is analyzed: the political life of teachers. The research brought forth the discovery that teachers are affected by social, political, economic, religious interests, which shape and condition their professional career. Asking oneself about these situations and their effects forces us to consider the teacher's work as an open and dynamic field, where sociocultural conditions converge but also expectations and desires to empower themselves as subjects. Teachers recognize that the link with the field of politics is largely due to their work carried out within the teaching profession. This closeness to the needs and shortcomings of the communities in the development of their profession are based on their human condition, and it allows them to take root and acquire a strong commitment that ranges from service management activities to the exercise of their role as doctor, priest, concierge, conciliator, contributing to social recognition to build a professional identity characterized by the spirit of service, commitment, and responsibility.

Keywords: Teaching, identity, interactions.

Carpóforo Emilio Martínez Vences. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), División Académica de Tejupilco, México. Está adscrito a la línea de investigación de Política y Administración de la Educación del campo de conocimiento de Política, Sistema y Gestión Educativa en los programas de posgrado (maestría en Investigación de la Educación y doctorado en Ciencias de la Educación). Sus trabajos de investigación giran en torno a temáticas como: política educativa, reformas educativas, políticas compensatorias, rezago educativo e identidad docente. Correo electrónico: carpoforomv@yahoo.com.mx. ID <https://orcid.org/0000-0002-1368-8153>.

Introducción

El artículo se desprende de una investigación más amplia cuyo eje central intentó adentrarse en las motivaciones que tienen los maestros, más allá de su compromiso con la docencia, para vincularse y participar en la vida política de sus comunidades y municipios. En este sentido, respondió a la siguiente pregunta: “¿Cuáles son las motivaciones que animan a los maestros a vincular su labor docente con la vida política de sus comunidades y municipios?”. Se reconoce a estos maestros como pertenecientes a diferentes colectivos, con procesos de formación diversificados producto de su trayectoria profesional y de la relación con los contextos específicos vinculados a su experiencia cotidiana, con dominios desiguales de sus capacidades y con diferentes niveles de compromiso con su trabajo docente.

El hilo conductor es la dinámica personal de la construcción del sentido de los actores a partir de cómo conciben su trabajo docente frente a las oportunidades que les brinda el ambiente político. Por ende, la investigación mostró que, frente a la oferta que presenta el magisterio, los sujetos abren otras posibilidades que les permitieron incursionar en el escenario político. Es decir, no se presenta una dimensión única y homogénea de la profesión magisterial y lo que se da es una serie de apropiaciones y negociaciones, resistencias activas o pasivas, usos selectivos, conflictos y prácticas cotidianas que alteran la política educativa de arraigar al maestro en su profesión y le dan múltiples significados.

Perspectiva teórico-metodológica

La línea teórico-metodológica parte de la concepción de que la educación es un fenómeno conformado social e históricamente, que esencialmente puede explicarse en el contexto social en que se da. A partir de esta posición teórica, la investigación analiza una de las dimensiones constitutivas de la realidad escolar: la vida política de los maestros. Este enfoque representa una alternativa a los intentos estructural-funcionalistas por explicar la dinámica de una sociedad y el papel jugado por los maestros, puesto que subraya la necesidad de ir más allá de los rasgos superficiales de una profesión.

Esta perspectiva busca romper con la concepción cerrada, con la imagen mística y con el mito del maestro como “apóstol de la sociedad”, en cuya persona recae toda la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad. El maestro, en tanto sujeto social e histórico, es concebido como un hombre en la sociedad. Se trata de un actor social que se relaciona con el Estado, con la burocracia federal y estatal, con otros grupos, que lucha y negocia por lograr sus intereses individuales, de grupo y de gremio.

En consecuencia, el objeto de estudio de la investigación exige conceptualizar la problemática de modo tal que permita identificar, por un lado, esas grandes orientaciones que ayuden a comprender los procesos que van conformando una identidad magisterial, y por el otro ubicar la problemática en su dimensión regional concreta y explicar las interrelaciones e imbricaciones entre los dos ámbitos.

De igual manera se opta por el enfoque biográfico, perspectiva que no descarta la importancia de lo macrosocial, pero que enfatiza el rescate de la experiencia cotidiana de los sujetos sociales, en tanto constructores de la realidad social. Una constante de esta mirada es que el acento está puesto en los sujetos particulares, en sus historias y en la reconstrucción de su trayectoria profesional, entendida esta como:

...el tránsito del sujeto desde su formación hasta las prácticas laborales en las que ha intervenido empleando los saberes especializados producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción profesional y social; por tanto, es un proceso socio-histórico en donde se condensan la generación como etapa de la formación tanto escolar como del mundo de vida social y político y de las tradiciones [Medina, 2000, p. 47].

La investigación recuperó el plano personal de los sujetos a través de identificar ocho trayectorias profesionales de los municipios sureños del Estado de México (cinco de Tejupilco, dos de Amatepec y una de Tlatlaya); para los fines del presente trabajo se profundizó en tres de ellas: Esperanza, Filogonio y Aurelio, las cuales a partir de ciertos criterios y caracterizaciones, como fue el hecho de haberse desempeñado en el ámbito político, ya sea al interior de las estructuras de los partidos políticos, en la delegación municipal de sus respectivas comunidades, o bien haber integrado los ayuntamientos de los municipios anteriormente citados, ya sea como regidores, síndicos o presidentes municipales. Ellos se convirtieron en informantes clave para la realización de entrevistas, cuya intención consistió en recuperar parte de sus trayectorias profesionales.

El denominador común de todos ellos es ser reconocidos por sus compañeros no solo como docentes prestigiados por su trabajo pedagógico, sino por su trabajo de gestoría al interior de sus comunidades y por ende tener una fuerte vinculación con la vida política.

La década de los noventa, el gran detonador

La incursión de los maestros en la vida política de la región sur del Estado de México se remonta a partir de la década de los cincuenta,¹ aunque en algunas ocasiones esta ha sido de manera intermitente. Sin embargo valdría la pena precisar que se da de manera recurrente a partir de la década de los noventa, como bien se puede apreciar en la figura 1.

¹ En el municipio de Amatepec, los primeros maestros en integrar el H. Ayuntamiento fueron Ignacio Cortez Tapia y Federico Macario Martínez Gómez, ocupando la segunda y tercera regiduría respectivamente en la administración 1949-1951. En Tejupilco, el maestro Alberto Santín Granados fue presidente municipal en el periodo 1958-1960. Por lo que respecta al municipio de Tlatlaya, el primer maestro que incursionó en la vida política fue Miguel Luis Delgado Montoya, quien fue presidente municipal en el periodo 1952-1954.

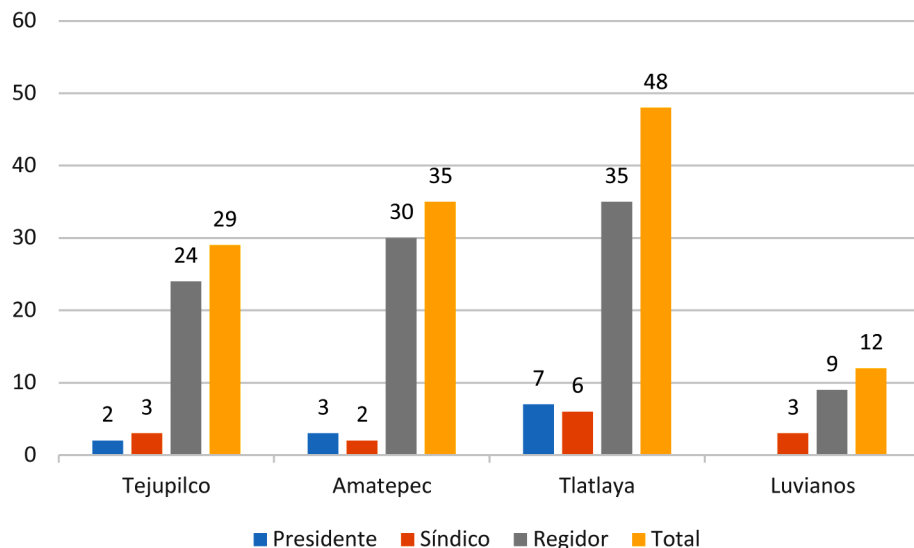


Figura 1. Participación de los maestros en los ayuntamientos de las administraciones municipales de 1991-1993 a la 2019-2021.

Fuente: elaboración propia con base en información recabada en los archivos municipales.

Estos maestros en su gran mayoría se incorporaron al magisterio y se formaron en el marco de la Reforma Educativa de 1973, por tanto, tenían ideas que ya no coincidían con ese imaginario redentor del maestro-apóstol de las décadas de los cuarentas y cincuentas que vivía solamente para la escuela, más bien presentan concepciones distintas producto tanto de su formación inicial en las Escuelas Normales como de los espacios de actualización en los que participaban.

Es en este marco en el que los maestros empiezan a levantar la mano para ser tomados en cuenta y conformar los ayuntamientos de sus respectivos municipios de origen. Entre estos maestros que empiezan a sobresalir en el ámbito político se encuentran Esperanza, Aurelio y Filogonio. Los primeros dos integraron los ayuntamientos de Amatepec y Tlatlaya respectivamente, y a partir de este hecho se dedicaron de tiempo completo a la política, mientras que el maestro Filogonio combina su labor al interior del magisterio con actividades del ámbito político.

La profesión magisterial como campo de tensiones

Es necesario precisar que en el desarrollo de los siguientes apartados de manera recurrente se hablará de tensiones. Por ello se recupera la noción de Laclau (1996), quien señala que en estas se hace presente la existencia de dos o más componentes necesarios en un proceso, pero que no pueden ser ajustados automáticamente. Por tanto los maestros, al vincular su trabajo docente y político, frecuentemente entran en un campo de tensiones.

Así se tiene que, por un lado, los maestros manifiestan su inconformidad por el continuo empobrecimiento de su labor docente, lo cual los orilla a explorar otros horizontes. Tal es el caso de los maestros Esperanza y Aurelio, quienes coinciden en que en la actualidad a los maestros ya no les resulta atractivo el ejercicio de la docencia y por ello prefieren probar suerte en el campo de la política.

Se pudo percatar que en los maestros se va dando un proceso gradual de “desposesión simbólica”, como bien apunta Torres (1997), en el cual, lejos de concebirlos como personajes centrales del proceso educativo con capacidad de decisión, se les relega a un papel secundario, a ser simples ejecutores de indicaciones provenientes de las autoridades educativas, llámense dirección, supervisión, subsecretaría regional, jefatura de departamento, etc., con lo cual se va cancelando paulatinamente el interés, la curiosidad e imaginación para emprender acciones innovadoras que repercutan de manera favorable en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Pero al mismo tiempo los maestros reconocen que su vinculación con el ámbito de la política se debe en gran medida a su labor desempeñada al interior del magisterio. Todos ellos guardan buenos recuerdos sobre su paso por la docencia, ya sea preparando a los niños para participar en los concursos en diferentes instancias o bien apoyando en labores de gestión para mejorar los servicios más elementales en sus respectivas comunidades.

El maestro Filogonio se siente muy orgulloso de su paso por el magisterio, pues es ahí donde puso a prueba su capacidad de liderazgo entre la población, ya que con la ayuda de los padres de familia empezó a gestionar servicios tanto para la escuela como para la comunidad, amén de comprometerse en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, lo cual le valió obtener primeros lugares en los concursos en que participaba. Además es de resaltar su capacidad de servicio en beneficio de las personas adultas. Debido a su brillante labor al interior del magisterio, el maestro ha recibido reconocimientos tanto del gobierno del Estado de México como de otras dependencias.

Los maestros reconocen que su labor cotidiana al interior de las aulas, compartir con sus demás compañeros las carencias y limitaciones con que realizan su labor, aunado a las condiciones de pobreza y marginación de las comunidades, les ha permitido un mayor acercamiento con las problemáticas de la población y por ende relacionarse con diferentes instancias de gobierno para hacer gestiones que beneficien tanto a la escuela como a la comunidad.

Así, la maestra Esperanza reconoce que gracias a la experiencia adquirida en el gremio magisterial pudo desarrollar una serie de habilidades que a la postre le permitieron realizar de una mejor manera las acciones encomendadas en el ámbito político.

Por lo que respecta al maestro Aurelio, tiene en alta estima la labor desempeñada al interior del magisterio, sobre todo en el municipio de Tlatlaya, ya que reconoce que los maestros, además de participar activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, han jugado un papel trascendental en el desarrollo de este municipio, gracias entre otras cosas al liderazgo que han sabido construir al interior de las comunidades.

Similar es el caso del maestro Filogonio, al reconocer que su paso por las filas del magisterio le permitió relacionarse con maestros que tenían las mismas motivaciones e inquietudes políticas que él y gracias a ello involucrarse en un grupo político al interior del Partido Revolucionario Institucional (PRI), con el firme propósito de ayudar en la medida de lo posible tanto a los compañeros maestros en trabajos de gestión como tener presencia en las comunidades y con ello estar cerca de las problemáticas y buscar alternativas de solución.

De acuerdo a las versiones de los maestros, estos coinciden en que el arraigo en la comunidad crea fuertes lazos de amistad y genera un ambiente de respeto y cooperación, a la vez que se van conformando redes de pertenencia que se recrean en lo colectivo y un tejido de significados que cobran forma en el ámbito político en el cual los maestros se insertan. Por ello, siguiendo a Giménez (1997), la identidad del maestro no es una propiedad intrínseca, por el contrario, esta se va construyendo en confrontación con otras identidades en un campo de interacciones sociales.

En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma solo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y por ende, luchas y contradicciones [Giménez, 1997, p. 12].

Por tanto, la identidad del maestro se convierte en el cruce, en el punto nodal de articulación entre la labor magisterial y la vinculación a la vida política.

Las expectativas profesionales de los maestros. “Permanecer en la escuela o vincularse a la política”

Las expectativas de los maestros juegan un papel relevante en la construcción de su identidad, entendida como articulación compleja y siempre inacabada de elementos psicológicos, socioculturales, afectivos y morales. En ese sentido, la identidad implica también una imagen de futuro que constituye las expectativas de cada sujeto.

Además los maestros se involucran en las redes burocráticas de los dos partidos políticos con mayor presencia en la región hasta la primera década del siglo XXI, el PRI y el Partido de la Revolución Democrática (PRD); argumentan que se afilian a determinados grupos políticos al interior de los partidos como una manera de manifestar su inconformidad ante una serie de situaciones, como son los cacicazgos de ciertos grupos que han dominado la escena política de la región, por ello participan activamente en la búsqueda de alternativas, tal es el caso del

maestro Filogonio, quien junto con otros maestros constituye la “Unidad Sureña Mexiquense, A. C.” (UNISUR), afiliada a la estructura del PRI.

Pertener a esta organización, de la cual es coordinador del municipio de Tejupilco y representante ante el Consejo de Desarrollo Rural Sustentable del mismo municipio, le ha servido para relacionarse con diferentes instancias como son la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH), la Protectora e Industrializadora de Bosques (Protimbos), el Banco Rural (Banrural), y de alguna manera sacar provecho personal, como hacer gestiones tanto de servicios para las comunidades como de material y mobiliario para las escuelas.

Señala que el hecho de adscribirse a esta organización le ha permitido involucrarse en el ámbito político-sindical y tener presencia en el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), con lo que ha tenido la oportunidad de hacer algunas propuestas de compañeros para ocupar algunas plazas, como apoyarlos en los cambios de adscripción. Por tal motivo avizora un horizonte más prometedor en el campo de la política que en el magisterio.

En el mismo tenor se expresa la maestra Esperanza, quien refiere que es difícil que regrese al magisterio, más bien está pensando jubilarse en el puesto que actualmente tiene en la estructura del gobierno del Estado de México, aunque también quiere aprovechar la experiencia adquirida en el campo de la política para seguir apoyando a su comunidad, sobre todo a las mujeres a las que considera más vulnerables.

Por su parte, el maestro Aurelio coincide en esta idea de que regresar al magisterio no está dentro de sus expectativas, por el contrario, él se siente identificado en el ámbito de la política, ya que considera que es un campo fértil para seguir poniendo en práctica los postulados de justicia y lucha social adquiridos en la Escuela Normal de Tenérix y posteriormente fortalecidos en el ejercicio profesional en las escuelas rurales y contribuir de alguna manera en el desarrollo de las comunidades. Considera que el espacio que le brinda el PRD puede ser la vía para favorecer ese desarrollo, razón por la cual, muy seguro de sí mismo, describe que sus expectativas están al interior de este partido político. Por lo pronto, la mayor parte de su tiempo la dedica a realizar proselitismo a favor de los candidatos de este instituto político y no descarta la idea de que en un futuro nuevamente vuelva a participar de una forma más activa en estos menesteres.

En las entrevistas con los maestros se encuentran huellas de vínculos en tensión, que dan cuenta del conflicto y del malestar institucional en los que se configura una identidad docente. Por ejemplo, las relaciones tensas entre aquello que en el imaginario social e institucional se moviliza: el profesor es el modelo, el “deber ser” en la docencia, tan bien delineado, cual si fuese un traje cuidadosamente diseñado y cortado, que no tendría más que ponérselo para ser “el buen profesor” y lo que él desea: ser identificado como “humano” con errores.

Sin embargo, desde las versiones de los maestros en las entrevistas resulta evidente que la prescripción oficial y la mirada que tienen las autoridades sobre su papel es bastante limitada. Se conciben los planes y programas como algo preestablecido y se olvida que más allá de las orientaciones pedagógicas de la política educativa se van configurando procesos y relaciones de trabajo con múltiples formas de participación, en las cuales los maestros crean y recrean cotidianamente a partir de la confrontación, negociación, aceptación, rechazo, selección y apropiación de valores, símbolos y cosmovisiones diversas que confluyen y se articulan de manera compleja en las interacciones y significados que se tejen en cada uno de sus espacios de trabajo.

Algunos no están de acuerdo, quieren rebelarse, y exploran otros caminos, como es el hecho de vincularse a la política y hacer carrera en este ámbito. Otros maestros hablan de “acatar los lineamientos”. Entre estos extremos habría diversos matices, pues los profesores reciben, interpretan, significan y le dan sentido a ese perfil del docente y a esos lineamientos diseñados por la política educativa, desde su trayectoria en la institución y también desde sus propias biografías, desde sus propios sueños y deseos. Construyen su identidad docente —“son maestros”— en esa fina red en la que se entreteje lo cultural, lo simbólico y lo imaginario institucional con el sujeto.

Hemos de decir entonces, que es más bien la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, la que caracteriza por igual a las identidades personales y a las colectivas. Estas se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas. Se trata de un proceso siempre abierto y, por ende, nunca definido ni acabado [Giménez, 1997, p. 19].

Acercarse a los maestros en su mundo cotidiano muestra la necesidad de reconocerlos desde otras miradas, que den cuenta de ellos como sujetos que buscan y construyen sentidos al interior de su trabajo, que los descubren en su actividad subjetiva, ahí donde se encuentra el significado de sus interpretaciones, construcciones imaginarias, deseos; ahí donde cobran sentido sus acciones y los vínculos que establecen en la institución y comunidad donde laboran.

Consideraciones finales

El trabajo de investigación planteó como pregunta central conocer cuáles son las motivaciones que animan a los maestros a vincular su labor docente con la vida política de sus comunidades y municipios, ello a partir de una perspectiva histórico-política que pone el acento en reconstruir la política educativa referida al papel del maestro y su vinculación con el contexto regional.

La realización del trabajo abrió la posibilidad de acercarse al debate sobre la identidad docente, habilitar su sentido originario, liberarlo de la racionalidad instrumental y pragmática de las sociedades modernas a partir de recuperar, en un primer momento, los aportes de autores como Giménez (1997), quien la concibe como distinguibilidad cualitativa y no solo numérica, además de que esta no se concibe como una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino como una construcción que se desarrolla mediante un proceso intersubjetivo y relacional.

En un segundo momento se recuperó la noción de tensiones en el sentido que le confiere Laclau (1996), esto es, que estas se hacen presentes en la existencia de dos o más componentes necesarios en un proceso, pero que no pueden ser ajustados automáticamente. Por tanto los maestros, al vincular su trabajo docente y político, frecuentemente entran en un campo de tensiones.

La investigación permitió descubrir que los seres humanos, en este caso los maestros, estamos atravesados por intereses sociales, políticos, económico, religiosos, los cuales moldean y condicionan nuestra trayectoria profesional. Preguntarse por estas situaciones y por sus efectos obliga a plantear el trabajo del maestro como un campo abierto y dinámico en el que convergen condiciones socioculturales pero también expectativas y deseos para potenciarse como sujetos.

El enfoque histórico-político permitió dar cuenta de la vinculación de los maestros con el ámbito de la política, razón por la cual ha sido necesario documentar y analizar sus concepciones, prácticas y procesos reales de trabajo y, al mismo tiempo, revisar los significados y las intenciones del imaginario oficial, las normas y las finalidades de los proyectos educativos dentro de un contexto social e histórico determinado. En este sentido, las trayectorias profesionales como recurso metodológico tuvieron como punto de partida considerar a los maestros como sujetos sociales y protagonistas históricos que

...recrean sus condiciones de vida y trabajo desde ámbitos locales que median su acción profesional y social y a partir de dicho reconocimiento centrar el análisis en la producción de narrativas en su tránsito social e institucional, en donde se plantean niveles de aproximación a la complejidad de una práctica como la docencia [Medina 2005, p. 16].

Así, los resultados de este estudio contienen análisis vinculados con los saberes docentes, las preocupaciones, las motivaciones para involucrarse en el ámbito de la política, así como las percepciones y las expectativas que los maestros tienen en relación a su futuro laboral y proyecto de vida.

Los maestros reconocen que la vinculación con el ámbito de la política se debe en gran medida a su labor desempeñada al interior del magisterio. Esta cercanía con las necesidades y carencias de las comunidades en el desarrollo de su profesión, a partir de su condición humana, les permitió arraigarse y adquirir

un fuerte compromiso que va desde las actividades de gestión de servicios hasta el ejercicio de su rol de doctor, sacerdote, conserje, conciliador, coadyuvando el reconocimiento social para construir una identidad profesional caracterizada por el espíritu de servicio, compromiso y responsabilidad.

Las construcciones imaginarias de las instituciones, llámense Escuela Normal o Universidad Pedagógica Nacional, que convocan a la realización de un trabajo docente al interior de las aulas, se entretajan con los sujetos, con sus biografías, sus deseos y resistencias, con otros lugares y momentos de sus vidas, como fue el caso de los maestros Aurelio y Esperanza, de tal forma que en la constitución de identidad los sujetos no solamente se ubican en la trama institucional sino que se apropian de ella, la resignifican y le confieren sentidos diversos.

Referencias

- AMA [Archivo Municipal de Amatepec]. *Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Amatepec*, periodos 1991-1993, 1994-1996, 1997-2000, 2000-2003, 2003-2006, 2006-2009, 2010-2012, 2013-2015, 2016-2018, 2019-2021. Amatepec, Estado de México.
- AML [Archivo Municipal de Luvianos]. *Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Luvianos*, periodos 2000-2003, 2003-2006, 2006-2009, 2010-2012, 2013-2015, 2016-2018, 2019-2021. Luvianos, Estado de México.
- AMTe [Archivo Municipal de Tejupilco]. *Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Tejupilco*, periodos 1991-1993, 1994-1996, 1997-2000, 2000-2003, 2003-2006, 2006-2009, 2010-2012, 2013-2015, 2016-2018, 2019-2021. Tejupilco, Estado de México.
- AMTI [Archivo Municipal de Tlatlaya]. *Actas de Cabildo del H. Ayuntamiento de Tlatlaya*, periodos 1991-1993, 1994-1996, 1997-2000, 2000-2003, 2003-2006, 2006-2009, 2010-2012, 2013-2015, 2016-2018, 2019-2021. Tlatlaya, Estado de México.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Frontera Norte*, 9(18), 9-28.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.
- Medina, P. (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- Torres, R. M. (1997). La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros. En *Profesionalización docente. Cuaderno de trabajo No. 8*. Cumbre Internacional de Educación, CEA-UNESCO.

Cómo citar este artículo:

Martínez Vences, C. E. (2020). La vinculación de los maestros en la vida política. El caso de la región sur del Estado de México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 95-104. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.309>.



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

Orígenes de la educación indígena en las misiones coloniales de Chihuahua

Origins of indigenous education in Colonial missions

Nelson Solorio Talavera • Jesús Adolfo Trujillo Holguín

RESUMEN

Este trabajo es una reflexión sobre el proceso colonial que derivó en el surgimiento de lo que llamamos “educación indígena”. Para ello nos concentraremos en el territorio que comprende el actual estado de Chihuahua, en un lapso que abarca desde el siglo XVI, revisaremos literatura sobre la época colonial y la conquista de la Nueva Vizcaya. Abordaremos este proceso desde una perspectiva multidisciplinaria valiéndonos del lenguaje de la antropología cognitiva y evolucionista, así como las aportaciones del materialismo histórico de Benedict Anderson y Yuval Harari. Nuestro objetivo es ilustrar la relación entre el proyecto evangelizador colonial y la educación indígena.

Palabras clave: Educación indígena, misiones, cultura, diversidad.

ABSTRACT

This work is a reflection of the Colonial process that led to the emergence of what we call “indigenous education”. To do this, we will focus on the territory that comprises the current state of Chihuahua, within the sixteenth century, and we will review literature on the Colonial period and the conquest of Nueva Vizcaya. We will approach this process from a multidisciplinary perspective using the language of cognitive and evolutionary anthropology, as well as the contributions of the historical materialism of Benedict Anderson and Yuval Harari. Our objective is to illustrate the relationship between the Colonial evangelizing project and indigenous education.

Keywords: Indigenous education, Missions, culture, diversity.

Nelson Solorio Talavera. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es estudiante del doctorado en Educación, Artes y Humanidades, licenciado en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en Antropología Social por la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México. En su trabajo de investigación de la maestría abordó el tema de la residencia de los rarámuri en la ciudad de Chihuahua y actualmente su investigación gira en torno a la participación de los rarámuri en la educación escolarizada. Correo electrónico: nelson.sol.tal@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-2229>.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus publicaciones recientes están: *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018* (2019) y *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (coord., 2018). Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Entre sus temas de interés están la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

Introducción

En este texto me propongo reflexionar sobre un periodo clave en el proceso histórico que derivó en el surgimiento de la educación indígena provista por el Estado mexicano en la actualidad. Para realizar una aproximación al caso particular del territorio que comprende el actual estado de Chihuahua, desde el siglo XVI, revisaré primero literatura sobre la época colonial y la conquista de la Nueva Vizcaya. Ante este panorama tan amplio no me propongo una reflexión exhaustiva sino que me concentraré en las aristas que he considerado centrales para comprender este proceso histórico. Como se verá, el objetivo primordial de este trabajo es comentar algunos aspectos de este proceso valiéndome de lenguaje ofrecido por la antropología cognitiva y evolucionista, así como del materialismo histórico de Anderson y Harari, el cual considero de gran capacidad heurística a la hora de describir el devenir de los grupos humanos a través de periodos largos.

Aunque, en términos evolutivos, la educación juega un papel de cooperación entre los miembros de un mismo grupo, facilitando la supervivencia de los miembros más jóvenes, la historia llevó al surgimiento de la educación como un fenómeno intergrupal en el que un grupo busca “educar” a otro, es decir, busca incidir culturalmente en otro. De manera particular, durante el proceso histórico aquí abordado se trató de educar al indígena americano para que formara parte del proyecto colonial europeo y después, tras el surgimiento del México Independiente, apareció propiamente lo que podemos llamar “educación indígena” como proyecto de un estado moderno, que tenía como fin introducir al indígena en la vida nacional y el “progreso”.

Esta dualidad de la educación como cooperación intragrupal y la educación como parte de un proceso de relaciones intergrupales inequitativas la podemos comprender a partir de ciertos tópicos que le son centrales. En el caso que revisaremos, podemos afirmar que el cristianismo jugó un papel importante para el surgimiento de la educación indígena como la conocemos en la actualidad. Espero en las siguientes páginas poder ilustrar este proceso.

Marco conceptual: lo imaginado

De acuerdo al historiador Harari (2014), hace aproximadamente 70 mil años la capacidad del *homo sapiens* para urdir mitos le permitió organizarse en grandes grupos que superaron los límites de las relaciones personales, de manera que las tribus de *sapiens* pudieron aumentar su población e incluso formar alianzas con otras. Esta habilidad resultó decisiva para la supervivencia y éxito de nuestra especie. Los mitos compartidos por una colectividad dentro de la cual no tienen un carácter falaz, sino que se les considera verdades (“realidades imaginadas”), tienen la ventaja

de que brindan cohesión incluso entre sujetos que no se conocen personalmente. De acuerdo a esta teoría, relatos, rituales y símbolos compartidos permitían que individuos sin lazos familiares se coordinaran para actividades como la cacería o la defensa de un territorio, resultando en una ventaja evolutiva que ningún otro animal tenía.

Como se puede colegir, a partir de la emergencia de las realidades imaginadas la formación de los jóvenes *sapiens* ya no implicaba solamente adaptarse a su ecosistema y su grupo familiar, sino que implicaba su participación de las realidades imaginadas que ya tenían un papel importante en la supervivencia de la especie. Hablando en términos antropológicos, probablemente fue durante esta revolución cognitiva (Harari, 2014) que surgió la institución educativa.

Estas realidades imaginarias son, por una parte, los dioses, los seres fantásticos, la magia, el misticismo, las cosmogonías y cosmovisiones, las religiones que estructuran cultos y rituales. Pero también lo son las creaciones modernas e ideas que aceptamos hasta nuestros días, como los códigos de honor, la ley, la justicia, el dinero, las naciones y nacionalidades, el valor de algunos objetos particulares como el oro y la plata. Por más imaginarias que sean estas realidades, su efecto sobre la vida es tal que una persona puede matar o morir por su religión, por su idea de justicia, por su nación o por el valor consensuado de objetos como el dinero.

La variedad, tanto en el contenido como en la estructura, de estas realidades imaginarias amplió el espectro del comportamiento humano, resultando en una ventaja evolutiva, ya que le permitió al *sapiens* adaptar su comportamiento a realidades cambiantes, de manera más acelerada que como lo haría si el comportamiento humano derivara exclusivamente de la genética (Harari, 2014). Esta variabilidad dio paso a una nueva manera de entender nuestro destino como especie, ya no siendo un mero relato biológico sino surgiendo lo que entendemos propiamente como “historia”.

La inmensa diversidad de las realidades imaginadas que los *sapiens* inventaron, y la diversidad resultante de patrones de comportamiento, son los principales componentes de lo que llamamos “culturas”. Una vez que aparecieron las culturas, estas no han cesado nunca de cambiar y desarrollarse, y tales alteraciones imparables son lo que denominamos “historia” [Harari, 2014, “Historia y biología”, párrafo 1].

En los términos que nos ofrece el historiador israelí, el concepto de cultura queda difuminado (o abierto como un abanico) en la suma de las diversas “realidades imaginadas” y los “patrones de comportamiento”. Para ahondar un poco más en el concepto de las “realidades imaginadas” resulta útil recordar su antecedente inmediato, la propuesta de las “comunidades imaginadas” de Anderson (2016). Su libro ya clásico de 1983, *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of Nationalism* (Anderson, 2016) es una minuciosa búsqueda histórica del nacionalismo

como fenómeno cultural y social. Para ello fue necesario encontrar un concepto de “nación” que abarcara los proyectos nacionales modernos: “es una comunidad política imaginada —e imaginada como inherentemente limitada y soberana” (“it is an imagined political community —and imagined as both inherently limited and sovereign”) (Anderson, 2016, p. 6).

De acuerdo con Anderson (2016), la nación es una comunidad política “imaginada”, porque es imposible que todos sus miembros se conozcan entre sí, pero de todas maneras existirá entre ellos un grado de identificación y potencial solidaridad en tanto que se considerarán connacionales. Es decir, al igual que la teoría de Harari (2014) sobre las “realidades imaginadas”, las naciones permiten a sujetos desconocidos imaginar un vínculo entre sí que les facilita la cooperación. A su vez, toda nación es imaginada dentro de límites definidos por una territorialidad o por el contraste con otra nación. Y finalmente, la soberanía que se corresponde a un ideal de libertad necesario para que una nación moderna se despojara de las ataduras de las tradiciones religiosas y dinásticas pre-modernas. Esto es porque Anderson (2016) se refiere a los nacionalismos surgidos a finales del siglo XVIII.

Como hemos visto, Harari (2014 [2013]), en una obra mucho posterior a la de Anderson (2016 [1983]), presumiblemente extrapoló el término de las “comunidades imaginadas” hacia cualquier forma discursiva o ritual que permitiera concebir una cohesión suficiente para la cooperación entre individuos más allá de su círculo familiar inmediato, y lo denominó “realidades imaginadas”. Por su parte, Anderson (2016) reconoce dos antecedentes necesarios para el surgimiento del nacionalismo moderno a finales del siglo XVIII, estos son: las comunidades religiosas (2016, p. 12) y las monarquías dinásticas (p. 19). En términos de Harari (2014), las comunidades religiosas y los reinados dinásticos, que son raíces de los nacionalismos modernos, son “realidades imaginadas” que tienen efectos en el comportamiento de grupos humanos particulares, es decir, son fenómenos culturales.

A continuación hablaré de “lo imaginado” para referirme a los aspectos de la cultura que condicionan el comportamiento. En especial describiré como “imaginados” a los diferentes relatos e instituciones que legitimaron y estructuraron la expansión española en el territorio americano, aunque, por supuesto, cada uno de los diferentes pueblos originarios del territorio a tratar vivía en su propio mundo de realidades imaginadas. También describiré a la evangelización como una realidad imaginada que tenía por objetivo sumergir a los habitantes de Nuevo Mundo en los dogmas católicos, es decir, sumergirlos en un universo discursivo, ritual, axiológico y cosmológico que les era ajeno. Así mismo señalaré el papel del poder militar, en sinergia con la institución educativa de la misión, que tenían como fin el establecimiento de la realidad imaginada de la autoridad imperial española entre los pueblos americanos.

Este marco conceptual permite plantear que la evangelización es un antecedente de la educación moderna, especialmente en el caso de la educación ofrecida por el Estado a los pueblos originarios de México. Revisando el papel de los diferentes proyectos educativos, las iteraciones de formas discursivas y prácticas, podemos establecer una línea entre los proyectos evangélicos misionales y la educación en el México moderno, ambas sustentadas en concepciones imaginadas que justifican su injerencia en las culturas y las comunidades indígenas.

El proyecto educativo colonial

La evangelización imaginada

La historia que pretendo narrar en estos términos comienza en el siglo XVI, cuando los primeros españoles arribaron a las zonas ecológicas actualmente conocidas como el Desierto de Chihuahua y Sierra Tarahumara, territorios que suelen caracterizarse por el conflicto y la difícil y lenta penetración de la invasión europea en el continente americano, fronteras de la expansión española (Ortelli, 2014); zonas habitadas por una cantidad indeterminada de sociedades nativas, de las cuales es posible afirmar, con algunos matices, que se trataba de *cazadores-recolectores* (Sheridan, 2002).

Alrededor de 1530, Álvaro Núñez Cabeza de Vaca atravesó el actual territorio de Chihuahua. Su viaje a lo largo de un inmenso territorio que se extiende por el actual sur de Estados Unidos y el norte de México quedó registrado en un libro de memorias bajo el título de *Naufragios* (Núñez Cabeza de Vaca, 2003). Su presencia en estos territorios aún desconocidos para las potencias europeas, aunque causada por el accidente, dio como resultado el surgimiento de la figura del explorador que se adentra por tierras ignotas y ásperas, pero que no se contenta con la mera búsqueda de la supervivencia, sino que se convierte en un evangelizador, portador de la palabra de Dios entre las multitudes de paganos.

El relato del viaje de Cabeza de Vaca da testimonio de un fenómeno que se seguiría replicando de diferentes maneras hasta nuestros días en esta región del continente americano: la injerencia evangelizadora occidental en las sociedades indígenas. La irrupción de Cabeza de Vaca es, al mismo tiempo, la desventurada travesía de un puñado de hombres y el inicio de un largo proceso de invasión, guerra, colonización, proyectos económicos, esfuerzos religiosos y culturales de diferentes tipos.

Entre las realidades imaginadas que brindaran un sustento ideológico y motivaran la penetración de las instituciones occidentales en las sociedades amerindias, probablemente el más persistente a lo largo de los siglos es el proyecto evangelizador. Con Cabeza de Vaca, este proyecto era una “evangelización fervorosa, de sesgo primitivo” (Puro-Walker, 1987, p. 523) todavía anclada en una tradición medieval de relatos hagiográficos y leyendas. *Naufragios* (Núñez Cabeza de Vaca,

2003), poco a poco, pasa de ser la narración realista de desventuras a convertirse en el relato de un hombre tocado por la gracia de Dios que obra milagros ante los nativos y les predica el Evangelio. “Es ese mismo legado el que se propaga por el Nuevo mundo para derivar en ‘la evangelización conquistadora’ que patrocinaron los franciscanos y que tenía su raíz en las abstrusas doctrinas medievales de ‘las guerras justas’” (Puro-Walker, 1987, p. 523).

Esta realidad imaginada de la evangelización se convierte en la principal ideología que legitima la guerra de invasión, conocida comúnmente como “conquista”. Así surge la llamada “conquista espiritual”, el proyecto evangelizador que apuntalará a la ofensiva militar contra los pueblos indígenas de América. El germen de misticismo medieval derivará en un aparato ideológico en el que se incluyen los esfuerzos educativos promovidos por la Iglesia y las autoridades gubernamentales europeas en el continente americano.

La autoridad imaginada

En 1562 el virrey Luis de Velasco nombró al capitán y explorador Francisco de Ibarra como gobernador y capitán general de la Nueva Vizcaya, la cual comprendía más de la mitad del territorio total de la Nueva España (Penagos, 2004). “El gobernador dividió el extenso suelo que integraba su jurisdicción, cuya demarcación era imprecisa e incluso imaginaria” (Iliades, 2008). En otras palabras, el virrey de la Nueva España le otorgó (de manera simbólica, o imaginada) una autoridad para gobernar territorios que él desconocía. Sin embargo, como era de esperarse, los pobladores de aquel vasto territorio no compartían la realidad imaginada de la autoridad de la Corona española.

En perspectiva, es posible delinear la ineficacia de aquella autoridad imaginada, así como el problema ético de su carencia de consenso fuera del grupo cultural europeo. Vemos, pues, que el aparato estatal español se proponía implementar aquel discurso jurídico a través de un arduo esfuerzo económico, militar y cultural. La ineficacia de aquella autoridad imaginada se manifestaría en forma de siglos de conflictos bélicos conocidos como rebeliones o resistencia indígena (Mirafuentes, 1993). E hipotéticamente podemos aventurar la inferencia de que, entre más ineficaz es una realidad imaginada, requiere de mayor esfuerzo para consolidarse. En el caso que nos concierne, la implementación de esta autoridad requería de la constante intervención militar y cultural en las sociedades indígenas, es decir, de la difusión del evangelio que otorgaba un sustento ideológico a la autoridad colonial española. Pronto el esfuerzo colonizador se manifestó en forma de dos instituciones que caracterizan la invasión española en el territorio que llamaron Nueva Vizcaya: el presidio y la misión. Estas serían las principales herramientas de la invasión cuyos fines eran principalmente económicos y políticos.

Si seguimos con el análisis propuesto aquí, vemos cómo la realidad imaginada del evangelio apuntala a la realidad imaginada de la autoridad jurídica española. Los Reyes Católicos ostentan una autoridad otorgada por Dios. De manera paralela, el invasor militar europeo tiene una legitimidad que procede del esfuerzo misional evangelizador que lo acompaña, tratándose así de una “evangelización conquistadora”.

Sin embargo, la autoridad de la Corona española nunca se consolidaría del todo en este amplio territorio septentrional. Y las rebeliones indígenas continuarían hasta después de la independencia de México. Como un ejemplo de la ineficacia de la autoridad española en esa región podemos citar el siguiente caso ocurrido en 1680, cuando desde Madrid se le ordenó al conde de Paredes, marqués de la Laguna, que, en situación de guerra, pusiera los presidios de Sinaloa, Cerro Gordo y San Sebastián a disposición de Bartolomé de Estrada, gobernador de la Nueva Vizcaya, para que esta “se halle con la defensa necesaria para reparar las hostilidades que tan continuamente experimenta de los indios rebeldes” (Mirafuentes, 1993, p. 37). Pero esta orden no se cumpliría, ya que cuando las autoridades novovizcaínas solicitaron refuerzos a los presidios de Sinaloa, no fueron atendidas.

A continuación comentaremos la intervención cultural que acompañó a la militar y su establecimiento en forma de la institución de las misiones franciscanas y jesuitas.

Las misiones

Conforme la invasión europea en América se consolidó y se transformó en colonización, aquel evangelizador aventurero e improvisado, representado en la figura de Cabeza de Vaca, se transformó en el “doctrinero” que ya contaba con su propia infraestructura: la misión. Esta era la realización en el espacio de ese proyecto evangelizador, la narrativa de una realidad imaginada se consolidaba en forma de un espacio tangible:

La aldea estaba repartida según una disposición rigurosa en torno a una plaza rectangular en cuyo fondo estaba la iglesia; a un lado, el colegio, al otro, el cementerio luego, frente a la iglesia, se abría una avenida atravesada por otra en ángulo recto; las familias tenían cada una su cabañita a lo largo de ambos ejes, y así se hallaba reproducida con exactitud la señal de Cristo. La cristiandad marcaba así, con su signo fundamental, el espacio y la geografía [Foucault, 8, 2020].

Esta descripción es la de una misión jesuita en Paraguay, pero no difiere de las descripciones de las misiones franciscanas y jesuitas que se establecerían en los territorios recorridos por Cabeza de Vaca en norteamérica: el templo ocupaba el espacio central, se construía primero, y al lado “se establecía una pequeña escuela dedicada a la enseñanza de los infantes, entre quienes emergían los catequistas o

temastianos, los cuales aprendían el castellano, eran alfabetizados, se les enseñaban los rudimentos de la aritmética y aprendían a tocar instrumentos musicales” (Iliades, p. 13, 2008).

Después de la fundación de la Nueva Vizcaya en 1562 y hasta los primeros años del México independiente en la primera mitad del siglo XIX, los jesuitas y los franciscanos se repartieron la enorme tarea de cambiar la cultura de las sociedades locales hacia una nueva, adecuada a los intereses de explotación económica y expansión política de la Corona española. En el territorio del actual estado de Chihuahua los franciscanos fundaron 41 misiones que dependían de la provincia de San Francisco de Zacatecas (Márquez, 2008) y se extendían en la mitad oriental del territorio por un vasto semi-desierto, mientras que los jesuitas ocuparon la mitad occidental, caracterizada por la escabrosa orografía de la Sierra Tarahumara, donde fundaron 52 misiones (Márquez, 2008) hasta 1767, cuando fueron expulsados de todos los territorios gobernados por la Corona española (Rodríguez, 2014).

Tras designarse un sitio para la misión, los habitantes locales eran sometidos mediante la intervención militar cuya violencia dependía del grado de resistencia que ofrecieran (Mirafuentes, 1993). Después de la pacificación, se establecía la misión e iniciaba el proceso educativo que tenía como fin la sujeción de los nativos a las normas y creencias que favorecían al Imperio. Para ello eran especialmente útiles indios conversos, “neófitos (cristianos recientes) que sirvieran de ejemplo a los paganos o gentiles” (Iliades, 2008, p. 12). Los habitantes de una misión recibían doctrina todos los días, así aprendían los pormenores del cristianismo y la cultura española. La prosperidad de las misiones se medía en la cantidad de neófitos con los que contaran. Una misión se podía convertir en parroquia, si contaba con suficientes conversos y recursos económicos. A su vez, las misiones podían tener “pueblos de visita”, los cuales eran atendidos por los doctrineros que residían en la misión a través de visitas regulares (Márquez, 2008).

La utilidad de los neófitos abarcaba todos los ámbitos: se encargaban de la producción de alimentos y las necesidades básicas para el sustento de la misión, y eran los elementos indispensables para la expansión del mensaje cristiano. De manera que un neófito era un valioso recurso que facilitaba la injerencia cultural del proyecto colonial. Una muestra muy elocuente de esto es que los neófitos podían operar como espías a la hora de señalar a indígenas que seguían viviendo en la gentilidad clandestinamente, o bien a la hora de denunciar planes de levantamiento, como ocurrió en la misión franciscana de Atotonilco en 1632, cuando un converso informó a los frailes de que los habitantes indígenas de la misión estaban a punto de alzarse contra ellos (Márquez, 2008). Así pues, estos neófitos instruidos en las normativas y los valores cristianos, así como en el respeto de la autoridad española, eran el resultado que buscaba el proyecto educativo misional.

El repartimiento

Idealmente, una vez que se instituían las misiones eran auto-sustentadas, ya que los mismos neófitos proporcionaban la mano de obra para la agricultura y la ganadería de las que se sostenían (Márquez, 2008). La misión no podía depender económicamente del resto del aparato estatal, puesto que su principal función era la de proporcionar mano de obra adoctrinada para otros proyectos como la minería e incluso para la guerra.

Esto es especialmente cierto en el caso de las misiones franciscanas, ya que esta orden no tenía escrúpulos a la hora de ceder a parte de su población nativa en lo que se llamó “repartimientos” (Cramaussel, 1990). Así, son muchos los casos en los que las poblaciones nativas eran desplazadas para ponerlas al servicio de minas y haciendas. A diferencia de los gentiles y los rebeldes, que eran sometidos a esclavitud, los indios de misión “no podían formalmente ser reducidos a cautiverio” pero “en algunos documentos se afirma claramente que la mayor parte de los operarios de las minas eran indios de repartimiento que habían llegado a Parral atados en colleras” (Cramaussel, 1990, p. 81); esto ocurrió a finales del siglo XVII.

El repartimiento era la administración de la mano de obra indígena de acuerdo a las necesidades del proyecto colonizador o de intereses particulares. Implicaba el desplazamiento forzoso de nativos desde lugares remotos como Sonora, y una vez que los indios eran sacados de su misión quedaban bajo el arbitrio de sus amos españoles. “En el siglo XVIII, los que habían logrado sobrevivir al trabajo minero fueron repartidos nuevamente a los labradores comarcanos para las faenas agrícolas y participaron en las guerras como indios auxiliares junto con todos los demás gañanes e indios de misión” (Cramaussel, 1990, p. 81).

Si bien desde el siglo XVI el repartimiento, entendido como el desplazamiento forzoso de indios de misión, era frecuente, en 1747, ante el aumento de la actividad económica, se aprobó que un tercio de los pobladores de las misiones se pusieran a disposición de las minas y las haciendas (Márquez, 2008), donde podían ser usados como mano de obra operaria o bien como auxiliares en situación de guerra, lo cual volvió al repartimiento una práctica extensiva y constante, al menos en las misiones franciscanas. De esta manera, el vínculo entre las misiones y la economía de la Nueva Vizcaya se volvió explícito jurídicamente.

La misión se nos presenta, entonces, como la institución educativa que apuntala al sistema colonial, garantizando la sujeción de los indígenas a las normativas derivadas del mundo cultural europeo durante su irrupción en el contexto americano. Los indígenas habían de abandonar su modo de vida nómada o semi-nómada, así como el universo de sus realidades imaginadas, para establecerse en un espacio y en una mentalidad determinados; habían de aprender español, aprender la doctrina cristiana y las costumbres que los misioneros consideraran apropiadas para este nuevo entorno social, cultural y económico que surgía.

La diversidad cultural inabarcable

A pesar del rostro siniestro que la institución del repartimiento nos presenta de las misiones y de su carácter inherentemente impositivo, las misiones surgían bajo premisas que implicaban la mejora en la vida de los nativos. Al fin de cuentas, desde la perspectiva de los misioneros, se estaba salvando almas y se les estaba educando para que abandonaran lo que se consideraba idolatría y salvajismo. Además existe el registro de diversos casos en los que los mismos misioneros se oponían al repartimiento, protegiendo a los indígenas de esta forma sistemática de abuso. El caso más conocido es el de los jesuitas de las provincias de la Sierra Tarahumara cuando se opusieron a las medidas de 1747, las cuales exigían que un tercio de los habitantes de las misiones se entregara al repartimiento (Márquez, 2008).

Además de esto, el esfuerzo cultural realizado por los misioneros implicaba por lo menos algún grado de compenetración, de conocimiento y aproximación a la otredad, de ello nos dan cuenta importantes productos culturales como el “Compendio del arte de la lengua de los tarahumares y guazaparez” escrito por Thomas de Guadalaxa en 1683 (Rodríguez, 2010), que tiene gran valor etnográfico e historiográfico.

Desgraciadamente, la presión sobre las sociedades indígenas era enorme, y los esfuerzos por preservar su riqueza cultural, marginales. Con el paso de los siglos solamente cuatro etnias sobrevivirían en el actual estado de Chihuahua: los rarámuri (tarahumara), los guarijíos, tepehuanes y pimas. La combinación entre el aparato militar y el cultural (representado por las misiones), así como las malas condiciones de vida que las haciendas y las minas ofrecían a los indígenas conversos, fueron mermando a la población. En la actualidad hay grandes dificultades para identificar o tener alguna certeza sobre la identidad de todas las tribus extintas durante la invasión y Colonia española en esta región. Por ejemplo, en la región administrada por los franciscanos, denominada tradicionalmente como “conchería” o la “región de los Conchos” (Hope, 2015), los frailes congregaban a poblaciones diversas en las misiones, y al conglomerado que hablaba una pluralidad de lenguas a veces inteligibles entre sí lo agruparon “bajo el gentilicio arbitrario de conchos” (Márquez, 2008, p. 50).

Procesos similares ocurrieron en toda la región. Por una parte, los misioneros no siempre eran capaces de reconocer la diversidad cultural a la que se enfrentaban, y por otra parte, los indígenas eran desplazados y desarraigados de sus territorios tradicionales, así pues, en las minas de Parral era posible encontrar indígenas procedentes de Sonora y de otras regiones (Cramaussel, 1990). Las denominaciones impuestas por los españoles también resultan imprecisas y azarosas, de manera que es muy probable que no reflejen la realidad cultural de la región, sino su propia visión de la misma (Sheridan, 2002).

Aunque la diversidad cultural era inabarcable para el esfuerzo intelectual de comprenderla, sí resultó mermada por el largo esfuerzo colonizador. Y el resultado de la empresa educativa de las misiones fue el de una enorme pérdida para la diversidad cultural, que no se detuvo después de la independencia de México, ya que las políticas de despojo económico y de injerencia cultural continuaron durante el siglo XIX, el XX, y aún en la actualidad.

Comentarios finales: cooperación y dominación

La reflexión aquí presentada quiso trazar aspectos relevantes del proceso, aparentemente paradójico, que convierte a la educación de un fenómeno de la cooperación humana a un fenómeno de dominación. Desde un punto de vista meramente evolutivo y antropológico, la institución educativa tiene su fundamento en la cooperación entre los miembros de un mismo grupo cultural, que buscan introducir a los jóvenes miembros en las realidades imaginadas que les brindan cohesión y facilitan su supervivencia. Sin embargo, la revisión de un proceso histórico como la invasión europea en América deja en manifiesto ese otro lado de la educación, como una institución que opera en las relaciones desiguales que unen a grupos culturales diferentes, en forma de dominación, cuando un grupo se impone sobre otro. Y de acuerdo a lo aquí revisado, en el caso de esta región, el cristianismo jugó un papel en este tránsito (de la cooperación a la dominación), al incorporar el discurso y las formas de la evangelización como una justificación para cualquier injerencia cultural, militar e incluso para los proyectos económicos asociados a la Colonia.

Debido a la extensión del presente texto no me es posible desarrollar con amplitud la relación entre la misión colonial y la educación indígena que promueve el Estado mexicano moderno, pero sí es posible abrir la reflexión y preguntarnos si la educación indígena que se oferta en la actualidad sigue siendo un esfuerzo de injerencia cultural, es decir, sigue atentando contra la diversidad humana y por lo tanto contra nuestra riqueza cultural.

Todavía a principios del siglo XX, en los albores del México post-revolucionario, el secretario de Educación Pública, José Vasconcelos,

...inspirado en las acciones apostólicas del régimen colonial, se propuso sacar al ciudadano indio de su bajo estado evolutivo, hasta acercarlo al imaginario del sujeto híbrido hispánico, mediante su ingreso a Escuelas Normales Rurales, Casas del Pueblo o Misiones Culturales [Moreno, 2017, p. 41].

Aunque el contenido de la injerencia cultural era laico (desprovisto del contenido cristiano), su forma seguía siendo muy parecida a la de la misión evangelizadora colonial. Y su objetivo seguía siendo el mismo: introducir al “indio” en otro universo cultural ajeno al propio, para servir a los intereses de otro grupo. Esta vez

era la realidad imaginada de la nación y del progreso la que trataba de imponerse.

Este paralelismo entre las misiones coloniales y la educación ofrecida por el México moderno anunciaba que el papel de la educación en este país seguiría siendo el de un grupo cultural educando a otro según sus propios valores e intereses. La educación seguía (y en gran medida sigue) teniendo un carácter de dominación y no de cooperación. Indicio de esto es el hecho de que la escuela sigue teniendo un claro papel en el desplazamiento lingüístico, es decir, la sustitución de los idiomas indígenas por el español en los jóvenes hablantes (Servín, 2012).

Por último propongo preguntarnos y analizar cuánto nos falta para que la educación indígena pueda ser puesta en manos de los mismos indígenas y recupere su forma original como una institución para la cooperación y la solidaridad, así como para la supervivencia y la vitalidad de la diversidad cultural. Ese nuevo tránsito, esta vez de la dominación a la cooperación, parece utópico y distante, pero quizá un paso para avanzar hacia él es la comprensión del proceso histórico que nos puso en esta circunstancia como país.

Referencias

- Anderson, B. (2016). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of Nationalism*. Nueva York: Verson.
- Cramaussel, C. (1990). Encomiendas, repartimiento y conquista en Nueva Vizcaya. *Revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, (25), 73-90. Recuperado de: http://estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_25_73-90.pdf.
- Foucault, M. (2020). *Of other spaces: Utopias and heterotopias*. Recuperado de: <https://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf>.
- Harari, Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Barcelona: Penguin Random House.
- Hope, M. (2015). *Las pimerías. Hacia un campo de estudio etnológico en el noroeste de México*. España: Universidad de Salamanca/Instituto Universitario de Iberoamérica.
- Iliades, L. (2008). Prólogo. En Márquez, Z. *Misiones de Chibuhua. Siglos XVII y XVIII*. (11-18). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Márquez, Z. (2008). *Misiones de Chibuhua. Siglos XVII y XVIII*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Mirafuentes Galván, J. L. (1993). *Movimientos de resistencia y rebeliones indígenas en el norte de México (1680-1821). Guía documental II*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas. Recuperado de: www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/250_02/movimientos_resistencia.html.
- Moreno, R. (2017). *De políticas etnocidas a trayectorias de investigadores indígenas mexicanos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Núñez Cabeza de Vaca, Álvarez (2003). *Naufragios*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc542k7>.
- Ortelli, S. (2014). Vivir en los márgenes. Fronteras porosas y circulación de población en la Nueva Vizcaya tardo colonial. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 19(1), 39-57. DOI: <https://doi.org/10.18273/revanu>.
- Penagos, E. (2004). Investigación diagnóstica sobre las misiones jesuitas en la Sierra Tarahumara. *Cuicuilco*, 11(32), 157-204. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35103207>.

- Puro-Walker, E. (1987). Pesquisas para una nueva lectura de los *Naufrajos* de Álvar Núñez Cabeza de Vaca. *Revista Iberoamericana. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana*, 53(140), 517-539. Recuperado en: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/4347/4515>.
- Rodríguez, A. (2010). *Gramática tarahumara*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Rodríguez, A. (2014). Elementos para una historia de los rarámuri de la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de Historia Americana y Argentina*, 49 (2). 43-67.
- Servín, E. (2012). Raramuri en las ciudades: el caso de los asentamientos en la ciudad de Chihuahua. En R. Fierro Rojas y L. J. Ramírez Santoyo (coordinadores). *Lengua y sociedad en el Norte de México*, (39-56). México: Piali/EAHNM/ICHICULT.
- Sheridan, C. (2002). Diversidad nativa, territorios y fronteras en el noroeste novohispano”. *CIESAS. Desacatos*, (10), 13-29.

Cómo citar este artículo:

Solorio Talavera, N., y Trujillo Holguín, J. A. (2020). Orígenes de la educación indígena en las misiones coloniales de Chihuahua. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 105-117. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.311>.



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

Supervivencia y crisis del Instituto de Ciencias de Zacatecas (1884-1920)

Survival and crisis of the Instituto de Ciencias de Zacatecas (1884-1920)

José Arturo Burciaga Campos

RESUMEN

El presente trabajo fue elaborado con base en el análisis y hermenéutica de fuentes primarias y secundarias. La educación superior tuvo diferentes etapas y evoluciones en México, con antecedentes históricos desde la cultura virreinal; nunca exenta de problemas, la moderna “vida universitaria” fue establecida en las más importantes ciudades. Durante la etapa conocida como Porfiriato la educación elemental y la superior quedaron perfiladas en el Positivismo, doctrina social y soporte del régimen político, con la participación en materia de instrucción pública de los funcionarios llamados “Científicos”. En los estados, cada gobernador, alineado a la autoridad federal, se enfrentó a diferentes problemas en materia educativa. Se trataba de alfabetizar a una gran población que carecía de la instrucción más elemental; también atender a una educación superior, desde el nivel de secundaria y preparatoria hasta el profesional. Es notorio el papel del Instituto de Ciencias en la formación del profesorado para la educación elemental en algunos etapas de su funcionamiento. La hipótesis del presente trabajo: en Zacatecas, la incursión de muchos gobernadores, la precaria economía de la mayoría de la población, la lucha armada iniciada en 1910, la crisis de valores, las pocas oportunidades del ascenso educativo y social y hasta el desinterés de la juventud, se combinaron para caracterizar una época de crisis académica en el Instituto Científico, máxima casa de estudios en la entidad. La situación no era privativa de este plantel; los conflictos y problemas internos caracterizaron a la gran mayoría de estas escuelas en todo el país. Se concluye que la situación económica y política en el estado de Zacatecas, los estilos en el ejercicio del poder y las ideas y concepciones filosóficas de los gobernantes, se reflejaron en la vida académica y en los problemas del Instituto.

Palabras clave: Educación superior, Porfiriato, Zacatecas.

ABSTRACT

The present work was prepared based on the analysis and hermeneutics of primary and secondary sources. Higher education had different stages and evolutions in Mexico, with historical background from the culture of the Colonial era; never without problems, modern “university life” was established in the most important cities. During the period known as Porfiriato, elementary and higher education were outlined in Positivism, social doctrine and support of the political regime, with officials called “Scientists” taking part in public instruction. In the states, each governor, aligned with the federal authority, faced different problems in educational matters. It was about literacy for a large population that lacked the most basic education; and higher education was also managed, from secondary and preparatory to professional level. The role of the Institute of Sciences (Instituto de Ciencias) on the training of teachers for elementary education in some stages of its operation is well known. The hypothesis of the present work: In Zacatecas, the incursion of many governors, the precarious economy of the majority of the population, the armed struggle that began in 1910, the crisis of values, the few opportunities for educational and social advancement, and even the disinterest of youth, combined to characterize a time of academic crisis at the Scientific Institute (Instituto Científico), the highest house of studies in the entity. The situation was not exclusive to this campus; internal conflicts and problems characterized the vast majority of these schools across the country. It is concluded that the economic and political situation in the state of Zacatecas, the styles in the exercise of power and the ideas and philosophical conceptions of the governors were reflected in the academic life and in the Institute’s problems.

Keywords: Higher education, Porfiriato, Zacatecas.

José Arturo Burciaga Campos. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Doctor en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Docente investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano y de la Sociedad Boliviana de Historia del Derecho. XIII Premio Nacional de Historia Regional “Atanasio G. Saravia” (2010) y Premio Nacional de Investigación Histórica (2014). Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 2. Correo electrónico: burciagacampos@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-2832-5950>.

Introducción

La educación superior tuvo diferentes etapas y evoluciones en México, con antecedentes históricos desde la cultura virreinal; nunca exenta de problemas, la moderna “vida universitaria” fue establecida en las más importantes ciudades. Durante la etapa conocida como Porfiriato la educación elemental y la superior quedaron perfiladas en el Positivismo, doctrina social y soporte del régimen político, con la participación en materia de instrucción pública de los funcionarios llamados “Científicos”. En los estados, cada gobernador, alineado a la autoridad federal, se enfrentó a diferentes problemas en materia educativa. Se trataba de alfabetizar a una gran población que carecía de la instrucción más elemental; también atender a una educación superior, desde el nivel de secundaria y preparatoria hasta el profesional. Es notorio el papel del Instituto de Ciencias en la formación del profesorado para la educación elemental en algunas etapas de su funcionamiento.

El presente trabajo fue elaborado con base en el análisis y hermenéutica de fuentes primarias y secundarias.¹ La hipótesis: en Zacatecas, la incursión de muchos gobernadores, la precaria economía de la mayoría de la población, la lucha armada iniciada en 1910, la crisis de valores, las pocas oportunidades del ascenso educativo y social y hasta el desinterés de la juventud, se combinaron para caracterizar una época de crisis académica en el Instituto Científico, máxima casa de estudios en la entidad. La situación no era privativa de este plantel; los conflictos y problemas internos caracterizaron a la gran mayoría de estas escuelas en todo el país. Se concluye que la situación económica y política en el estado de Zacatecas, los estilos en el ejercicio del poder y las ideas y concepciones filosóficas de los gobernantes, se reflejaron en la vida académica y en los problemas del Instituto.

El Instituto Científico y Literario de Zacatecas es la denominación intermedia de la actual Universidad Autónoma de Zacatecas. Su antecedente histórico más remoto se encuentra en el Colegio de San Luis Gonzaga, fundado por los padres de la Compañía de Jesús en 1754 (Kuri, 2008, p. 20). En este establecimiento se impartía la enseñanza posterior a las primeras letras. Los jesuitas, los educadores por excelencia durante el virreinato, impartieron en dicho colegio gramática latina. Después de la expulsión de los jesuitas del reino español, en 1767, el colegio fue entregado para su administración a los dominicos y posteriormente, en 1785, al clero secular.

En las Cortes de Cádiz, el Título IX, de la instrucción pública, capítulo único, artículo 367, decía: “Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes, para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes” (AHEZ, 2011). De acuerdo a un “Dictamen de decreto para el Arreglo de la Enseñanza Pública” dado en Madrid en 1814, los artículos 22 y 23 indicaron que en cada capital de provincia

¹ Las fuentes primarias son consideradas como aquellos impresos y publicaciones con determinada antigüedad que solo perviven en colecciones especiales, particulares o en archivos, repositorios y bibliotecas públicas. Para este trabajo fueron utilizadas como fuentes primarias informes de gobernadores del estado de Zacatecas durante el periodo conocido como Porfiriato, existentes solamente en el AHEZ.

se establecería una escuela de segundas letras para la enseñanza de ciencias físicas, matemáticas, literatura, artes y ciencias morales (Acevedo, 2008, p. 57). El Colegio de San Luis Gonzaga continuó funcionando con una serie de cambios menores en su estructura de gobierno y los contenidos de las enseñanzas.

En 1820, transitando de la época colonial al primer periodo del México independiente, el Colegio de San Luis Gonzaga fue objeto de intentos de reforma a los contenidos educativos que impartía. Se agregaron dos nuevas cátedras: derecho canónico y jurisprudencia. Se buscaba la formación de cuadros burocráticos que se introdujeran en la vida administrativa, sobre todo de la ciudad de Zacatecas, como cabeza de provincia o región. En 1831 Francisco García Salinas, con la visión del gobernador emprendedor y liberal, decidió implementar mejoras al servicio que impartía el antiguo colegio jesuita. La reforma liberal de 1830 decretó que ningún clérigo podía impartir clases en dicho establecimiento. Entre ese año y 1832 se determinó la instalación de un Instituto Literario en Jerez, que de alguna forma se expresaba como la herencia directa del antiguo Colegio de San Luis Gonzaga. En ese nuevo plantel se enseñaron gramática latina, filosofía, derecho civil y canónico. El Instituto de Jerez comenzó sus funciones en 1832. Además se enseñaba en él gramática castellana, francés y latinidad. En 1837 el instituto fue trasladado a las antiguas instalaciones del Colegio de San Luis Gonzaga en la ciudad de Zacatecas, y tomó el nombre de Instituto Literario de Zacatecas.

Una de las innovaciones en este nuevo plantel: se impartió, en menor proporción, instrucción primaria y la cátedra de medicina. Sin embargo, en 1853, y por los vaivenes y desequilibrios políticos tanto del estado como del país, el instituto comenzó una etapa de crisis periódicas que obligaron a cerrarle y abrirle en varias ocasiones. Fue hasta 1867 que reabrió con el nombre de Instituto Literario de García (en honor al promotor del federalismo mexicano, Francisco García Salinas). Durante los últimos treinta años del siglo XIX se elaboraron proyectos educativos y reformas que impulsaron la educación en el estado.

En el periodo revolucionario el instituto adquirió el rango de “científico”, en el que se introdujeron carreras que se podían estudiar en la capital de la República. El instituto se erigió como la máxima entidad educativa e intelectual del estado durante los últimos años del siglo XIX. Sin embargo, es inexplicable cómo en 1904 el gobierno le dio preferencia a la educación primaria en detrimento de la educación profesional (con la ley expedida el 10 de diciembre). El argumento fue que el gobierno tenía la obligación de formar ciudadanos, no sabios. Fueron suprimidas en esa ocasión las carreras de derecho e ingeniería en el Instituto de Ciencias (AHEZ, 1909, p. 344).

Después de la Revolución Mexicana, en 1931, impuesto por el gobernador Luis R. Reyes (1930-1932), con el lema “Orden y progreso” —una emulación muy tardía

² Una lista más o menos completa de rectores y directores, desde 1832 hasta 1982, está en Ramos (2008, pp. 112-119).

³ También el Colegio de San Luis Gonzaga tuvo variantes en su denominación durante el primer cuarto del siglo XIX y hasta su cierre velado y la fundación de la Casa de Estudios de Jerez en 1831 (Ríos, 2002, p. 229).

⁴ Ubicado en el actual edificio de la Preparatoria 1, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, aldaño a la plaza de Santo Domingo en el centro histórico de la ciudad capital.

⁵ Esta institución fue autorizada por el Congreso del Estado el 10 de octubre de 1831 y puesta en funciones el 5 de noviembre de 1832 en la ciudad de Jerez, como una alternativa de estudios en la región. En abril de 1837 el gobierno centralista trasladó las cátedras de derecho canónico, derecho civil y filosofía a la ciudad de Zacatecas. El argumento del gobierno para este cambio: los institutos literarios debían funcionar en las capitales de los estados; los fondos económicos del instituto en Jerez no eran suficientes; las instalaciones del Colegio de San Luis Gonzaga en la ciudad de Zaca-

del periodo porfirista—, la institución recibió el nombre de “Colegio del Estado” (Martín, 2014, pp. 171-172). Durante la parte final del gobierno de Matías Ramos Santos (1932-1936), el Instituto Científico permanecía con sus puertas cerradas, ya que había sido clausurado años atrás. Esto obligó a jóvenes de la alta sociedad zacatecana a emigrar a otras ciudades a continuar estudios superiores. En ese año de 1932 la Universidad Nacional Autónoma de México, a través del informe de su enviado, el licenciado Mariano Silva Aceves, reconoció al Colegio del Estado como “de primera categoría entre los demás de la república” (Ramos, 2008, p. 88).

Fue hasta 1959 que el instituto se convirtió en Autónomo de Ciencias, con un mayor apoyo gubernamental. En 1968 se transformó en la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, siendo su primer rector el licenciado Magdaleno Varela Luján.

Al Instituto de Ciencias (que ya había sido Instituto Literario de García), le fue cambiado el nombre a Instituto Científico y Literario de Zacatecas a partir del año de 1885 (con el lema de “Orden y progreso”), y hasta 1916 se cambió otra vez su nombre: “Escuela Normal para Profesores, Preparatoria y Anexas”. En 1919 se le renombró como “Instituto de Ciencias”, y en 1920 el gobernador en turno, Donato Moreno, le otorgó la autonomía, adquiriendo el nombre de “Instituto Autónomo de Ciencias de Zacatecas” (ver tabla 1).

El Instituto de Zacatecas: supervivencia y crisis

El pilar del Instituto, desde la fundación del antiguo colegio de San Luis Gonzaga y hasta el funcionamiento de aquel durante el Porfiriato, fue la formación humanística. En el periodo de estudio, las carreras de derecho, de medicina y, en último orden de importancia (por la cantidad de alumnos), ingenierías, permitieron la supervivencia del Instituto de Zacatecas.

Es posible que el culto a los caudillos de la Guerra de Reforma y de la República Restaurada se transformó de manera paulatina, tal vez imperceptible, hacia un nuevo “héroe”, con otros visos de culto a la personalidad: Porfirio Díaz. Algo influyó en ello para que el Instituto dejara de ser denominado “Científico y Literario de García”.

Transformarse o fenecer fue la consigna para muchas instituciones en el país. Las educativas tuvieron esta necesidad. En 1885 el gobernador en turno, Marcelino Morfín Chávez (1884, 1885, 1887 y 1888), reformó los artículos 23, 28, 40, 41 y 62 de la Ley de Instrucción Pública del 21 de febrero de 1883. En suma, trataban del currículo de la instrucción preparatoria y el cursado de la instrucción Normal en el Instituto de Ciencias con cátedras de pedagogía, métodos de enseñanza, gramática española y teneduría de libros. La formación de profesores no estuvo siempre explícita en el Instituto de Ciencias, antes y después, pero fue un hecho

Tabla 1. Denominaciones, gobiernos y sedes del Instituto de Ciencias de Zacatecas.

Nombre	Periodo	Tipo de gobierno ²	Sede
Colegio de San Luis Gonzaga ³	1754- 1831	Rector	Edificio del colegio ⁴
Casa de Estudios de Jerez ⁵	1831-1837	Director	Casa de Francisco Ignacio Gordo
Instituto Literario de Zacatecas	1837-1867	Director	Actual Preparatoria 1, centro histórico
Instituto Científico y Literario de García	1867-1885	Director	Actual Preparatoria 1, centro histórico
Instituto Científico y Literario	1885-1916	Director	Actual Preparatoria 1, centro histórico
Escuela Normal para Profesores, Preparatoria y Anexas	1916-1919	Director	Actual Preparatoria 1, centro histórico
Instituto de Ciencias	1919-1920	Director	Actual Preparatoria 1, centro histórico
Instituto Autónomo de Ciencias	1920-1931	Director	Actual Preparatoria 1, centro histórico
Colegio del Estado	1931-1932	Director	Actual Preparatoria 1, centro histórico
Instituto de Ciencias	1932-1959	Director	Actual Preparatoria 1, centro histórico
Instituto de Ciencias Autónomo	1959-1968	Director	Actual Preparatoria 1, centro histórico
Universidad Autónoma de Zacatecas	1968-	Rector	Actual Preparatoria 1, centro histórico, Campus antigua carretera a La Bufa, Campus II y Campus Siglo XXI

Fuente: elaboración propia con base en Vidal (1968), Acevedo (2008), Kuri (2008), Ramos (2008) y Martín (2014).

de manera directa o indirecta a lo largo de su historia. En 1885, por vez primera, se incorporaba la formación de profesores, sin duda por la boga del Positivismo, infiltrado, reverenciado y convertido en la panacea de la paz, el orden y el progreso durante el régimen porfirista, a través de la instrucción pública. ¿Cómo se vinculó el Positivismo con la formación de profesores? Desde las altas directrices de la política nacional y la instrucción pública (definida como “educación” en el mismo periodo porfirista), la práctica —o al menos el seguimiento— de la doctrina positivista fue una realidad. Gabino Barreda⁶ reconoció los avances de las reformas políticas en materia educativa para transitar por el “camino de la civilización”; fundó la Escuela Nacional Preparatoria con base en el Positivismo comtiano, equiparado a la política educativa mexicana de fines del siglo XIX (Horváth y Szabó, 2005, p. 9).

Sobrevivir como estudiante del Instituto significó, sin embargo, plegarse a un nuevo orden más férreo y estricto. No se quería repetir las experiencias de anarquismo, asonadas, conflictos, protestas y otros problemas derivados de la inestabilidad política, económica y social imperante en casi todo el país durante las tres convulsas primeras cuartas partes del siglo XIX. Formar profesionistas en medicina, abogacía e ingeniería, pero también profesores, se convirtió en la bandera del Instituto para procurar el progreso de Zacatecas.

tecas estaban en mejores condiciones para recibir a un mayor número de alumnos. Solo se continuaron en Jerez las cátedras de gramática y francés (Acevedo, 2008, pp. 20, 21, 24).

⁶ El instrumento ideológico del programa educativo mexicano fue la filosofía positivista de Augusto Comte. El Positivismo en el México porfirista es un tema complejo, confluyen en él muchos sentidos, matices de doctrinas e interpretaciones. La historiografía del Positivismo y, en particular, del Positivismo mexicano, ofrece, en-

tre las diversas interpretaciones, dos alternativas mayores que implican una toma de actitud: Positivismismo como ideología o como filosofía. De entre las diversas formas de expresión de la doctrina positivista en México, el interés parte de clarificar y matizar su proyección en el campo educativo. En México, el mejor exponente y propagandista de esta doctrina fue Gabino Barreda, quien adoptaría el Positivismismo a la circunstancia mexicana, convirtiéndose en el teórico dominante de la burguesía en el poder. La figura de Barreda ha llamado la atención por haber logrado la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, conforme a la Ley Orgánica de 1867, y por ser considerado el introductor del Positivismismo en México. Gran parte de la imagen sobre la educación positivista se debe a las ideas por él expuestas en su obra educativa. Esta tendencia filosófica, ideológica y política influyó de forma dinámica en América Latina. Su éxito puede ser explicado debido al impulso de los miembros de los departamentos universitarios de filosofía, encontrando entre sus partidarios a presidentes, ministros de Hacienda

Se pensó que el control sobre las instituciones de educación superior era parte de la clave para mantener a la sociedad en paz. Esa reforma en la instrucción pública de Zacatecas incluyó la gobernanza del Instituto en y para la vida estudiantil: la dirección debía estar a cargo de un abogado, ingeniero o médico nombrado anualmente entre los miembros de la Junta Directiva por el poder Ejecutivo del Estado; ninguna corporación o sociedad de estudiantes debía tener sesión, junta o despacho de asuntos en el edificio; las peticiones no se harían en masa, solo a través de una comisión integrada de dos o tres alumnos; debía haber dos policías para la vigilancia diurna de la conducta de los estudiantes; por insultos a la policía, los estudiantes serían expulsados del plantel y demandados en los tribunales; las faltas de respeto a superiores (profesores y directores) serían calificadas como graves y castigadas con expulsión temporal o definitiva; para los alumnos becados, cuya conducta debería ser ejemplar, los castigos eran más severos (Martín, 2014, pp. 134-135).

En 1887 fue modificado el plan de estudios de las carreras de abogacía, ingenieros de minas, topografía y ensayador. Dos años más tarde, durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, el ministro del ramo, Joaquín Baranda, insistió en que la enseñanza preparatoria y profesional debía estar en una misma línea de uniformidad en la cual los estudiantes pudieran cambiarse de un estado a otro o a la ciudad de México a continuar sus estudios, como una forma de revalidación de los mismos. Otro reto de la educación superior: la unificación. Se deduce que los gobiernos locales creían tomar las mejores decisiones en cuanto a reformas, adiciones y supresiones en los planes de estudio y en los reglamentos internos. En concordancia con el Segundo Congreso de Instrucción Pública (1890-1891), en Zacatecas fue propuesto otro plan de estudios para preparatoria, a cursarse durante seis años, común a todas las carreras profesionales. Estas habían tenido pocas variantes; se ofertaban las de notario, farmacia, obstetricia, ingenierías topográfica, de minas y civil y ensayador de metales. En 1899 se dio otra reforma a los planes de estudios, promovida por el gobernador en turno, el general Jesús Aréchiga.⁷ La educación secundaria o preparatoria sería gratuita; las carreras, las mismas señaladas en la ley de 1891, pero se suprimía la de ingeniería civil y se abría la de arquitectura. Uno de los problemas casi permanentes en la carrera de ingeniería en el periodo de estudio de este trabajo fue la baja o nula matrícula. Para sostenerla, el gobierno hubo de pensionar a estudiantes pobres de la carrera de profesorado de primera enseñanza o para los cursos de nivel de secundaria o de preparatoria. El gobernador ordenó que un joven de cada partido se beneficiaría de estudios en la escuela Normal, uno para el instituto, cuatro para las escuelas de artes y oficios e igual número para el asilo de niñas; el gobernador podía pensionar a un estudiante para formarse fuera del estado de Zacatecas en alguna carrera que no ofertara el instituto (Martín, 2014, pp. 138, 139, 144, 145).

La matrícula representó siempre un reto para el instituto, porque no existía mucha demanda para los estudios superiores. La atención de los gobernadores del periodo 1884-1920 se enfocó más al nivel de preparatoria por tener mayor demanda que los estudios superiores, pero también con muchas carencias y deficiencias. Por ejemplo, en el ciclo 1893-1894 había 17 estudiantes en abogacía, siete en ingeniería en los tres grados y en las demás carreras no hubo inscripciones (AHEZ, 1897, p. XV). En el nivel de preparatoria había alta deserción o muchos de sus egresados buscaban otros destinos académicos. En el periodo 1904-1908 concluyeron sus estudios 25 estudiantes; 19 se fueron a la ciudad de México a continuar con sus estudios profesionales, de estos, 17 estuvieron pensionados (becados) por el gobierno de Zacatecas.

Otra forma de supervivencia fue el discurso. La pronunciación del discurso de carácter científico-social (y positivista) y su posterior publicación en los periódicos locales sirvió de vehículo de ideas a favor de la ciencia, sus potenciales beneficios para la ciudad, el estado, el país y la humanidad. Al menos así pensaban los científicos zacatecanos relacionados con el Instituto de Ciencias (políticos, intelectuales, profesores, médicos, abogados, ingenieros y estudiantes). Pero sus ideas no iban más allá de una comunidad reducida de letrados e intelectuales, porque la gran mayoría de la población era analfabeta o de plano no se interesaba en esos temas.

Algunos insignes miembros zacatecanos peroraron y reflexionaron en su defensa. El doctor Ignacio Hierro deploró la actitud de las tropas francesas de intervención que llegaron a Zacatecas: destruyeron la biblioteca y pinturas del instituto. Hierro elevó la instrucción como instrumento del ser inteligente; criticó la ignorancia y el fanatismo. Joaquín Lorenzana indicó lo necesario de las reformas a los planes de estudios del instituto para lograr el progreso espiritual y material, a través de Dios y el Universo como fuentes inagotables de la verdad y un gran legado para la ciencia. Domingo Méndez, en una entrega de premios a los alumnos del instituto (otro de los medios recurrentes de permanencia y presencia de la institución entre la sociedad zacatecana), dijo que el progreso de las naciones está determinado por la instrucción, el desarrollo de las ciencias y las artes. Señaló a los científicos como sacerdotes de la ciencia que llevan al altar de la sociedad la ofrenda de sus investigaciones. Manuel Cordero Cisneros, en la inauguración de la Biblioteca Pública del Estado de Zacatecas, el 5 de mayo de 1886, dirigiéndose al gobernador Jesús Aréchiga, dijo: "...cuando los gobiernos huyen de la asfixiante atmósfera de la política para consagrarse a la difusión de las ciencias y las artes, solo entonces pueden conducir a los pueblos al gran ideal del siglo, al triunfo de la verdadera democracia" (Casas, 2010, pp. 60, 62, 65, 67 y 69).

Cuando irrumpió la Revolución en 1910, varios estudiantes y profesores del instituto se enlistaron en el ejército rebelde y se alinearon en las ideologías del

e historiadores. Tras la lucha de liberales y conservadores, el Positivismo se presentó buscando respuestas a las cuestiones básicas que inquietaban a las sociedades latinoamericanas (Martínez, 1991, pp. 33-34, 45-46).

⁷ Gobernador de Zacatecas de 1880 a 1884, y, en periodos discontinuos, de 1889 a 1900. Prestó especial atención a la beneficencia pública. Mejoró las condiciones materiales del Hospicio de Niños y amplió sus servicios asistenciales. En el ramo de la instrucción desplegó una actividad extensiva a todo el estado: promovió la apertura de planteles escolares y los dotó de mobiliario y útiles escolares mediante el esfuerzo combinado de las autoridades del estado, de los partidos y de los municipios (Ramos, 1995, pp. 263).

floresmagonismo y el maderismo. El plantel permaneció abierto, pero no por mucho tiempo, sobre todo durante la crisis de la lucha armada antes y después de la batalla de Zacatecas, el 23 de junio de 1914. Los cambios en la educación superior nacional y local fueron escasos; algunas leyes y pocos decretos fueron elaborados a consecuencia del caos revolucionario. La normalidad de las clases en la institución se vio alterada, aunque no del todo. Sin embargo, la tendencia predominante entre estudiantes y profesores fue la discusión alrededor de los acontecimientos militares y políticos durante la lucha armada, la simpatía por el movimiento y la afiliación discreta o abierta a las numerosas líneas ideológicas que surgieron.

Más adelante, para mantener la educación superior en Zacatecas, el instituto, por decreto gubernamental, en plena crisis revolucionaria, durante los gobiernos militares provisionales de los generales Rómulo Figueroa y Carlos Plank, cambió su giro a escuela Normal para profesores y preparatoria. La mentalidad de los líderes revolucionarios en varios ámbitos, desde el nacional hasta el local, adquirió cierta “conciencia” en cuanto a la educación como promotora del cambio y desarrollo social. Así lo creyeron los generales Enrique Estrada y Aurelio Sepúlveda y otros gobernadores civiles durante el lapso 1917-1919. El apuntalamiento debía ser desde la educación de nivel primaria; de ahí la formación masiva de profesores. Los generales creían que los profesores y las escuelas serían agentes del cambio. El instituto convertido en escuela Normal, en preparatoria y “anexas”, no fue atendido a plenitud por los gobiernos del Estado en ese periodo de conversión académica, aunque hubo continuidad en la formación de profesores, como una inercia de la necesidad de ejercer esa profesión, no rentable pero sí necesaria socialmente. Tan solo entre 1916 y 1919, en medio de la inestabilidad política, hubo 20 gobernadores (algunos repitieron en más de una ocasión en el cargo) interinos, “accidentales”, provisionales, constitucionales y constitucionales interinos: Carlos Plank, Enrique Estrada, Aurelio Sepúlveda (militares); Luis T. Zalce, Joaquín R. Garaycochea, Julián Adame, Trinidad Luna Enríquez, Heraclio Rodríguez Real y Delfín Trujillo (civiles, algunos con profesiones de médico, ingeniero o licenciado) (Vidal, 1969).

El culmen de la supervivencia y crisis del Instituto de Ciencias de Zacatecas, se dio en 1920. Entraba en una nueva era de funcionamiento, con novedades académicas y necesidades económicas (que siempre estuvieron y han estado presentes ahora como universidad autónoma). Se impartía preparatoria y las carreras de profesor, comercio, telegrafía, obstetricia y abogacía. En sesión del 25 de octubre de ese año se discutió y aprobó la decisión de dejar fuera de la institución a la escuela Normal por no ser suficiente el subsidio dado por el gobierno estatal para cubrir los gastos originados por la carrera de profesorado. A partir del 30 de octubre, por órdenes del gobernador Donato Moreno, los estudiantes normalistas pasaron a la Escuela Normal Mixta a continuar con sus estudios. La educación preparatoria se

redujo de cinco a cuatro años; era posible cursar materias de manera independiente o “sueltas”, y por vez primera se cobró una colegiatura de dos pesos mensuales (Martín, 2014, pp. 157).

Consideraciones finales

A finales del siglo XIX se dio una serie de cambios importantes en la educación pública en México, resultado del proyecto modernizador del gobierno porfirista impulsado entre los años 1882-1911. El proyecto del Porfiriato intentó la modernización de la educación, con la idea de establecer un sistema educativo nacional, federal, uniforme, homogéneo, racional, laico y controlado única y exclusivamente por el Estado. En el periodo en cuestión el poder y los recursos económicos tuvieron una cierta tendencia a centralizarse a costa de las autonomías locales y estatales. Este problema en Zacatecas no fue la excepción. Por ello la inestabilidad económica y académica del Instituto de Ciencias de Zacatecas se vio reflejada en sus cambios de nombre entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX. Otros indicios de supervivencia y crisis de la institución se observan, sobre todo, en los constantes cambios en los planes de estudio, siguiendo las diferentes ideas y concepciones a lo largo de este periodo del gobernador en turno. Importante influencia en la vida académica y económica de la institución de educación superior zacatecana ejerció el estallido y la secuencia de la Revolución. Destaca también la inestabilidad política en la titularidad del Ejecutivo del Estado, con el ir y venir de gobernadores, ya con la calidad de constitucional, constitucional interino, “accidental”, provisional o interino. Esta movilidad política, desde luego, repercutió de manera importante en la vida interna de la máxima casa de estudios en Zacatecas.

Referencias

- AHEZ [Archivo Histórico del Estado de Zacatecas] (1897). *Aréchiga, J., Memoria administrativa del Estado libre y soberano de Zacatecas* (Zacatecas: Tipografía del Hospicio de Niños en Guadalupe, dirigida por Félix T. Pérez) [Memorias de Gobernadores]. Zacatecas, México.
- AHEZ (1909). *Pankhurst, E. G., Memoria administrativa del Estado libre y soberano de Zacatecas, correspondiente al cuatrienio de 1904 a 1908* (Zacatecas: Tipografía del Hospicio de Niños en Guadalupe a cargo de Félix T. Pérez) [Memorias de Gobernadores]. Zacatecas, México.
- AHEZ (2011). *Constitución Política de la Monarquía española promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812* [facsimil de la edición original de 1812, Cádiz, España: Extramuros Edición S.L.]
- Acevedo Hurtado, J. L. (2008). *La Casa de Estudios de Jerez: dos investigaciones (1832-1837)* (serie Va de Nuez/2). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Casas Flores, J. F. (2010). *Experimentando con gabinetes. La educación científica en el Instituto de Ciencias de Zacatecas a finales del siglo XIX y principios del XX* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.

- Horváth, G., y Szabó, S. H., (2005). El Positivismo en Brasil y México. Un estudio comparativo. *Revista de Estudios Históricos*, (42), 9-32.
- Kuri Breña, D. (2008). *El Instituto de Ciencias de Zacatecas. Fenomenología de un plantel*. Zacatecas (serie Va de Nuez/3). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martín Ornelas, J. M. (2014). *Vida y desarrollo de dos instituciones: Colegio de San Luis Gonzaga y Universidad Autónoma de Zacatecas 1754-1980*. Zacatecas, México: Taberna Libraria Editores.
- Ramos Dávila, R. (1995). *Zacatecas: síntesis histórica*. Zacatecas, México: Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Ramos Dávila, R. (2008). *Haciendo memoria (síntesis histórica de la Universidad Autónoma de Zacatecas)* (serie Va de Nuez/1). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ríos Zúñiga, R. (2002). *La educación de la Colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Ayuntamiento de Zacatecas.
- Vidal, S. (1969). *Gobernadores del Estado de Zacatecas (1823-1974)*. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martínez de Codes, R. M. (1991). *Influencia del Positivismo en la legislación y en el sistema educativo mexicano de la segunda mitad del siglo XIX*. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/contemporanea/5/art_2.pdf.

Cómo citar este artículo:

Burciaga Campos, J. A. (2020). Supervivencia y crisis del Instituto de Ciencias de Zacatecas (1884-1920). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 119-128. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.312>.



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

Los maestros indígenas en el estado de Hidalgo: entre la desigualdad en los procesos formativos iniciales y el fortalecimiento profesional en la autoformación

*Indigenous teachers in the state of Hidalgo: between inequality
in initial processes and professional strengthening in self-capacitation*

José Luis Mendoza Ramírez

RESUMEN

En el presente texto presentaré uno de los ejes de análisis que orientan el trabajo de investigación que estoy llevando a cabo en el doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN Ajusco) sobre maestros indígenas en el estado de Hidalgo, recuperando dos dimensiones históricas de su formación: el modo y registro histórico-narrativo de su inserción a la docencia y el referido al trayecto de su *práctica docente*, la que ha sido una práctica cotidiana a través de la que se han producido diversos procesos formativos para cubrir con su proceso de *formación profesional*, dando pie a la *autoformación*. La autoformación profesional la ubico en “obligada” y “voluntaria”; la primera se encuentra presente durante los primeros años dentro de la profesión docente, mientras que la segunda se da en el trayecto de su profesión.

Palabras clave: Escuela indígena, formación y práctica docente.

ABSTRACT

In this text, I will present one of the aspects of analysis that guides the research work that I am carrying out in the Doctorate in Education at Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN Ajusco), on indigenous teachers in the State of Hidalgo, presenting two historical dimensions of their training: the mode and historical-narrative record of their insertion into teaching and the one referring to the trajectory of their teaching practice, which has been a daily practice through which various training processes have been produced to cover their professional training, giving grounds to self-training. Professional self-training presents the “forced” and “voluntary” options; the first is present during the first years within the teaching profession, while the second occurs in the process of the profession.

Keywords: Indigenous school, capacitation and teaching practice.

José Luis Mendoza Ramírez. Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo, México. Maestro frente a grupo de educación primaria indígena del subsistema de Educación Indígena de la SEPH; hablante de la lengua indígena hñahñu. Estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco de la Ciudad de México. Correo electrónico: juanjesusagosto@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9392-4063>.

Introducción

El trabajo y tema de investigación tiene relación con mi experiencia como maestro indígena a través de 25 años de ejercicio. Mi inserción a la docencia indígena, dentro del subsistema de Educación Indígena, fue sin tener una formación profesional inicial, ya que contaba con estudios de bachillerato e ingresé cumpliendo con el requisito indispensable de hablar una lengua indígena que es el hñahñu (también conocido como otomí), además de asistir, cursar y aprobar un Curso de Inducción a la Docencia Indígena (CIDI) que tuvo una duración de cuatro meses. Al ser contratado por la autoridad educativa del Estado de Hidalgo, fui condicionado a presentar en el menor tiempo posible, la documentación que comprobara que estaba cursando una licenciatura en el campo educativo, en alguna institución superior.

Tuve entre las opciones para mi proceso de autoformación, cursar la licenciatura en Educación Preescolar y licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI '90) en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (UPN-H), institución que ofertaba formación para maestros en servicio en el medio indígena, o inscribirme a una escuela Normal superior; decidí ingresar a esta segunda opción, que poco o nada me ayudó para tener elementos y mejorar mi práctica docente, pero sirvió para cumplir con la “condición” de la autoridad educativa estatal. El plan de estudios de la Normal superior que cursé no era acorde a la educación primaria y menos a los contextos indígenas donde laboraba. Pasaron diecisiete años para que decidiera, por iniciativa propia, cursar un posgrado (maestría en UPN-H) y, una vez culminado, otros cuatro años para ingresar al doctorado en Educación en UPN Ajusco; ambos posgrados con el beneficio de la beca-comisión.

Mi práctica docente, en sus inicios, estuvo enmarcada por carencias de estrategias y metodologías para el trabajo frente a grupo, más aún al trabajar con grupos multigrados, donde en un mismo grupo atendí a dos o más grados. Mi formación permanente, a través de los años de servicio, estuvo encuadrada por cursos y talleres de actualización ofertados por la autoridad educativa de la entidad, en la semana previa al inicio del ciclo escolar o durante el transcurso del mismo, esto con la finalidad de que los docentes retomemos los lineamientos de la política educativa en boga y ubicar las demandas del sistema educativo frente a los maestros. Algunos de estos cursos también sirvieron para conocer nuevos materiales de apoyo, implementación de programas de estudio, entre otros. Sin embargo, considero que todos estos cursos y talleres juntos no cubren de ninguna manera una formación profesional inicial, de la que carecí para trabajar en escuelas del medio indígena, particularmente con comunidades hablantes de la lengua hñahñu, ya que, aunque dominaba la oralidad, escritura y lectura de la lengua indígena, mi práctica docente careció de estrategias metodológicas que pudieran permitirme un mejor desempeño de mi profesión.

Por lo anterior, surgen algunas preguntas que orientan mi investigación: ¿Cómo han construido su práctica docente en el subsistema de educación indígena los maestros indígenas en Hidalgo?, ¿cómo ubican y valoran los docentes indígenas a los procesos de formación profesional inicial y permanente?, ¿cómo concibe el maestro indígena su autoformación profesional?, ¿cuáles son los espacios de formación y/o de autoformación con los que cuenta el maestro indígena? Dar respuestas a estos cuestionamientos nutre parte de la problemática de esta investigación que busca entender el significado y posicionamiento ético, político y epistémico que han construido los maestros que trabajan en educación indígena en la entidad sobre el sentido de esa docencia, al mismo tiempo que, a través de la documentación narrativa de casos en una escuela primaria indígena, se recupere la importancia que tiene la formación profesional para su trabajo cotidiano.

Al momento he levantado algunos datos empíricos que se han logrado obtener con base en una primera ronda de entrevistas no estructuradas con maestros indígenas integrantes de la primera generación del año de 1964. Así mismo se tienen algunas observaciones de clase que se han realizado en una escuela primaria indígena donde asisten alumnos bilingües, hablantes de la lengua indígena hñahñu, además del español, y una minoría de ellos son monolingües en español. También se tienen registros de observaciones de eventos socioculturales y de concursos que la institución ha organizado y/o participado. Con base en este primer acercamiento al campo se problematizan algunos temas que conforman esta investigación.

De manera paralela se ha iniciado con la revisión y consulta de algunos textos producidos acerca de la formación de maestros indígenas para ir construyendo el enfoque teórico, bajo esta temática de la formación y autoformación de los docentes indígenas, para ir avanzando en el desarrollo de esta investigación que tiene un enfoque cualitativo y una perspectiva interpretativa y narrativa. En los renglones siguientes se muestran algunos avances. En un primer momento se habla de los primeros maestros indígenas; posteriormente se revelan pequeños avances e indicios de lo hallado en la cuestión de la formación de maestros.

Algunos antecedentes sobre los maestros y la población indígena en la entidad

Los primeros maestros indígenas surgieron, ya con esta denominación, el 1 de marzo de 1964 en la comunidad de Remedios, municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, cuando el Departamento de Asuntos Indígenas del Gobierno Federal, a través del Sistema Nacional de Maestros y Promotores Culturales Bilingües, lanzó una convocatoria, meses antes, para que jóvenes hablantes de la lengua indígena hñahñu (otomí) se inscribieran al curso de capacitación, mismo que se llevaría a cabo en las instalaciones del internado “Fray Bartolomé de las Casas”. Esta primera generación

empezó con 26 interesados; un integrante de esta generación hace mención de que inicialmente eran 28, pero durante el curso fueron dadas de baja dos personas por falta de recursos económicos para sostener los costos de alimentación y de permanencia, ya que durante el tiempo que duró esta capacitación, los 23 hombres y 5 mujeres permanecieron en las instalaciones del internado antes citado, en donde se les apoyó con alimentación y una beca económica.

Para la primera generación se convocó solo a hablantes de la lengua hñahñu de las comunidades de la región denominada Valle del Mezquital, que incluye al municipio de Ixmiquilpan; de manera paralela en otras entidades del país se llevaban a cabo estos cursos, capacitando aproximadamente a 600 jóvenes hablantes de las distintas lenguas y variantes indígenas nacionales. Para las posteriores generaciones se abrieron espacios de inserción para jóvenes de otras regiones del estado que hablaban otras lenguas indígenas, entre ellas el náhuatl y el tepehua. Diversas fueron las formas como los primeros maestros se enteraron de esta convocatoria para el Valle del Mezquital; algunos fueron avisados e invitados por los maestros que trabajaban en las escuelas de sus comunidades; otros impulsados por sus padres que, al enterarse de este curso, los animaron a formar parte de esta generación.

Desde aquel inicio a la fecha han pasado varios procesos, principalmente desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), institución que formalizó el ingreso por medio de un curso de inducción, poniendo como requisitos que el aspirante a docente indígena tuviera estudios de bachillerato y el dominio de la lengua indígena, y posteriormente formó a los docentes en servicio mediante un acuerdo con la UPN, situación muy particular que ha vivido el sistema de educación indígena, a diferencia de Primarias Generales, que ha manejado sus procesos de ingreso de otra manera, aceptando solo a maestros con licenciatura.

Según el INEGI, para el año 2015 en México existen cerca de 120 millones de personas. En el estado de Hidalgo habitan 2'862,970 personas, de las cuales 359,972 personas con edades de cinco años y más son hablantes de lengua indígena; el 21.50% de la población hidalguense se considera indígena; en el 2015 el 11.3% de la población de cinco años y más se declaró monolingüe en alguna lengua indígena, en el 2010 el porcentaje era del 14.7%, por lo que se observa una disminución. En el 2015 el 6.6% de la población de cinco años y más son hablantes de lengua indígena, 0.1% menos que en el 2010; en 1960 (durante la década cuando se iniciaron los primeros maestros indígenas) el porcentaje era de 10.4%. En el 2015 el 36.21% de la población hidalguense se considera indígena, mientras que el 9.32% de los habitantes no habla español. Con los datos anteriores se puede observar que el número de monolingües o hablantes indígenas disminuye con el paso de tiempo.

Según la DGEI, en el ciclo escolar 2017-2018 asistieron, a nivel nacional, a educación inicial indígena 42,348 alumnos (21,087 mujeres y 21,261 hombres); atendidos por 2,248 docentes en 1,861 escuelas. En preescolar indígena un total de 412,186 alumnos (204,524 mujeres y 207,662 hombres), atendidos por 19,067 docentes en 9,797 escuelas. En primaria indígena asistieron en este ciclo escolar 797,525 alumnos (392,381 mujeres y 405,144 hombres), atendidos por 37,017 docentes en 10,233 escuelas.

A nivel nacional, 785,171 alumnos de primaria indígena asisten a una de 9,414 escuelas de organización completa; 324,663 alumnos están en una de las 5,236 escuelas multigrado (con dos, tres, cuatro o cinco maestros) y 57,938 están en alguna de 2,729 escuela unitarias (un maestro atiende los seis grados); 36,087 docentes trabajan en una escuela de organización completa, 15,501 laboran en una escuela multigrado y 2,729 prestan sus servicios en una escuela unitaria.

Un total de 6'492,529 alumnos que no son indígenas estuvieron inscritos en secundaria en el ciclo escolar 2017-2018, lo que equivale al 95%, y los alumnos indígenas fueron en total 366,541 (5%). De este total de alumnos indígenas, 248,379 alumnos provenían de una escuela primaria indígena. En el estado de Hidalgo un total de 22,393 alumnos indígenas estuvieron inscritos en secundaria en este mismo ciclo escolar, de los cuales 17,024 provenían de una primaria indígena.

Esta entidad federativa tiene en primaria indígena, según el INEGI, 36,656, inscritos en 610 escuelas. De estos, 25 alumnos hablan una lengua indígena del grupo “Cora II Familia yuto-nahua”; 21 alumnos del grupo “Mayo II Familia yuto-nahua”; 19,722 alumnos del grupo “Náhuatl II Familia yuto-nahua”; 9,226 alumnos del grupo “Otomí V Familia oto-mangue”; 23 alumnos del grupo “Yaqui II Familia yuto-nahua”; 6 alumnos hablan “otras lenguas”, y 7,633 alumnos hablan solo el español.

En Hidalgo, en primaria indígena trabajan 236 administrativos, 4 promotores, 1,882 docentes, 151 directivos sin grupo y 459 directivos con grupo. Existen en este nivel escuelas multigrado y de organización completa; en las primeras los maestros atienden más de un grado, mientras que las segundas los maestros atienden un solo grado. Existen 125 escuelas unitarias, de un maestro (11%), con 1,554 alumnos y 125 docentes; 156 escuelas bidocentes, de dos maestros (14%), con 4,111 alumnos y 312 docentes; 341 escuelas multigrado, que pueden ser de tres, cuatro o cinco maestros (30%), con 13,900 alumnos y 1,007 docentes; finalmente existen 513 escuelas de organización completa (45%), con 35,334 alumnos y 2,214 docentes. En el estado de Hidalgo, son 37 municipios donde existen escuelas en las que se prestan los servicios de primaria indígena.

La formación profesional de los maestros indígenas en Hidalgo

Actualmente es común que la mayoría de los maestros que laboran en el subsistema de educación indígena en México desempeñan sus funciones sin estar acreditados con un título profesional. ¿Qué ha estado sucediendo con la formación profesional de los maestros indígenas en el estado de Hidalgo?

Para hablar de maestros indígenas y/o para el medio indígena en el estado de Hidalgo y en nuestro país hay que remitirse a los promotores culturales de los años 60s. La primera generación de maestros indígenas y promotores culturales bilingües carecía de una formación profesional inicial, ya que la mayoría solo contaba con estudios de primaria y unos cuantos tenían concluida la secundaria. La única formación docente que tuvieron fue el curso de inducción que se llevó a cabo antes de su inserción; algunos maestros de esta generación mencionan que duró tres meses, otros dicen que fue de un par.

Los maestros indígenas de Hidalgo de la primera generación y las generaciones subsecuentes fueron “condicionados” por la autoridad educativa para que continuaran con su formación y así culminar estudios de secundaria y la Normal “por correspondencia”, significa que esto lo hacían en los fines semana en sus regiones y en las vacaciones de verano en la capital del estado, en el Instituto de Capacitación para el Magisterio. También es muy común que los primeros maestros indígenas, una vez concluidos sus estudios “obligatorios”, dieran paso a estudiar una licenciatura de manera “voluntaria”; según información hallada, los primeros maestros se inscribieron para estudiar una licenciatura en Filosofía y Letras, en una Normal Superior, en el estado de Puebla, responsabilizándose individualmente de los costos económicos generados; algunos concluyeron con esta licenciatura y otros cursaron solo algunos semestres.

Tradicionalmente así fue la inserción y la formación de los maestros indígenas, a partir de la primera generación en el año de 1964, por medio de un curso de inducción como una preparación inicial, y durante sus primeros años de servicio profesional cursaban los estudios necesarios para obtener un documento que los acreditara como maestros de educación indígena. Posteriormente, con la creación de la DGEI y de la UPN y en un acuerdo entre estas dos instituciones, se crearon espacios de formación profesional para maestros de educación indígena en servicio, aunque los cursos de inducción se siguieron manteniendo como una forma de capacitación previa a la inserción hasta el año 2004, cuando existió la última generación.

Históricamente los maestros indígenas se han hecho cargo individualmente de su formación, ya que el Estado muy pocas opciones ha ofertado al maestro para ello; Navia (2006) conceptualiza la formación como “un proceso que se realiza como

un camino de subjetivación que es un haciendo camino (...) y la autoformación como el hecho de hacerse cargo de la propia formación” (p. 16). A comparación de los maestros del sistema general, quienes ingresan a la profesión docente con una licenciatura cursada en una institución educativa superior, los maestros indígenas se insertan a la profesión con estudios de bachillerato o con otra formación distinta al ámbito educativo, por lo que se ven condicionados por la autoridad educativa a seguir con su proceso de formación ya estando en servicio.

Los maestros indígenas que trabajan en el subsistema de educación indígena en el estado de Hidalgo viven sus procesos de autoformación de manera individual y autónoma por iniciativa propia, de esta manera han cursado la LEP y LEPMI o algún posgrado en la UPN misma o en alguna otra institución superior de carácter privado, algunos maestros haciendo uso del beneficio de la beca-comisión, y otros estudiando y paralelamente trabajando con sus alumnos. Otros maestros han preferido quedarse con la formación profesional que poseían al ingresar a la profesión docente, el bachillerato o educación media superior, y no muestran interés por su formación profesional. Para Navia (2006) la idea de la autoformación de los maestros ocurre en el marco de la cultura, la experiencia y la interacción formativa; esta autoformación es posible si se reconocen en proceso de formación y capaces de poseer y producir saberes orientados a la mejora y a la transformación de sus prácticas formativas y laborales; parte de la idea de que la formación ocurre en relación con espacios formales, no formales o informales. Czarny y Salinas (2015) afirman que, hasta inicios de este siglo, la formación de los docentes de educación básica en nuestro país tuvo como instituciones a las escuelas Normales, como las únicas en ofertar estudios para tener el título de docente y acceder a una plaza. Mencionan que, para el caso de los maestros para el medio indígena, se inició a operar en el año 2004 con las propuestas de interculturales y bilingües, impulsadas en algunas Normales. Indican que con la creación de la UPN en el año de 1978 se desarrollaron programas para formar a los maestros en servicio, con propuestas curriculares no diseñadas para la formación inicial de los docentes, sino que han posibilitado, según Czarny y Salinas (2015), “la profesionalización de sectores de las comunidades indígenas del país que trabajan en distintos niveles del sistema y del campo educativo” (p. 52).

Los maestros, incluidos los maestros indígenas, tienen que hacer uso de sus propios recursos económicos y de tiempo para abrir la posibilidad de su formación. Navia (2006) menciona que muchas veces se delega a los maestros la responsabilidad del Estado en relación a la formación docente, es por ello que se habla de manera más frecuente sobre la autonomía y la autoformación; muchos maestros emprenden su proceso formativo con prácticas que están ligadas a la “autodidaxia” y a la autoformación.

Salinas (2011) menciona que la educación para la población indígena en nuestro país resultó fundamental para la integración nacional; esto significó un asunto de política social que buscaba la integración y homogeneidad nacional, hasta que a inicios de los años noventas del siglo XX se planteó el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística, especialmente, desde la educación indígena. Este cambio de paradigma educativo implicó un reto: la formación de los docentes para impulsar una educación indígena, intercultural y bilingüe, ya que, según las modificaciones en el nivel de estudios requerido para cualquier docente, debían tener nivel de licenciatura. Para lo anterior, según Salinas (2011), se hace la propuesta de formar a los docentes que trabajaban en el nivel de preescolar y primaria indígena; esto se llevó a cabo mediante la creación de licenciaturas por parte de la UPN y con un acuerdo, en el año de 1990, con la DGEI, con el propósito de nivelar a los maestros en servicio que no contaban con la licenciatura.

También es importante señalar que en algunos lapsos de la historia de la educación indígena o de maestros indígenas en el estado de Hidalgo, se ha dado la inserción de maestros que poseen otro tipo de formación profesional que no son acordes a la educación; esto se ha dado porque estos maestros se insertaron a la profesión ya que fueron beneficiados con una plaza de docente, por la jubilación o fallecimiento de algún familiar. Entonces es posible encontrar maestros que tienen licenciatura en derecho, en contabilidad, en psicología, en nutrición, así como ingenieros industriales, entre otras materias; para estos maestros la capacitación en el curso de inducción se les impartió una vez ingresados al servicio docente, durante el receso escolar de verano, y así mismo se les ha “invitado” para cursar la LEP y LEPMI en la UPN-H.

Conclusión

La formación profesional de los maestros indígenas del estado de Hidalgo que laboran en el subsistema de Educación Indígena se dividen en dos formas: obligatoria y voluntaria. Al insertarse a la profesión sin una formación profesional inicial, se han visto, históricamente, “condicionados” y obligados por la autoridad educativa a continuar su formación profesional en los espacios educativos a su alcance; esto ha sucedido, en mayor proporción, durante los primeros años de servicio. Durante su trayecto profesional algunos maestros han buscado espacios formativos, dando paso a lo que he denominado la “autoprofesionalización”, misma que defino como la búsqueda propia y voluntaria de espacios educativos para cursar sus procesos de autoformación. Sin embargo es también preocupante que en la actualidad aún existan muchos maestros indígenas que se encuentran trabajando en escuelas de educación indígena sin un título que los acredite para esa función que desempeñan.

Referencias

- Czarny Krischkautzky, G. V., y Salinas Sánchez, G. V. (2015). La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma. *Revista Entre Maestros*, (54-55), 62-69. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/10-revista-entre-maestr-s/342-numero-54-55>.
- DGEI [Dirección General de Educación Indígena] (2019). *Prontuario estadístico de la educación indígena nacional 2017-2018*. Recuperado de: http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos/2017-2018/pe_2017-2018.html.
- Hernández Esteban, Y. (2019, 27 abr.). Entrevista personal. Ixmiquilpan, Hidalgo, México.
- Hernández Quiterio, P. (2019, 12 jul.). Entrevista personal. Ixmiquilpan, Hidalgo, México.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2019). *Banco de indicadores (Hidalgo)*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?t=0060&ag=07000013#tabMCcollapse-Indicadores>.
- Moreno Bautista, N. (2019, 28 jun.). Entrevista personal. Tulancingo de Bravo, Hidalgo, México.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción educativa*. Barcelona, España: Pomares.
- Roque Cerroblanco, E. (2019, 23 jul.). Entrevista personal. Cardonal, Hidalgo, México.
- Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: un acercamiento a una experiencia universitaria* [Tesis de maestría]. ENAH, CDMX, México.
- Sánchez Bothi, C. (2019, 13 jul.). Entrevista personal. Ixmiquilpan, Hidalgo, México.

Cómo citar este artículo:

Mendoza Ramírez, J. L. (2020). Los maestros indígenas en el estado de Hidalgo: entre la desigualdad en los procesos formativos iniciales y el fortalecimiento profesional en la autoformación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 129-137. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.314>.



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

La Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional en el Estado (de Michoacán), 1902

The Organic Law of Preparatory and Professional Instruction in the State (of Michoacan), 1902

María Guadalupe Cedeño Peguero

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de reflexionar sobre la evolución de la educación superior en México durante el Porfiriato, a través del análisis de lo que sucedía en Michoacán en este campo. Se utilizó como instrumento fundamental para lograr este objetivo la revisión y análisis de la Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional para el Estado, que fue publicada el 5 de mayo de 1902 por el entonces gobernador de esta entidad, general Aristeo Mercado. La temporalidad se ubica en el Porfiriato tardío, que fue una de las etapas de mayor importancia para el desarrollo económico del México actual, y en materia educativa, sin duda alguna, de gran avance para el logro de la conformación de los sistemas educativos, incluyendo el de instrucción superior. Aquí veremos cuáles eran las carreras profesionales que se ofrecían específicamente en Michoacán, las cuales eran semejantes a las ofrecidas a nivel nacional; podremos así analizar en las michoacanas sus características, reglamentación y funcionamiento, para conformarnos una idea de qué tanto se había avanzado en el desarrollo y consolidación del sistema nacional de educación superior.

Palabras clave: Educación superior, sistema educativo, Porfiriato.

ABSTRACT

The purpose of this research work is to reflect on the evolution of higher education in Mexico during the Porfiriato, through the analysis of what was happening in Michoacán in this field. The review and analysis of the Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional para el Estado (Organic Law of Preparatory and Professional Instruction for the State), which was published on May 5, 1902 by then-governor of this entity General Aristeo Mercado, was used as a fundamental instrument to achieve this objective. The time is during the late Porfiriato, which was one of the most important stages for the economic development of modern Mexico, and, in educational matters, without a doubt, of great advance for the achievement of the formation of educational systems, including that of higher education. Here we will see what professional careers were offered specifically in Michoacán which were similar to those offered at a national level; thus, we will be able to analyze in Michoacán its characteristics, regulations, and operation, to form an idea of how much progress had been made in the development and consolidation of the national system of higher education.

Keywords: Higher education, educational system, Porfiriato.

María Guadalupe Cedeño Peguero. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Se ha desempeñado como directora de jardín de niños, supervisora de Jardines de Niños del Estado de Michoacán, secretaria Académica de la Facultad de Historia UMSNH y secretaria de Educación Sindical del SPUM. Es miembro activo y secretaria Académica de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Cuenta con Perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro *Historia y educación. La educación elemental en el Michoacán virreinal. De las escuelas de doctrina a las de caja de comunidad, siglos XVI al XVIII* (2018). Correo electrónico: mpeguero1@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8166-4276>.

Antecedentes

Habiendo abordado hace varios años el estudio del *Boletín de la Escuela de Jurisprudencia del Estado de Michoacán*, órgano de difusión de dicho plantel,¹ en el segundo año de su publicación, en 1902, me encontré con una noticia que sin duda era importante para los editores de esta publicación, ya que le dedicaron más de seis meses para difundirla, a través del sistema de entregas –tan acostumbrado en el siglo XIX– que consiste en la publicación periódica del material a difundirse por partes. Dicha noticia fue la Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional del Estado de Michoacán, decretada el 5 de mayo de ese año, que fue publicada inmediatamente el día 27 del mismo mes. Y aunque esta fuente no concluye el documento, esto fue posible hacerlo al consultar la obra de Amador Coromina sobre la legislación michoacana (AHPPEM, 1902-1904).

La extensión del escrito nos permite apreciar la importancia que se le concedió, y que fue manifestación de la organización que ya había alcanzado la instrucción superior en la entidad desde el punto de vista académico, ya que leyes anteriores como la Orgánica del Distrito Federal de 1867 o la Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional del Estado de Michoacán de 1900 se enfocan más bien a aspectos administrativos y no profundizan en la organización académica de los cursos, ya que en la construcción del largo proceso de consolidación de los sistemas educativos mexicanos primero debía plantearse la administración y el orden de los estudios, pues, como Antonio Padilla señala, México se encontraba en la labor de “crear un entramado complejo de instituciones escolares (...) así como un cuerpo de normas y disposiciones en materia educativa dirigidas a implantar en todo el país un sistema educativo homogéneo y único” (Padilla, 2002). Así pues, todavía, la legislación de 1867 permite observar que aún no existían currículos graduados para cursar las diferentes carreras, y que era frecuente que los estudiantes más bien se apuntaran a una u otra materia para cubrir las clases necesarias que les permitieran aspirar a un título profesional. Esto se constata con el artículo 14, que al referirse a los estudios de la Escuela de Bellas Artes asienta que: “En esta escuela estudiarán las materias convenientes los que aspiren a obtener el título de maestro de obras” (Ley de Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1867, art. 14), y más bien el capítulo III, denominado “De la inscripción, exámenes y títulos profesionales”, establece los requisitos que se debían cubrir para la obtención del título profesional, que básicamente era la aprobación de las materias señaladas.

Por lo que respecta a Michoacán, la Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional de 1900 fue un primer intento de organizar la instrucción superior para sistematizarla y lograr su modernización.² Con referencia a la formación de maestros de primaria, a diferencia de una ley de 1888 del Distrito Federal que dividía la instrucción primaria en dos: “1) primaria elemental, que consistía en cursar

¹ La Escuela de Jurisprudencia del Estado de Michoacán fue el antecedente de la actual Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y el subsecuente modelo a las cátedras de Derecho y Cánones que –a la usanza del modelo virreinal– se había venido impartiendo en el Colegio de San Nicolás.

² Se entiende como “ley orgánica” aquel “ordenamiento jurídico que tiene por objeto precisar las bases de organización y funcionamiento de una institución derivada de los tres poderes del Estado (...) Las leyes orgánicas se caracterizan principalmente por ser necesarias, desde el punto de vista constitucional, para regular algún aspecto de la vida social y suelen ser vistas como un puente intermedio entre las leyes ordinarias y la Constitución para el correcto funcionamiento de las instituciones del Estado” (Sistema de Información Legislativa, s.f.).

cuatro años. 2) primaria superior, que consistía en cursar dos años más. En total serían seis años” (Galván, 2016, p. 60), en Michoacán, el mandamiento de 1900 separó los estudios magisteriales en tres niveles: profesor de primaria rudimentaria, elemental y superior, que se cursaban en dos, cuatro y seis años, respectivamente. Es importante subrayar la división que se hacía de los estudios primarios en la entidad, pues al formarse profesores de primaria rudimentaria se da por hecho que las escuelas de este nivel existían en el territorio estatal, ya que se requería del servicio de estos profesionales. Lo sorprendente es que a nivel nacional la Ley de Instrucción Rudimentaria para “enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales de la aritmética en dos cursos anuales” fue aprobada por el régimen porfirista hasta el 30 de mayo de 1911, solo un día antes de que Porfirio Díaz partiera al destierro, es decir, nueve años después de esta ley de 1902 (Camacho, 2018, p. 11). ¿Estaría tan a la vanguardia la educación michoacana? Indudablemente, son estudios que merecen realizarse.

La Ley Orgánica de Educación Superior del Estado de Michoacán, 1902

Los estudios superiores que ofrecía el gobierno de Michoacán de forma gratuita a los jóvenes del estado a través de esta ley eran: preparatoria y maestro de primaria: rudimentaria, elemental y superior. En esta ordenanza, a diferencia de las anteriores, ya se define la ubicación de las escuelas que ofrecían los estudios, por lo que la preparatoria y la formación de maestros de primaria para varones se cursarían en el Colegio de San Nicolás, mientras que las profesoras para escuelas de niñas contaban con la Academia de Niñas, que desde 1886 (Torres, 1915, p. 26) empezó a funcionar en la ciudad de Morelia, la cual tendría el carácter de Escuela Normal; mientras que medicina, obstetricia y farmacéutica se cursaban en la Escuela de Medicina, adjunta al Hospital General de Morelia, y los abogados y escribanos asistirían a su recién inaugurada Escuela de Jurisprudencia de Michoacán.

La preparatoria era común para las carreras mencionadas, con excepción de la de profesor de obstetricia que, por considerarse más bien como oficio, podía ser estudiada por algunas parteras (Martínez y Tinoco, 2018). La duración de la preparatoria, que acreditaba los estudios que hoy son reconocidos como secundarios, era de seis años, durante los cuales se debían aprobar alrededor de 26 materias, en currículo graduado con promedio de tres a cuatro por año. Para ingresar se debía certificar haber cursado la primaria elemental, o bien se presentaba un examen de conocimientos; se debía contar con el consentimiento de los padres, tutores o responsables del alumno, ya que desde los tiempos novohispanos los estudiantes solían ingresar muy jóvenes; así, para iniciar estos estudios debían tener por lo

menos once años, por lo que es probable que los primeros tres años equivaldrían a una especie de secundaria de nuestros tiempos y los siguientes a la preparatoria; la conducta debía ser muy buena, ya que algunos entraban al colegio como internos, y la salud también debía ser buena, además de estar vacunados, probablemente contra la viruela, al parecer la única vacuna que en esta época se aplicaba ampliamente en México (GSK, 2015). Entre las actividades del plantel sobresale la insistencia en la práctica del ejercicio físico a través de la clase de gimnasia que desde finales del siglo XIX se implementaba, por influencia de las teorías pedagógicas internacionales de proporcionar una educación completa, al atender también los factores físicos y no solo lo académico. Dentro del aprendizaje práctico se conservaban las academias que desde la segunda mitad del siglo XIX venían funcionando, tradición que desde los tiempos novohispanos se impulsó; en el caso del colegio eran dibujo, pintura y música, así como la cátedra de teneduría de libros, considerados más bien como oficios que como profesión.

Los estudios profesionales de maestro de primaria en sus tres versiones estaban separados por sexos (Romero, 1946, p. 681). Los varones cursaban las materias en el Colegio de San Nicolás, sin una graduación o temporalidad preestablecida, y solo al cumplir con las requeridas el interesado solicitaba presentar su examen; en cambio las féminas contaban con un currículo ordenado y bien graduado que estudiaban en la Academia de Niñas. Los varones que desearan ser profesores de primaria rudimentaria debían aprobar alrededor de seis materias, que se esperaba que se cubrieran en un año. El profesor de primaria elemental debía aprobar alrededor de 15 materias en alrededor de tres años, y en ambas ramas (rudimentaria y elemental) era requisito aprender a vacunar, además de que la moral y la urbanidad formaban parte de sus cursos. Los profesores de primaria superior debían aprobar las materias de la elemental, con más profundidad, y se agregaban historia universal, inglés, francés y pintura.

Para las mujeres, la carrera de profesora de primaria rudimentaria debía cursar en un año alrededor de siete materias, más la de costura. Para primaria elemental eran tres años con alrededor de 15 materias, entre las que destacan pedagogía y metodología en el tercer año, y debían aprender, gradualmente, diferentes clases de costura. La de primaria superior duraba cinco años y debía cumplir con las materias de la preparación de elemental, más historia universal, inglés, francés, pintura y música, así como el curso de pedagogía y metodología en el quinto año, aparte de corte y confección, más elaboración de flores artificiales. Para ingresar a la Academia se debían cubrir los requisitos que se pedían para el Colegio de San Nicolás, pero aquí la edad mínima de las solicitantes era de diez años, y se contaba también con un internado para las alumnas de municipios externos a Morelia. Las alumnas que hubieran cursado el currículo en otra institución y desearan titularse debían asistir durante un año a la Escuela Práctica Pedagógica, que desde 1901 se había

establecido como anexo a ese plantel para la práctica magisterial de las alumnas (Romero, 1946), donde debían poner en ejecución los métodos de enseñanza que conocían, y participarían en las conferencias de dicha escuela.

La Escuela de Medicina —a la cual, al igual que a la de Jurisprudencia, el gobierno del Estado había dotado de edificio propio para sacarla del Colegio de San Nicolás, donde esta había iniciado sus clases aproximadamente en 1830— a partir del 16 de julio de 1901 se trasladó a su propio espacio (Rubio, 2001, p. 34) para albergar, además de los de medicina, los estudios profesionales de obstetricia y de farmacia. Obstetricia se cursaba en dos años, con alrededor de diez materias muy específicas de esa especialidad, las cuales debían complementarse con la práctica constante en la sala de maternidad del Hospital General de la ciudad, anexo al cual se encontraba el plantel. Para farmacia los estudios eran igualmente de dos años, pero sí se aspiraba a adquirir título se debía acreditar la preparatoria, y como esta era una carrera que estaba en proceso de feminización, la mayoría de los estudiantes eran mujeres a las cuales se les exigía cursar la clase de química en el Colegio de San Nicolás, además de otras materias de preparatoria en la Academia de Niñas, siendo obligatoria para todas las alumnas la práctica de la carrera durante los dos años en una botica a cargo de algún profesor titulado, ejercicio que debía durar cuatro horas diarias y ser acreditado en la secretaría de la escuela correspondiente. Por su parte medicina, la carrera más importante de esta área, se cursaba en seis años, con materias muy específicas y graduadas para la más ordenada formación de los futuros médicos; en cuanto a la práctica, durante el primer año era obligatorio ir una hora diaria a una botica bajo la dirección de un profesor titulado, lo cual también se certificaba, y a partir del segundo año eran obligatorias las clínicas de medicina interna, externa y la de obstetricia, con las cuales se debía cumplir a través de examen; la falta a cualquiera de ellas recibiría sanción reglamentaria.

Por su parte, la Escuela de Jurisprudencia, que albergaba también la profesión de escribano,³ recién había inaugurado su nuevo edificio, después de haber funcionado desde finales del siglo XVIII en el Colegio de San Nicolás (Macías, 1940, pp. 129-132). Es interesante mencionar que, de todas las carreras que reglamenta esta legislación, es este plantel al que le dedica mayor número de artículos, pues le destina 18, mientras que para medicina solo son nueve. Según percibo, es muy probable que esta preferencia se deba a que la ley haya sido elaborado por abogados, y debido a esa identificación y conocimiento de la materia hayan extendido el caso hasta la especificación de materias, como veremos adelante. Por su parte, la profesión de escribano comprendía cuatro años y sus más de 20 materias estaban dedicadas casi por completo al estudio del derecho, mientras que la práctica se realizaba en el último año, cubriendo dos horas diarias durante cuatro meses en varias dependencias como notarías públicas y juzgados de lo civil y de lo penal, actividad que tenía que certificarse en la escuela.

³ Anteriormente se menciona la profesión de agente de negocios, pero esta desapareció, probablemente por ser esta actividad una función desempeñada por los abogados (Ley de Instrucción Preparatoria y Superior en el Estado, AHPPEM, 1902-1904, pp. 58-70).

La carrera de abogado debía cursarse en cinco años con la aprobación de 25 materias, en su mayoría de derecho en sus diferentes vertientes –como derecho romano, civil, penal o mercantil, pero había algunas básicas, de cultura y práctica general, como higiene, economía política, oratoria y moral profesional, como quiera que esta última se entendiese– y otras, en cambio, de diferentes disciplinas ligadas al derecho –como sociología criminal o medicina legal, en la que incluso se obligaba a los estudiantes a incursionar por el campo de la medicina en materias como anatomía, embriología, histología y lo que se necesitase, según se considerara adecuado–. Concluido el cuarto año, y habiendo sido examinados y aprobados, los alumnos debían hacer su práctica profesional durante dos horas diarias, distribuidas de la siguiente manera: dos meses en el Ministerio Público, dos en la secretarías del Supremo Tribunal de Justicia, cuatro en un juzgado civil y cuatro en uno penal, lo que extendía el servicio a doce meses; un año de actividades que debían certificarse en la secretaría de la escuela.

Por otro lado, vale la pena comentar el porqué de la extensión de los artículos dedicados a la profesión de abogado, pues a más de la apreciación antes mencionada de que seguramente la ley fue elaborada por juristas, considero que la sistematización⁴ de los estudios –entendida como la consolidación de los sistemas educativos– estaba ya tan desarrollada que incluso –en este caso– los legisladores invaden áreas que corresponden ya a la reglamentación interna del plantel, la cual, sin embargo, sigue siendo organización de los diversos elementos que componían la carrera, lo que suponemos que se abordaba con la finalidad de lograr una sistematización funcional. Esta situación nos permite apreciar la sólida configuración de los estudios a nivel estatal, que durante este periodo dependieron totalmente del Ejecutivo del Estado. Así por ejemplo, en la clase de medicina legal de esta carrera de leyes se señala la obligación de concurrir a las autopsias judiciales que se practicarían en el Hospital General, asistencia que se tenía que constatar con la firma del médico legista practicante, y que era un requisito indispensable para poder ser examinado en la misma clase. Además de las anteriores se presentan otras nueve materias que son establecidas en sus contenidos y formas de enseñanza, y a diferencia de la Escuela de Medicina, en la que no se exigía la práctica de ejercicios físicos, en estos estudios, de acuerdo con la influencia de la época de proporcionar una educación más integral que no solo desarrollara el aprendizaje intelectual sino también el físico, para promover el famoso ideal del momento de “mente sana en cuerpo sano”, se exige la asistencia a las clases de gimnasia, por lo menos una hora cada tercer día durante todo un año, so pena de no ser admitido a examen en las materias que se cursaran.

En aspectos más generales, la sección VIII nominada “Exámenes y títulos” concentra lo correspondiente a los trámites y realización de los exámenes gene-

⁴ Sistematizar es conformar un módulo ordenado, organizado, de elementos interrelacionados que interactúan entre sí. Define conjuntos de conceptos o de objetos reales, dotados de organización (Pérez Porto y Gardey, 2020).

rales de los diversos estudios y a los recepcionales de obtención de los diversos títulos que las instituciones de educación superior concedían. Los primeros debían realizarse en los planteles respectivos, por los profesores de los mismos. Pero en el caso de los recepcionales había variedad, por ejemplo, para los profesores de obstetricia que residieran en localidades sin profesionistas, el director de la escuela correspondiente tendría la obligación de nombrar una comisión que realizara el examen. Los de abogados y escribanos, en cambio, formalizarían su proceso en el Supremo Tribunal de Justicia, como se había venido efectuando desde los tiempos novohispanos, para lo cual los interesados debían presentar certificado de estudios, de examen final y de realización de prácticas. Los que no hubieran cursado la carrera en dependencias del gobierno, como serían las instituciones eclesiásticas o particulares, podían recibirse cubriendo los requisitos que se pedían, para luego presentar el examen recepcional, como todos los demás aspirantes, ante un jurado de seis sinodales, quienes debían replicar, no más de 20 minutos cada uno, sobre la materia que impartían. Todos los candidatos a la titulación como abogados —de escuelas oficiales o externas— debían presentar una tesis, con base en la cual los examinaban los magistrados del Supremo Tribunal.

Para presentar exámenes generales en cualquiera de las carreras se debía cubrir un porcentaje determinado de asistencias, que variaba de acuerdo a la cantidad de horas de clase que se impartieran; así, para tener derecho a presentar examen ordinario se debía cubrir: en clases de una hora diaria, impartida durante un año, 200 asistencias; en las materias de dos horas al día debían cubrirse con 400; en las alternadas —que no se aclara cómo se entiende este concepto— debían ser 100 asistencias, y en las semanales, 30. De no cumplir con estos estándares, el alumno debía irse a examen extraordinario. Las pruebas finales en todas las instituciones oficiales, dependientes del Ejecutivo estatal, se ordenaba que se celebraran anualmente a la conclusión del año lectivo, del 1° al 15 de noviembre; sin embargo, a la mitad del periodo, en el mes de junio, entre el 1° y el 10, se aplicaban exámenes de reconocimiento, seguramente para evaluar y reforzar el avance del conocimiento de los alumnos.

En el caso de los estudiantes que aspiraban a ser profesores de primaria titulados el proceso era diferente, ya que el examen recepcional no se presentaba en la escuela donde se cursaban los estudios —la Academia de Niñas en el caso de las mujeres y el Colegio de San Nicolás en el de los hombres—, sino que debían acudir al gobierno del Estado para realizarlo, porque era esta instancia la que expedía el título. Para la celebración de la prueba se nombraba una comisión exprofeso que se encargaba del correspondiente protocolo. En el caso de los exámenes de primaria rudimentaria y elemental el jurado se constituía de tres personas competentes, las cuales aumentaban a cinco en el caso de la primaria superior. A diferencia de las

demás carreras, en las de docencia no bastaba con la presentación del correspondiente documento de estudios aprobados sino que también se debía certificar la buena conducta del interesado, requisito con el que se cumplía a través de dos vías: a) la primera por la declaración de tres o más testigos honorables que acreditaran la buena conducta del solicitante; la excepción eran las alumnas internas de la Academia de Niñas, en cuyo caso era la institución la declarante, y b) la certificación expedida por el director o directora de un establecimiento de instrucción primaria, según correspondiera, donde constara no solo que el interesado había observado buena conducta sino también que había practicado durante un año escolar dentro de ese plantel los sistemas de enseñanza de la época, por lo que lo consideraba apto para ejercer el magisterio. Este último aspecto sobre la forma de conducirse de los docentes ha sido dejado de lado completamente por los sistemas actuales, lo que, como sabemos, ha repercutido en la ausencia de los profesores en las aulas, y en la distorsión de la misión social de los mismos.

Los exámenes recepcionales, en todas las carreras, seguían un estricto protocolo jerarquizado, que aún seguimos practicando en muchas instituciones de la actualidad, consistente en iniciar dicha ceremonia con la participación del sinodal de menor jerarquía académica, para continuar con el que le sigue, y terminar con el de mayor importancia. En el caso de los profesores, los de primaria rudimentaria y los de elemental eran examinados por tres sinodales, mientras que los aspirantes a profesores de primaria superior eran cuestionados por cinco. En el caso de los dos primeros la réplica debía ser de no más de 20 minutos por cada sinodal, pero en los de superior subía a 30 minutos por cada uno, condición que hacía largos y tortuosos los procesos, en especial para los examinados, ya que, en especial en este último, podría prolongarse hasta 150 minutos –dos horas y media– de puro cuestionamiento. Al concluir el examen formal los aspirantes debían exhibir la colección de sus “planas” de escritura, como se acostumbraba desde el siglo XVIII, y cuando se trataba de una mujer se agregaban a estas los trabajos que había aprendido a realizar, como pinturas, flores de cartón, dibujos, tejidos y corte y confección de prendas.

En general los extranjeros(as) o quienes no hubieran estudiado en el sistema oficial podían titularse mostrando los certificados de estudios y presentando el examen recepcional correspondiente. En el caso de los docentes no se mencionan costos por la ceremonia de titulación, ya que, de acuerdo al interés gubernamental de la época de formar profesores preparados, es probable que no causara gravámenes, pero en el caso de las otras profesiones que se titulaban en sus respectivas dependencias el pago era variado: los títulos de médicos y abogados eran los más caros, pues se cobraba 50 pesos por los mismos, mientras que –si aplicáramos los criterios de la época– para las carreras consideradas como técnicas, como escri-

banos y farmacéuticos, el costo era de 30 pesos, y el de profesor de obstetricia, estimado más como un oficio que como una profesión, solo costaba 10 pesos. Los recursos económicos de estos pagos se distribuían en los porcentajes señalados por los reglamentos de cada escuela en tres vertientes: a) el pago a los sinodales, b) la elaboración del título correspondiente, y c) lo sobrante para los fondos de la escuela correspondiente. Sin embargo, esta ley preveía que en los casos en que los aspirantes no contaran con recursos se podrían rebajar las tarifas o, en caso necesario, hasta eximirse del pago.

La siguiente sección, la IX, la cual carece de título, está dedicada a la reglamentación del otorgamiento de becas por parte del gobierno para que los alumnos más sobresalientes de las escuelas públicas de los diferentes distritos de la entidad pudieran ir a estudiar a Morelia en las escuelas oficiales; las mujeres serían recibidas en el internado de la Academia de Niñas y los varones en el Colegio de San Nicolás, ya que las edades que debían tener los candidatos propuestos eran entre once y quince años en el caso de los varones y entre nueve y catorce en el de las niñas. Los recursos de las becas debían ser aportados por los ayuntamientos locales en un monto de 144.00 pesos anuales con los que se mantendría al pensionado, y solo estarían exentos los municipios que carecieran de recursos, pero estaban obligados a pensionar a sus estudiantes en cuanto contaran con ellos, especialmente en el caso de las mujeres, ya que se pretendía que estas fungieran como maestras de escuelas rudimentarias, para abatir al analfabetismo. Además del requisito de la edad se debían cubrir también las siguientes obligaciones: a) pertenecer a una familia de bajos recursos que no pudiera cubrir los estudios de sus hijos; b) los propuestos debían, por lo menos, contar con los conocimientos de primaria elemental —es decir, saber leer y escribir, contar, y rudimentos de otra materias como geografía, civismo, etc.—; c) “ser de notoria moralidad y aplicación”; d) tener aptitud para los estudios; e) gozar de buena salud; f) ser vecino del municipio que lo propusiera, y, por supuesto, g) contar con el permiso de los padres o tutores.

Ya una vez que contaran con la pensión, los alumnos debían presentarse a la escuela asignada desde el primer día de clases, sin poder dejar de asistir, salvo causa justificada a criterio del director del plantel. De lo contrario se podría suspender la pensión por los siguientes motivos: a) por notoria falta de aplicación del alumno; b) por faltas graves cometidas dentro o fuera del plantel; c) por faltas menos graves, pero reiterativas, por las que el discípulo fuera considerado incorregible; d) por no presentar exámenes finales en cualquier materia obligatoria, salvo causa justificada, o bien, que los reprobara; e) por no haber obtenido en dos años consecutivos calificaciones distinguidas; f) por alterar los cursos reglamentarios de sus estudios; g) por enfermedad que le impidiera seguir sus estudios, y, paradójicamente, h) porque el pensionado o su familia mejoraran su fortuna como para poder solventar los

estudios. Asimismo, los directores de cualquiera de los planteles estaban obligados a reportar a los pensionados que incurrieran en las faltas mencionadas. Además, el efectivo de la pensión no se entregaba directamente a los alumnos sino al encargado del internado al que hubiese ingresado, es decir, las mujeres a la Academia de Niñas y los varones al Colegio de San Nicolás.

La sección X, nombrada “Del ejercicio de las profesiones”, se abocó a normar la práctica de los profesionistas, iniciando con la determinación de que todos los títulos debían registrarse ante el gobierno del Estado, porque los que no estuvieran en ese registro —como los expedidos por la Iglesia— no serían reconocidos y sus poseedores serían considerados como no titulados; estaban exentos de esto los expedidos y registrados por el gobierno federal o por otros estados de la República. En coherencia con lo anterior, solo se reconocían como títulos oficiales los expedidos y registrados por el gobierno de Michoacán y las dos instancias ya mencionadas, y aún los extranjeros, cuando tuvieran el reconocimiento de alguna de estas dos. Para el ejercicio de cualquier empleo o función pública se debía contar con título oficial; la única excepción a la presente reglamentación eran los escribanos, quienes debían sujetarse a la Ley del Notariado.

Por otra parte, la sección XI, de “Disposiciones generales”, por su carácter universal, es un apartado amplio de catorce artículos que trata aspectos de varios temas, de los cuales resumimos adelante los más importantes. Se habla por ejemplo de que el encargado de expedir el “pase” hacia las escuelas de Jurisprudencia, Medicina o las otras carreras que estas ofrecían para los alumnos que no hubiesen cursado la preparatoria en ese plantel, era el director del Colegio de San Nicolás; para que se les otorgara los interesados debían acreditar sus estudios a través de exámenes, como lo ordenaba el artículo 70 de esta ley. En el caso de los egresados del colegio, estos tenían derecho a que la dirección les otorgara su certificado en forma de diploma, para que les fuera entregado por el Ejecutivo del Estado en la ceremonia de premiación de los alumnos del plantel, como ahora se hace con los graduados de preparatoria, aunque no sea tan alto mandatario el que se los entregue.

Así también, se estableció que todos los planteles debían normarse por reglamentos internos que regularan su actividad cotidiana, como los exámenes ordinarios y extraordinarios, de los que se señalaban tiempos, formas, duración, circunstancias de aprobación, requisitos para el otorgamiento de premios, inscripciones, etc. En el caso de los profesores, estos debían ser los responsables de proponer a la dirección de su plantel las innovaciones que consideraran convenientes, ya fuera para el programa, materias, métodos de enseñanza y libros de texto, propuestas que debían presentar antes del 15 de septiembre para que los directivos las analizaran y turnaran las conducentes a la Secretaría de Gobierno —que era la encargada del ramo de educación en el estado— antes del 31 de octubre, con el objetivo de que

fueran revisadas y las aprobadas fueran publicadas por lo menos un mes antes del inicio del siguiente año escolar.

Se establecía que las inscripciones se efectuaran en la escuela correspondiente del 2 al 15 de enero de cada año para que, una vez cerradas, solo por petición de la dirección al gobierno se pudiesen recibir nuevos alumnos. Se determinó también la aceptación de alumnos oyentes, sin derecho a exámenes y con obligación de sujetarse a los reglamentos internos. Y en cuanto a los jurados y cuestionarios de las diferentes materias que tendrían a su cargo la aplicación de los exámenes ordinarios y extraordinarios, ambos serían propuestos por los profesores de las correspondientes asignaturas a la dirección de la escuela desde la primera quincena de septiembre, para que esta a su vez los turnara a la Secretaría de Gobierno y fueran aprobados, con o sin modificaciones, para que enseguida se diesen a conocer al personal que los conformaría y fueran publicados a través del Periódico Oficial del Estado, por lo que no es extraño que en las publicaciones o boletines de las diversas escuelas, como el *Boletín de la Escuela de Jurisprudencia*, vocero de este plantel, se pudiera leer adelantadamente no solo los jurados de las diversas clases sino también los cuestionarios de donde saldrían las preguntas de los exámenes, pero hay que aclarar que estos últimos solían ser extensísimos, lo que obligaba a los discípulos a estudiar los programas completos, más bien parecen una estrategia para obligar a los alumnos a estudiar.

Por lo que se refiere a la disciplina, que también es tratada aquí, se recomendaba que cuando fuera necesario siempre se prefiriera “el consejo (a los educandos) a la reprensión y esta a las demás penas que se impongan”, procurándose siempre no lastimar la dignidad del escolar, como lo recomendaba la pedagogía de la época. No obstante, también se aprobaba la suspensión temporal o definitiva de los alumnos, con la anuencia del director, y en los casos extremos del gobierno, cuando las faltas fueran por inmoralidad, insubordinación, falta de aplicación, incorregibilidad o faltas graves. Y como una de las principales finalidades educativas de la época era la educación para la vida social, se hacía énfasis en la formación del carácter, recomendándose la inculcación de la moral, el patriotismo, la firmeza, energía, constancia y dignidad, por lo que se recomendaba recurrir con frecuencia a la ejemplificación de estas “virtudes en la vida de los grandes hombres de México y de las demás naciones”, al más claro estilo de la historia de bronce.

Por lo que respecta al calendario, las clases debían iniciarse en todas las escuelas el 2 de enero y finalizar el 31 de octubre, para dar paso al lapso de los exámenes finales en noviembre, como se ha reiterado. Y contrario a la generalizada semana inglesa escolar de la que gozamos en la actualidad, esta ley determinó que en ese momento fuera de seis días, ya que incluía los sábados, así también que la duración de las clases sería por lo menos de una hora, autorizándose la suspensión de estas

durante una semana en la primavera, según lo acordara el gobierno, aparte de todo el mes de noviembre para los exámenes finales, y que diciembre se reservara completo para gozar de vacaciones. Finalmente, se culmina con cuatro artículos transitorios que básicamente señalan los tiempos de cuando entraría en vigencia esta ley y a partir de cuándo era obligatoria su observación, según los estudios que se estuviesen cursando. Esta ley derogó la anterior del 29 de diciembre de 1900, y por mandato del poder Ejecutivo, representado por el señor gobernador Aristeo Mercado y el secretario de Gobierno Luis L. Valdés, el 5 de mayo de 1902 se ordenó su impresión, publicación, circulación y cumplimiento.

Conclusiones

Al final de este trabajo, me parece que son dos los factores más relevantes de esta investigación. El primero es que a través del análisis de esta legislación se puede apreciar el avance del Estado de Michoacán en la consolidación de sus sistemas educativos, en este caso específico, de la instrucción preparatoria y profesional, que con esta Ley Orgánica de 1902 quedó organizada incluso en las materias que debían cursarse para completar la formación en los diferentes ramos de instrucción para las diversas profesiones, se llega al detalle de la duración y requisitos de las mismas, y algo muy importante, la conformación de currículos graduados y secuenciados daba orden a los estudios que, a diferencia de los realizados en la época colonial, debían cursarse en orden y progresión. Igual se puede afirmar de la sistematización de los exámenes: ordinarios, extraordinarios y recepcionales, que se reglamentan al detalle para que no exista confusión o desorden en el otorgamiento de títulos profesionales.

Es importante también ver el ordenamiento de la otorgación de pensiones o becas a los alumnos más sobresalientes del estado, dentro de una política de ayuda para impulsar la preparación y profesionalidad de los michoacanos, en especial en el caso de las maestras de educación primaria, y debemos enfatizar que la formación de las profesoras de primaria rudimentaria nos declara que estos planteles debieron existir desde finales del siglo XIX en la entidad, lo que hacía necesaria la formación de las docentes para apoyar la alfabetización masiva de la población michoacana. No podemos dejar pasar la temporalidad de esta legislación, de 1902, mientras que a nivel nacional el proyecto del régimen porfirista apenas aprobó la Ley de Instrucción Rudimentaria en 1911, lo que nos permite afirmar que Michoacán pudo encontrarse a la vanguardia de este avance educativo en el territorio nacional. En fin, solo nos falta agregar que esta organización y reglamentación de estudios sería de gran utilidad en la fundación de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en 1917, cuando se tomaron los planteles mencionados por esta reglamentación como base de esta casa de estudios.

Referencias

- AHPEM (Archivo Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán) (1902-1904). *Amador Coromina, 1902-04, Leyes de Michoacán* [tomos XXXVI-XXXVII, núm. 13, AGHPEM núm. 14]. Michoacán, México.
- Camacho Chacón, A. K. (2018). *Escuelas, misiones culturales y bibliotecas: la educación rural federal en tres municipios de Chiapas, 1928* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Galván Lafarga, L. E. (2010). *Hacia la formación del sistema educativo mexicano: 1867-1910*. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4450/8.pdf>.
- Galván Lafarga, L. E. (2016). *Derecho a la educación*. México: Secretaría de Gobernación/Secretaría de Cultura/INEHRM/Universidad Autónoma de México.
- GSK (2015). *México: país pionero en la producción local de vacunas. Historia y avance de la vacunación en México*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/400159/Varios_-_Historia_y_avances_de_la_vacunaci_n_en_M_xico.pdf.
- Ley de Instrucción Pública en el Distrito Federal (1867). Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf.
- Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional del Estado (1900). En A. Coromina (comp.), *Recopilación de leyes, decretos, reglamentos y circulares que se han expedido en el Estado de Michoacán [29 de septiembre de 1900 a 30 de agosto de 1902]*. Morelia, Michoacán: Talleres de la Escuela Industrial Militar.
- Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional en el Estado (1902). En *Boletín de la Escuela de Jurisprudencia de Michoacán* [publicación redactada por los alumnos]. Morelia, Michoacán.
- Macías, P. G. (1940). *Aula Nobilis, monografía del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Martínez, E., y Tinoco, B. (2018). *Hacia la profesionalización de las parteras en Michoacán en el siglo XIX*. Ponencia presentada en el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Pachuca, Hidalgo.
- Padilla Arroyo, A. (2002). *Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_19.htm.
- Pérez Porto, J., y Gardey, A. (2020). *Definición de sistema*. Recuperado de: <https://definicion.de/sistema/>.
- Romero Flores, J. (1946). *Historia de Michoacán* (t. II). México: Imprenta Claridad.
- Rubio Lepe, G. (2001). *La Escuela de Medicina de la Universidad Michoacana, 1917-1939* [Tesis de licenciatura]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México.
- Sistema de Información Legislativa (s.f.). *Ley orgánica*. Recuperado de: <http://sil.gobernacion.gob.mx/Glosario/definicionpop.php?ID=147>.
- Torres, M. d. J. (1915). *Diccionario histórico, biográfico, geográfico, estadístico, zoológico, botánico y mineralógico de Michoacán* (t. I). Morelia, Michoacán: tipografía particular del autor.

Cómo citar este artículo:

Cedeño Peguero, M. G. (2020). La Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional en el Estado (de Michoacán), 1902. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 139-151. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.306>.



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

Escuelas de párvulos y *Kindergärten* de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 1881-1917

Nursery schools and Kindergärten in Mexico City: setting up a school culture for children under six, 1881-1917

Adriana Alejandra García Serrano

RESUMEN

El objetivo de este artículo¹ es reflexionar en torno a la materialidad escolar de las escuelas de párvulos y *Kindergärten* en la ciudad de México durante el periodo 1881-1917. Específicamente se analiza la manera en que a la par que se fundaron estas instituciones emergió la necesidad de crear y adaptar espacios acordes a las características de los niños menores de seis años, así como dotarlas de mobiliario y útiles escolares para párvulos. El análisis pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo eran los espacios ocupados por estos establecimientos?, ¿cómo era el mobiliario y útiles escolares de las escuelas de párvulos y *Kindergärten*?, ¿de qué manera se fue transformando dicha materialidad escolar? y ¿se trataba de adaptaciones, construcciones o compras *ad hoc*? El enfoque metodológico consiste en identificar cómo eran las casas que ocuparon, el mobiliario y útiles escolares de dichas instituciones, sus transformaciones, y cómo se fue configurando una cultura escolar específica para niños pequeños que contribuyó a su conformación como un nivel separado de la educación primaria. Para ello se analizaron diversas fuentes bibliográficas y de archivo: inventarios, solicitudes de materiales, oficios, programas e informes. El trabajo se sustenta en la historia cultural, concretamente se retoman las perspectivas desde la cultura escolar y la materialidad escolar. Se encontró que tanto las escuelas de párvulos como los *Kindergärten* pretendieron ser espacios que aislaran a los niños de influencias negativas del medio. Ambos establecimientos ocuparon inmuebles arrendados que constantemente requerían adaptaciones y reparaciones, se identificó que estas se realizaron con mayor frecuencia en el caso de los *Kindergärten*. El mobiliario y útiles escolares fueron cambiando con el tiempo hacia una función menos escolarizada en los *Kindergärten*. Para su adquisición se hicieron construcciones y compras a medida en México y el extranjero.

Palabras clave: Froebel, historia de la educación, infancia, materialidad escolar.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the school materiality of nursery schools and *Kindergärten* in Mexico City in the period 1881-1917. I analyze in particular the way in which these institutions were founded, the need to create and adapt spaces according to the characteristics of children under six years of age, as well as the need to provide them with furniture and school supplies for them. The analysis intends to answer the following questions: What were the spaces occupied by these establishments like? What was the school furniture and supplies for nursery schools and *Kindergarten* like? How was this school materiality transformed? Were these adaptations, constructions or ad hoc purchases? The methodological approach consists in identifying the characteristics of the houses they occupied, the school furniture and supplies, as well as their transformations, in order to trace how a specific school culture for young children was shaped that contributed to constitute this level of education as separate and independent from primary schooling. The work is based on several bibliographic and archival sources: inventories, applications for materials, purchases, programs and reports. It takes inspiration from a cultural history approach, in particular perspectives on school culture and school materiality. It was found that both nursery schools and *Kindergärten* were intended to be spaces that isolated children from negative environmental influences. Both establishments occupied leased properties that constantly required adaptations and repairs, it was identified that these were carried out more frequently in the case of *Kindergärten*. The furniture and school supplies were changing over time towards a less scholastic function in the *Kindergärten*. For its acquisition, custom constructions and purchases were made in Mexico and abroad.

Keywords: Childhood, Froebel, history of education, school materiality.

Adriana Alejandra García Serrano. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN, Ciudad de México. Licenciatura en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM; licenciatura en Educación Preescolar, Secretaría de Educación Pública; maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE Cinvestav, IPN, y actualmente estudiante de doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, DIE Cinvestav-IPN. Correo electrónico: adrianags0327@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7052-5553>.

Introducción

Las escuelas de párvulos en México fueron instituciones creadas en un principio para dar protección a los niños pequeños de las clases más desfavorecidas mientras sus padres trabajaban y evitar que permanecieran solos en sus casas por varias horas (Campos, 2013). Con este objetivo se estableció en 1881 la Escuela de Párvulos No. 1 en la capital para niños y niñas de tres a seis años (Campos, 2016). Con el tiempo dichas instituciones fueron adquiriendo una función educativa.

Hacia 1884 Manuel González, presidente de México, hizo la proposición para convertir las *escuelas elementales de enseñanza*² en *escuelas de párvulos*, ante la insuficiencia de recursos para crear nuevas escuelas para niños pequeños. Al año siguiente se crearon la segunda y tercera escuelas de párvulos, ese mismo año se aprobó la apertura de la cuarta escuela de este tipo.

Las escuelas de párvulos se establecieron vinculadas a la concepción y normas de la educación primaria, aunque desde un inicio se ubicaron en edificios separados, en barrios donde predominara la gente obrera, y la directora sería la responsable de favorecer el desarrollo intelectual de los niños (Domínguez, 1885). Estas escuelas retomaron las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, incorporando con ello la enseñanza intuitiva y los dones froebelianos; se les consideró además instituciones preparatorias para la primaria. Mílada Bazant (2015) y Élica Campos (2016) coinciden en que el sistema utilizado en ellas fue valorado como de vanguardia. Sin embargo, en la práctica funcionaban de manera semejante a las escuelas primarias. En el discurso de apertura del Consejo Superior de Educación pronunciado por Justo Sierra en 1902, afirmó que “todo ensayo de escuela de párvulos, por falta de práctica y de local, ha resultado frustráneo hasta hoy” (AHSEP-AGN, 1903a, p. 4); criticó lo inadecuado de las casas en que se instalaron, el hacinamiento de alumnos, el aprendizaje monótono de las lecciones de Froebel y que fueran una escuela preparatoria para la primaria que convertía al niño en autómatas en lugar de ser “el abrigo del ser moral en germen, cuyas facultades se espían al despertar, para facilitar los primeros vuelos” (p. 5). En ese mismo año Justino Fernández, siendo secretario de Justicia e Instrucción Pública, comisionó a Rosaura Zapata y Elena Zapata para estudiar los *Kindergärten* estadounidenses.

De acuerdo con Estefanía Castañeda ([1931]1980), la reorganización de los establecimientos para niños menores de seis años parte del discurso enunciado por Sierra, y el primer proyecto en este sentido se presentó a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (SJIP) en 1903; en dicho plan se concibió al *Kindergarten* como un hogar-escuela, cuyo objetivo sería proporcionar a los niños cuidado y protección y favorecer su desarrollo. En ese mismo año, Justo Sierra encomendó a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata la organización de los primeros *Kindergärten* en la ciudad de México. De esta manera, en 1904 la Secretaría de Justicia e Instrucción

¹ Este artículo es producto de mi tesis de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, en proceso, realizada bajo la dirección de la doctora Eugenia Roldán Vera. Para la realización del doctorado cuento con una beca del Conacyt.

² Las escuelas elementales para niñas se crearon a finales del siglo XVIII, y junto con las escuelas Amigas representaron casi la única posibilidad de educación para las mujeres. En 1880 las escuelas primarias fueron reorganizadas creando una sección previa a estas para niños de 5 a 8 años denominadas *escuelas elementales de enseñanza*. El nombre *escuelas elementales* se utilizó también para aquellas primarias y escuelas que recibían a niños de entre 3 y 14 años.

Pública fundó los *Kindergärten* “Federico Froebel”, “Enrique Pestalozzi” y “Ramón Manterola”. En 1907 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (establecida en 1905, reemplazó a la SJIP) determinó el cambio de nombre de *escuela de párvulos* por el de *Kindergarten*, aunque por algún tiempo ambas denominaciones se utilizaron indistintamente.

El *Kindergarten* surgió como una escuela moderna que educaría a los niños para el progreso del país como seres activos, libres y espontáneos. En este hogar-escuela el niño viviría la vida familiar, con actividades hogareñas, y la educadora tendría el papel de “una madre culta” (Castañeda, [1931]1980, p. 39). La primera década del siglo XX fue una etapa de creación y consolidación de los *Kindergärten*, en la que además se elaboraron los primeros programas y reglamentaciones para ellos, aunque continuaron vinculados con la instrucción primaria. Así mismo tuvieron lugar los primeros esfuerzos por formar a maestras específicamente para estas escuelas, González y Palencia (2015) y Campos (2013) coinciden en que la carrera de *educadora* se definió en 1908, misma que comenzó a impartirse en la Escuela Normal de Profesoras.

Sustento teórico-metodológico

Este trabajo está pensado desde el enfoque de la historia cultural de la educación, concretamente a partir del estudio de la cultura material como parte de la cultura escolar. De acuerdo con María Eugenia Chaoul (2019), la cultura material es concebida como “una nueva orientación derivada de la historia cultural” (p. 12). Por su parte, Agustín Escolano (2000) concibe a la cultura escolar como “el conjunto de normas, teorías y prácticas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones en las instituciones educativas” (p. 201). A ello Élica Campos (2013) agrega que la cultura escolar es un fenómeno complejo con múltiples dimensiones. Para Antonio Viñao (1996), el término *cultura escolar* es ambiguo y polisémico, al no existir una sola cultura escolar, conviene utilizar dicho vocablo en plural. En perspectiva histórica, la cultura escolar comprende “un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo y compartidos en el seno de las instituciones educativas” (p. 23). Siguiendo con este autor, cada nivel educativo tiene sus propias características culturales, y a su vez cada escuela tiene una cultura específica.

La materialidad escolar ha sido pensada desde distintas disciplinas: arquitectura, psicología, historia, pedagogía, antropología, entre otras. La cultura material es entendida por Campos (2013) como “el entorno físico-material y los objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etcétera)” (p. 26). Al reflexionar en torno a la cultura material escolar, Carlos Ortega (2015) sostiene que está constituida por el “edificio, mobiliario, uniforme y utillaje escolares” (p.

163), los significados que adquiere dependen de los objetivos sociales y culturales del proceso educativo en un determinado tiempo histórico. Así mismo Chaoul (2019) afirma que, desde una perspectiva de la cultura material, la materialidad es pensada como un lenguaje no neutro con intenciones políticas e ideológicas.

Finalmente, Martin Lawn (2005) señala que los objetos escolares están rodeados por valores sociales que son dinámicos en sus efectos, su análisis solo puede hacerse en una temporalidad larga pues con el tiempo desarrollan nuevos significados para nuevos propósitos escolares. Agrega además que el aumento de objetos de enseñanza resultó en una nueva relación de negocios, que con el tiempo adquirió una lógica propia conformando una empresa, es decir, lo escolar se reorganizó como un espacio de intercambios comerciales que a su vez reveló nuevos consumidores.

Estos elementos permiten identificar la creación de una cultura escolar propia de los establecimientos para niños menores de seis años. Si bien se gestaron ligados a la educación primaria, la paulatina configuración de su propia cultura escolar contribuyó a su separación para conformarse como un nivel en sí mismo.

Espacios escolares para niños menores de seis años

Las escuelas de párvulos se establecieron con recursos limitados, Castañeda ([1931]1980) señala que la primera de estas escuelas se fundó con muchos esfuerzos y dificultades. Por su parte, Élica Campos (2016) sostiene que el gobierno federal no escatimó recursos para la infraestructura y equipamiento de la Escuela de Párvulos anexa a la Escuela Normal de Profesoras. Las casas que ocuparon eran rentadas, al igual que los *Kindergärten*, aunque con estos comienza a haber cambios, ya que en 1913 el *Kindergarten* “Pestalozzi” ocupó una casa de propiedad federal (AHCM, 1913).

No obstante, el arrendamiento de casas o locales fue también una práctica generalizada para instalar escuelas primarias (Chaoul, 2019), incluso representaba un buen negocio para los propietarios de inmuebles (Chaoul, 2012). Ello implicó que los edificios rentados debieron ser acondicionados para alojar a las escuelas y al mismo tiempo las escuelas tuvieron que ajustarse a las dimensiones y condiciones de las casas. De acuerdo con el material de archivo, las reparaciones y adaptaciones a los locales de los *Kindergärten* fueron más frecuentes en comparación con las realizadas a las escuelas de párvulos. Mientras que en estas últimas, directoras y propietarios de casas solicitaron la reparación de techos e instalación de inodoros (AHCM, 1886b, 1892), en los *Kindergärten* generalmente eran las directoras –aunque en menor medida lo hicieron también los inspectores arquitectos, inspectores médicos, inspectora de Escuelas de Párvulos y arrendadores– quienes solicitaban construir habitaciones, instalar excusados y agua potable, abrir o suprimir puertas y ventanas, derribar muros, reparar techos (AHCM, 1909, 1912-1913, 1917), entre otros.

Por lo que estas instituciones eran onerosas no solo en México, también en países como Estados Unidos. Aludiendo a las escuelas de este tipo en ese país, Campos (2016) indica que “la manutención de un kindergarten con todas y cada una de las características requeridas por el sistema froebeliano realmente era costosa” (p. 38).

Las casas que ocuparon dichos establecimientos cambiaron con el tiempo (véase tabla 1). En el *Proyecto de Escuela de Párvulos* (AHSEP-AGN, 1903b), Estefanía Castañeda describió las características físicas del primer *Kindergarten* en México, el cual debía ser un lugar atractivo para los niños, no una escuela en el sentido que generalmente se le daba. En consecuencia, dicho establecimiento no debería ocupar el mismo edificio que una escuela primaria, el terreno sería amplio y con árboles dispuestos de tal manera que no impidieran el paso del sol, la luz y la circulación del aire. La construcción tendría una sola planta que constaría de terreno para cultivo, jardín, campo para juegos, sala para fiestas escolares, cuatro salas de trabajo, despacho para directora, sala de espera, portería, departamento para aseo y guardarropa, departamento para útiles escolares y un *W.C.* por cada diez niños.

El material de archivo permite ver que la situación de las escuelas de párvulos era precaria, las casas que ocuparon eran inadecuadas, había hacinamiento de niños y no había espacio para recreos. Por su parte, los *Kindergärten* estuvieron alejados del modelo propuesto por Castañeda, aunque se hicieron esfuerzos para dotarlos de una infraestructura cercana a él.

Mobiliario y materiales escolares: entre compras y construcciones *ad hoc*

A pesar de lo poco que sabemos de las escuelas de párvulos, existen documentos que nos permiten acercarnos a su materialidad. De acuerdo con Estefanía Castañeda ([1931]1980), “los dones de Froebel fueron construidos, imitando el procedimiento de Laubscher, por un modesto carpintero (...) El mobiliario se hizo con mucha economía” (p. 29). Es posible que con el tiempo estos materiales se importaran, pues hay evidencia de que así se hizo para las escuelas municipales en 1886 (AHCM, 1886a), lo que resultaba oneroso pues además de su costo se pagaban derechos de introducción, flete y comisión. Campos (2016) afirma que también se compró mobiliario y material “al departamento escolar de Mosler, Bowen & Cook, Sucr. de San Francisco California, EUA” (p. 52) para la Escuela de Párvulos anexa a la Escuela Normal.

La necesidad de contar con mobiliario y útiles acordes al tamaño de los niños surgió desde el inicio de estas escuelas. Dolores Pasos, directora de la Escuela de Párvulos No. 1, solicitó que se le dotara de mesa-bancos para párvulos, ya que los existentes en dicho establecimiento representaban un peligro para los niños (AHCM, 1883). Laura Méndez de Cuenca, directora de la Escuela de Párvulos No.

Tabla 1. Casas ocupadas por las escuelas de párvulos y *Kindergärten*.³

	Escuela de Párvulos No. 1 s/f	Escuela de Párvulos No. 2 1888-1889	Kindergarten "Pestalozzi" 1905?	Kindergarten "Pestalozzi" 1909	Kindergarten "Rébsamen" 1909	Kindergarten "Rébsamen" 1913	Kindergarten "Icazbalceta" 1913	Kindergarten "Pestalozzi" (proyecto de modificaciones) 1912-1913 ⁴
Ubicación	Bucareli No. 2, Bucareli No. 626 o casa No. 10 de la 4ª Providencia	Casa No. 12 de la Plazuela del Árbol	Calle de la Industria	3ª calle de la Industria No. 52	5ª calle Ancha No. 1 (esquina Calzada chica del Campo Florido)	5ª calle Ancha No. 54 ó 3ª del Dr. Vertiz	Casa No. 84 de la 3ª del Dr. Vertiz (antes calle Ancha)	2ª calle de la Industria No. 35
No. de pisos				PB y PA	PB	PB	PB	PB y PA
Salones	2	2	2	2	5	5	5	12
Jardín	1	1				1		
Patio		1	1		1	1	1	1
W.C.			2 (aprox.)	3	2	1		12 W.C. 12 lavabos
Comedor para niños			1	1				
Sala de juegos							1	
Salón de exposiciones				1				
Servicio higiénico								1
Bodega					1	1	1	
Oficina						1	1	1 para secretaria
Despacho						1		
Antesala						1		
Sala		2				1		
Vestíbulo						1		
Habitaciones para directora		1	1	1	5		4	
Comedor		1				1		
Cocina		1				1		
Habitación para conserje		1			1			1
Habitaciones sin ocupar				2				

Fuente: elaboración propia con datos del AHCM.

2, elaboró un inventario del mobiliario y útiles existentes: dos pizarrones, cinco bancas, 75 papeleras, doce pizarras, seis mesas, cuatro pelotas, cajas de Froebel No. 2, 3, 4 y 5, 190 palitos, cuatro ábacos, papel de china, trece cajas de sólidos, entre otros (AHCM, 1889). Parte del mobiliario se mandaba construir, por ejemplo pizarrones, mesas y sillas.

El tamaño de los muebles pareció estar resuelto en los *Kindergärten*, ya que no se han encontrado documentos que prueben lo contrario. En los informes sobre condiciones higiénicas de estas instituciones se reportaban como “apropiados” los mesa-bancos existentes, y comienza a aparecer en las solicitudes de material la denominación *sillitas kindergarten*, diferenciándolas de las sillas grandes para profesoras.

En un principio, los materiales para estas escuelas continuaron estando apegados a la doctrina froebeliana; con el tiempo y con influencia de los *Kindergärten* estadounidenses se aceptó su transformación, para ello se compró mobiliario, material y libros de consulta por medio de la Librería Purón e Hijos, establecida en la ciudad de México (Zapata, 1951).

En el *Proyecto de Escuelas de Párvulos* de Estefanía Castañeda se describen entre otros aspectos los materiales a utilizarse en los *Kindergärten* mexicanos: dones de Froebel, plantas, animales domésticos, libros de estampas, pelotas, cuerdas, juguetes diversos como canicas, trompos, muñecos; pizarrón, pintura, tijeras, cintas de colores, música, cuentos, arena, barro, etcétera. Por su parte, Rosaura Zapata hizo su propio programa en 1906 (Zapata, 1951), ya que no coincidía con el de Castañeda, con actividades organizadas por temas que partían de una idea globalizadora, e incluyó materiales como reloj, semillas, flores, dones de Froebel, estambre, colores para iluminar, arena, tijeras, cantos diversos, cuentos, entre otros. En estos programas se observan coincidencias en los materiales sugeridos, además de una tendencia hacia actividades menos escolarizadas; lo que se pretendía era motivar la libertad y espontaneidad de los niños. Al menos hasta 1917 (año en que concluye este trabajo) las solicitudes de material por parte de las directoras de los *Kindergärten* al Almacén General coincidían con los propuestos por Castañeda y Zapata, aunque empiezan a aparecer otros como gises, lápices de plomo, cartoncillo, etcétera.

En el *Kindergärten* la música tuvo un papel relevante como elemento de disciplina, enseñanza y placer, además de distinguirlo de la escuela de párvulos permitiendo el movimiento de los niños. Surge entonces la necesidad de crear música para párvulos. Laura Méndez de Cuenca dio cuenta de ello al comparar los cantos de los *Kindergärten* estadounidenses con los entonados en México, a los que calificó de “abominables, por su vulgaridad ó por contener palabras demasiado libres é inconvenientes” (AHSEP-AGN, 1904). De acuerdo con Estefanía Castañeda ([1931]1980), los cantos y juegos de la señora Refugio Barragán de Tozcano constituyeron “el primer paso en el sendero estético musical del Kindergarten de México” (p. 31); además se adaptaron los “Cantos de la madre” de Froebel, para lo cual se compró la propiedad literaria, artística y musical de la casa editora Wagner y Levien. El Estado realizó una serie de esfuerzos para la adquisición y construcción de materiales, música y juguetes acordes con las necesidades físicas y mentales de los niños. Para Rosaura Zapata (1951), “la literatura y la música no

³ Las casas ocupadas por las escuelas de párvulos y *Kindergärten* incluidas en esta tabla corresponden a los años de los que tengo descripciones, no necesariamente atañen a los años en que tuvieron modificaciones los edificios escolares.

⁴ Con la creación de los primeros *Kindergärten* en la ciudad de México, la Escuela de Párvulos No. 2 fue denominada *Kindergarten* “Enrique Pestalozzi” y la Escuela de Párvulos No. 3, *Kindergarten* “Enrique Rébsamen” (aunque esta transición implicó no solo un cambio de nombre sino también una transformación pedagógica y la paulatina modificación y conformación de su materialidad escolar). Hacia 1913 este último cambió de nombre nuevamente a *Kindergarten* “Joaquín García Icazbalceta”. Cabe precisar que los *Kindergärten* “Pestalozzi” y “Rébsamen” o “Icazbalceta” aparecen en la tabla con distintos domicilios aunque se trató de los mismos establecimientos.

fueron entre nosotros, más que la reproducción de literatura y música extranjeras; el material didáctico tenía la misma procedencia; pero de todas maneras, resolvían nuestro problema” (p. 27). Con todo, comenzó a crearse una cultura escolar para los *Kindergärten*, con los elementos esenciales que desde la apreciación de Dominique Julia (1995) constituyen este tipo de cultura: “espacio separado, curso dividido en niveles y un cuerpo profesional específico” (p. 134).

Conclusiones

Los recursos destinados a las escuelas de párvulos y *Kindergärten* fueron siempre insuficientes ante las necesidades de adaptación y mantenimiento de los inmuebles arrendados. Si bien las casas debieron ser modificadas para alojar a las escuelas, estas también tuvieron que adaptarse a las condiciones de los inmuebles. Desde su instalación, las escuelas de párvulos y *Kindergärten* tuvieron como objetivo ser espacios que aislaran a los niños pequeños de las influencias negativas del medio, es decir, un “espacio excluyente del mundo adulto” (Chaoul, 2012, p. 252). Con la creación de los primeros *Kindergärten* en la capital, el Estado desplegó una serie de esfuerzos para acondicionar espacios donde los niños pudieran jugar, estar en contacto con la naturaleza y desarrollar sus facultades físicas, intelectuales y morales, controlando las condiciones para ello.

Tanto las escuelas de párvulos como los *Kindergärten* adoptaron y adaptaron las ideas de Froebel y Pestalozzi, sin embargo es posible apreciar la transformación de sus útiles escolares y mobiliario hacia una tendencia menos escolarizada en los *Kindergärten*. Para ambas instituciones se mandaron construir muebles y materiales con fabricantes mexicanos, aunque también se importaron de Estados Unidos, es decir, se trató de construcciones y compras *ad hoc* en México y el extranjero.

Al menos el problema del tamaño de los muebles pareció estar resuelto en los *Kindergärten*, que desde sus inicios contaron con mesas y sillas pequeñas. Además, con estas instituciones emergió la necesidad de crear música, literatura y juegos para niños pequeños. En consecuencia, se adaptaron obras extranjeras, también comenzaron a crearse cantos y juegos en nuestro país específicamente para estas instituciones. Todos estos elementos apuntan hacia una paulatina construcción de una cultura escolar para niños menores de seis años que, al diferenciar a estas instituciones de las escuelas primarias, contribuyeron a su conformación como un nivel en sí mismo.

Referencias

AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México] (1883). *Solicitud de mesa bancos para Escuela de Párvulos No. 1* [fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, sección: Instrucción Pública en general, vol. 2492, exp. 1613, foja 1]. Ciudad de México.

- AHCM (1886a). *Presupuesto de regalos de Froebel* [fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, sección: Instrucción Pública en general, vol. 2497, exp. 2093, foja 1]. Ciudad de México.
- AHCM (1886b). *Solicitud de reparación de techo, Escuela de Párvulos No. 1* [fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, sección: Instrucción Pública en general, vol. 2491, exp. 2146, foja 10]. Ciudad de México.
- AHCM (1889). *Inventario de los útiles de la Escuela de Párvulos No. 2* [fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, sección: Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2459, foja 7]. Ciudad de México.
- AHCM (1892). *Solicitud de instalación de inodoro* [fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, sección: Instrucción Pública en general, vol. 2445, exp. 33, fojas 17-18]. Ciudad de México.
- AHCM (1909). *Informe de las condiciones higiénicas de la Escuela Nacional Kindergarten "Rébsamen"* [fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, sección: Instrucción pública: Kindergartens, vol. 2563, t. 1, exp. 2, fojas 23-24]. Ciudad de México.
- AHCM (1912-1913). *Informe relativo a la casa No. 35 de la 2ª calle de la Industria de la municipalidad de México* [fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, sección: Instrucción pública: Kindergartens, vol. 2563, exp. 1, foja 103]. Ciudad de México.
- AHCM (1913). *Minuta sobre traslado del Kindergarten "Pestalozzi" a edificio de propiedad federal* [fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, sección: Instrucción pública: Kindergartens, vol. 2563, exp. 1, foja 118]. Ciudad de México.
- AHCM (1917). *Solicitud de reparación de techo, Kindergarten "Zaragoza"* [fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, sección: Fincas: edificios ruinosos, vol. 4707, exp. 845, foja 2]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Archivo General de la Nación]. (1903a). *Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación* [Boletín de Justicia e Instrucción Pública, BJIP, t. II, nn. 1-13, pp. 4-5]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1903b). *Proyecto de Escuela de Párvulos presentado a la Subsecretaría de Instrucción Pública* [BJIP, t. II, núm. 2, pp. 65-90]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1904). *Informes remitidos por la Sra. Laura Méndez de Cuenca en cuanto a las escuelas que ha visitado en los Estados Unidos de América por encargo de la SJIP* [BJIP, t. III, núm. 1, p. 653]. Ciudad de México.
- Bazant, M. (2015). Laura Méndez de Cuenca: "Gloria de su sexo". En L. Infante, M. Alvarado, R. González y M. Palencia, *Las maestras de México* (pp. 89-198). México: SEP/INEHRM).
- Campos, E. (2013). *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. Estado de México, México: El Colegio Mexiquense, A. C.
- Campos, E. (2016). Una nueva institución: el jardín de niños en México. En E. Campos, M. Reyes y L. Cárdenas, *Las maestras de México. Educadoras y maestras* (pp. 21-63). México: Secretaría de Cultura/INEHRM/SEP.
- Castañeda, E. ([1931]1980). *Manuales del Kindergarten en conexión con el primer ciclo de la escuela primaria*. Tamaulipas, México: Jus.
- Chaoul, M. (2012). La higiene escolar en la Ciudad de México en los inicios del siglo XX. *Historia Mexicana*, 62(1), 249-304. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/205/182>.
- Chaoul, M. (2019). Ciudad, espacios y la cultura material de la escuela primaria en México hacia finales del siglo XIX y principios del XX. *Anuario de Historia de la Educación*, 20(1), 11-27. Recuperado de: ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/15531/pdf.
- Domínguez, M. (1885). *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León.

- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 201-218. Recuperado de pdfs.semanticscholar.org/578f/71248be04360e055d044a4bc17f5d06c142b.pdf.
- González, R., y Palencia, M. (2015). Rosaura Zapata: genealogía de una profesión. En L. Infante, M. Alvarado, R. González y M. Palencia, *Las maestras de México* (pp. 139-183). México: SEP/INEHRM.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). México: UNAM/CESU.
- Lawn, M. (2005). A pedagogy for the public: The place of objects, observation, mechanical production and cupboards. En M. Lawn e I. Grosvenor, *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines* (pp. 47-70). United Kingdom: Symposium Books.
- Ortega, C. (2015). Historia política de la tecnología: una propuesta metodológica para la historia de la arquitectura escolar (Ciudad de México, 1880-1920). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 3(6), 159-180. Recuperado de rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/63/73.
- Viñao, A. (1996). Culturas escolares: reformas e innovaciones, entre la tradición y el cambio. *Jornadas estatales (8ª 1996, Murcia)*, 17-29.
- Zapata, R. (1951). *La educación preescolar en México*. México: SEP.

Cómo citar este artículo:

García Serrano, A. A. (2020). Escuelas de párvulos y *Kindergärten* de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 1881-1917. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 153-162. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.298>.



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

Los castigos escolares en la memoria de maestros en formación

The school punishments in the memory of teachers in training

Cecilia Esperanza Hernández Rodríguez • Norma Ramos Escobar

RESUMEN

Este artículo es producto de la investigación “Memoria escolar de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes”, de la cual se derivó una tesis de licenciatura en Psicología Educativa sobre la identidad docente. En dicho trabajo se analizaron las narrativas escritas de estudiantes que a la vez eran docentes en servicio y que cursaban la licenciatura en Educación, Plan 94, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Dentro de sus tesis de grado se encuentran las “novelas pedagógicas”, escritos autobiográficos en los que se pueden conocer las historias escolares de cada sujeto; desde sus procesos formativos hasta su práctica docente. Es importante destacar que las tesis han quedado en el olvido y son documentos poco consultados, por lo que rescatar estos escritos contribuye a visibilizar las historias de los docentes. A partir de una sistematización y análisis de las narrativas escritas, este trabajo tiene la finalidad de conocer las experiencias de las y los docentes sobre los castigos escolares que vivieron como estudiantes; qué significó que sus maestras o maestros les gritaran, los regañaran, les pusieran etiquetas y/o apodos, los clasificaran, segregaran y fueran acreedores de golpes con toda clase de objetos, hasta el punto de llegar a lastimarlos emocional y físicamente. En estas narrativas se encuentra toda clase de violencias, lo que nos hace reflexionar en la larga duración de la disciplina escolar, hasta muy entrado el siglo XX, a pesar de que en diferentes momentos de la historia se conminaba a erradicarlos. Por lo tanto, en este trabajo acercamos la reflexión a “los dispositivos de poder” (Foucault, 2002) empleados en la práctica de la disciplina escolar y la forma en que han quedado en la memoria de los docentes, así mismo observar los procesos psicológicos y autorreflexivos que hacen al escribir estas historias.

Palabras clave: Autobiografía, disciplina escolar, formación docente, novelas escolares, práctica educativa.

ABSTRACT

This article results a research of “School memory of people in teacher training institutions”, from which a thesis of Educational Psychology about teacher's identity derived. In this work, written narratives of students were analyzed, who were both teachers in service and students for a Bachelor of Education, Plan 94, at the Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Their grade thesis include “pedagogical novels”, autobiographical writings in which the school histories of each person can be known, from their training processes to their teaching practice. It is important to note that the theses have been forgotten and they are documents that are not widely consulted, so rescuing these writings helps to make the teaching stories visible. Based on a systematization and analysis of written narratives, this work aims to know the experiences about the school discipline that they lived in the classroom as students; what meant that their teachers shouted, scolded, put labels and/or nicknames on them, classified them, segregated them, and were hit with all kinds of objects, to the point of hurting them emotionally and physically. All kinds of violence are found in these narratives, which makes us reflect about the long duration of school discipline, up until the late 20th century, despite the fact that during different moments of history they were forewarned to be eradicated. Therefore, in this work we approach reflection to “the power devices” (Foucault, 2002) used in the practice of school discipline, and the way in which they have remained in the memory of teachers, likewise, to observe psychological and self-reflective processes of teachers when writing these stories.

Keywords: Autobiography, school discipline, teacher training, school novels, educational practice.

Cecilia Esperanza Hernández Rodríguez. Procuraduría Municipal de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes del Sistema Municipal de Desarrollo Integral de la Familia de Soledad de Graciano Sánchez, SLP, México. Es licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Ha participado en el Verano de la Ciencia y colaboró como becaria de investigación. Ha participado como ponente en el ciclo de conferencias “Diálogos educativos: aportes y respuestas posibles a las demandas actuales en educación” del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP. Actualmente imparte orientación psicológica en la Procuraduría Municipal de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes del SMDIF. Correo electrónico: cediva_2010@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6785-2713>.

Norma Ramos Escobar. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, San Luis Potosí, México. Es doctora en Humanidades con acentuación en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Historia de la Educación y Género siglos XIX y XX, Historia de la niñez en la educación pública, Cultura escolar y Trayectorias docentes. Ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1 y perfil PRODEP. Cuenta con más de 25 publicaciones entre libros, capítulos de libro, artículos en revistas y reseñas. Actualmente es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional 241 en San Luis Potosí. Correo electrónico: amronramos75@gmail.com ID: <https://orcid.org/0000-0003-2218-3330>.

Introducción

El proyecto “Memoria escolar de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes” tuvo como objetivo recopilar y analizar las narrativas escritas por maestras y maestros en formación. Fueron seis instituciones elegidas, pero solo en tres de ellas se encontraron escritos narrativos, también llamados “novelas pedagógicas” o “escolares”. Se localizó un total de 180 novelas escolares dentro de las tesis de grado y posgrado de la Benemérita y Centenaria Normal del Estado (BECENE) y de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 (UPN-241) y Unidad 242 (UPN-242) de Valles, todas en San Luis Potosí. En esta ponencia solo se considerarán las novelas escritas de la UPN-241, que suman cuarenta.

Las narrativas escritas cuentan con pocos datos duros, pero entre lo que podemos destacar, de las cuarenta novelas analizadas, 32 corresponden a mujeres y ocho a varones; en sus escritos se pueden encontrar algunos registros sobre su nacimiento, su estado civil y el año que presentaron su tesis. Los datos que se tienen sobre su origen cuentan con una gran diversidad, cinco de ellos procedían de otros estados, once eran de municipios fuera del estado de San Luis Potosí, siete pertenecían a la capital, sin embargo, diecisiete no dejaron registro de su lugar de nacimiento. Identificamos al menos cuatro generaciones de docentes, es decir, maestros nacidos entre 1950 y 1990, lo que hace variopintas sus edades y sus experiencias. Solo cuatro de ellos (dos hombres y dos mujeres) señalaron estar casados.

Las novelas escolares forman parte de las tesis de grado que las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Plan 94 (LE '94), presentaban para obtener su título. Esta licenciatura surgió en 1990 cuando se anunció un proceso de federalización en el cual las unidades pasaron a formar parte de cada uno de los estados, por tal motivo, y ante una serie de cambios, se inició una reformulación de las Licenciaturas. En ese momento surgió esta licenciatura, la cual buscaba transformar la práctica docente hacia una reflexión crítica, analítica y reflexiva (Maya, 2008).

Dentro de las tesis de grado de la LE'94 existe un apartado conocido como “novela pedagógica”, el cual se trabajaba en la línea metodológica de la licenciatura. La novela tenía la finalidad de que dejarán plasmadas sus implicaciones en cuanto a su ser y quehacer docente, según los postulados de Rangel y Negrete (1995), quienes remitían al concepto que Freud da a los procesos que el individuo atraviesa en su ámbito familiar y que lo lleva a entender algunos de los comportamientos que va desarrollando en su vida cotidiana. Estos autores acuñan el término como “novela familiar, la cual involucra una trama de proyecciones, identificaciones, transferencias y vínculos” (Rangel y Negrete, 1995, p. 89). A partir de esta idea surge el concepto de “novela escolar”, en ella se ve involucrada una serie de acontecimientos que no solo abarcan la vida personal de cada sujeto sino que conllevan todo lo que rodea

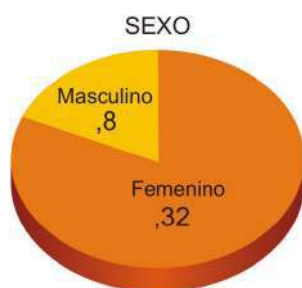


Figura 1. Novelas escolares escritas por mujeres y hombres.

Fuente: elaboración propia construida con las tesis de grado que tienen novela escolar recuperadas en la Biblioteca de la UPN-241.

su práctica docente y su vida institucional. Por lo tanto, la novela escolar está influenciada por el tiempo y espacio determinados.

Estos mismos autores abordan la novela pedagógica como un cúmulo de diversas aportaciones:

La práctica docente es similar a un sueño, en donde aquellos elementos significativos de la novela escolar se condensan y expresan en la acción educativa. En la práctica docente cotidiana se sintetiza la novela escolar, incluso más allá de aquella racionalidad que se supone ordena los conocimientos, valores, habilidades y formas de sentir y de expresar en el salón de clases [Rangel y Negrete, 1995, p. 90].

Los escritos que recuperamos son breves, van entre cinco y quince cuartillas, en estas las y los docentes¹ escriben relatos desde su niñez hasta su vida adulta, lo que se procedió a codificar para identificar las categorías; entre ellas están los procesos de escolarización, formación docente, práctica docente y finalmente la categoría que habla de la investidura de poder; de esta categoría surgieron seis subcategorías relacionadas con la disciplina escolar, aquí solo exponemos algunas.

Los castigos escolares en la memoria

Esta investigación arrojó una gran cantidad de hallazgos, entre ellos las experiencias vividas sobre los castigos escolares que sus maestras y/o maestros les impusieron por alguna falta cometida o se hicieron acreedores a ellos, como lo señalan, injustamente. Son estos recuerdos los que permean en las historias de las y los docentes y que ellos guardan en su memoria; como lo apunta Pollak (1989), “las memorias se constituyen e interpretan del pasado que quieren salvaguardar, es una permanente interacción entre lo vivido y lo aprendido, lo vivido y lo transmitido” (p. 12). A través de estas memorias cada docente se remite a esos recuerdos que le han dañado, pero a la vez intenta no replicar estas prácticas con los estudiantes que en la actualidad están a su cargo.

De la misma manera Escolano y Hernández (2002) hacen referencia sobre “la memoria del futuro o futuro de la memoria” (p. 21), la cual lleva a cada sujeto en su presente a dialogar sobre los recuerdos que tiene de la escuela, trabajando no solo desde su memoria individual sino en conjunto con aquellos recuerdos que su memoria colectiva tiene, resignificando las huellas marcadas en su vida escolar.

Por lo tanto, la memoria comienza a trabajar, recopila recuerdos, los selecciona de acuerdo a lo vivido, y los va agrupando; por un lado los recuerdos personales, por otro los que involucran la vida del “yo” con el otro, del “yo” con el mundo, se orientan, se componen, se entretienen en una serie de relatos, hasta el punto que a diario nos narramos, y todas esas experiencias y acontecimientos se van signifi-

¹ No se utilizaron los nombres reales de quienes escribieron las novelas, se sustituyeron por seudónimos y códigos alfanuméricos, así mismo, se respetó la ortografía original de las novelas pedagógicas. Las tesis se encuentran en la Biblioteca de la UPN-241 en San Luis Potosí.

ficando y re-significando e incesantemente llevan a la construcción del individuo (Pimentel, 2017).

Es por esto que al recuperar las historias personales y escolares de cada sujeto estas suelen convertirse en tesoros invaluable, ya que no solo se conoce la historia docente, también se descubre el funcionamiento de los centros escolares, cómo se vivía dentro de los salones de clases, qué permeaba en estas instituciones, comprendiendo que tanto las y los estudiantes al igual que las y los docente se convertían en narradores de sus propias vidas y, en una dimensión reconstruida, todos eran la misma persona (Suárez, 2002).

Serrano y Ramos (2011) afirman que las historias de vida son más bien estudios de caso en los que no solo se puede leer un simple relato o se revisen expedientes para conocer qué hacen las y los docentes, o una historia sobre lo que se dice de ellas o ellos, sino que es más bien reconstruir la historia de cada protagonista con todas las fuentes disponibles con las que se cuenta, haciendo posible la realidad y la trama que esta produce.

En estas narrativas se cuenta lo que han vivido, sentido y experimentado; la diferencia es que la historia de vida narra desde el nacimiento de la persona, mientras que la novela pedagógica solo cuenta lo académico y profesional. Las narrativas y relatos pueden decidir a partir de qué momento empezar a narrar y qué tipos de vivencias querían dar a conocer. Tal es el caso de los castigos escolares, que merecieron mucha tinta de nuestros protagonistas.

Los castigos escolares por años fueron prácticas que se normalizaron, se convirtieron en algo vigente en las aulas, se permitían como una corrección hacia aquel estudiante que cometía una falta; los métodos que se utilizaban para sancionar o corregir las faltas cometidas fueron la mayoría de las veces más allá de lo “permitido”, llegando a dañar emocional, psicológica y físicamente a las y los estudiantes; es de esta manera como, a través de sus propias voces, son ellas y ellos quienes narran cómo los vivieron.

Al respecto, Foucault (2002) señala que los castigos en distintas épocas han sido una práctica universal, considerando que de acuerdo a la falta cometida debería ser la condena asignada, sin embargo él mismo menciona que habría que adecuar los castigos y el modo de efectuarlos –de otra forma se estaría sobrepasando lo permitido–, de manera que el castigo “sirva para mirar hacia el porvenir, y que una cuando menos de sus funciones mayores sea la de prevenir y así obtener el derecho a castigar” (p. 99). El autor brinda un amplio análisis sobre el uso del poder por parte de los sistemas carcelarios (hospitales, cárceles y escuelas) para “reformular” al delincuente, al paciente y al estudiante, según fuera el caso.

Desde el siglo XVII, señala Navarro (2004), las escuelas públicas no se caracterizaban por los buenos tratos que les daban a sus estudiantes, siendo que se seguían implementando castigos severos de acuerdo al mal comportamiento que las y los estudiantes presentaban. Como lo ha documentado Ramos (2015), para el siglo XIX los castigos escolares fueron impuestos como medidas que servían para corregir conductas en las y los niños, utilizando diversas prácticas como medios para lograr estos objetivos; los tipos de correctivos que se empleaban iban desde mantener alineados a las y los niños en filas desde el momento de ingresar a la escuela y/o salón hasta el momento en que salían, al mismo tiempo que debían obediencia absoluta al docente a su cargo, teniendo que obedecer en todo momento las indicaciones dispuestas; los niños que analiza no estuvieron exentos de golpes y castigos físicos para corregir la conducta de los estudiantes. Como señala, “lo que se buscaba era dominar la naturaleza del niño para que este pudiera integrarse a la sociedad, de ahí que los castigos debían ser el auxiliar en la subordinación del comportamiento infantil a la voluntad de los adultos” (Ramos, 2015, p. 75).

Con el paso de los años se suponía que estas prácticas quedarían erradicadas, sin embargo esto no sucedió y siguieron implementándose hasta el día de hoy, de ahí que aún a inicios del siglo XXI se pueden encontrar escritos que narran experiencias de los castigos escolares de los que fueron víctimas los protagonistas de las novelas analizadas. En las siguientes narrativas se conocerán violencias de todo tipo, que van desde segregar, hacerse acreedor a un regaño, hasta recibir golpes, dejando marcas no solo físicas sino también emocionales en estas niñas y niños que ahora, ya convertidos en adultos, recuerdan con tristeza o coraje el tipo de abusos del que fueron víctimas, dejando huellas que se plasman en sus historias escolares.

¿Correctivos o maltrato?

La violencia en las escuelas durante mucho tiempo fue una constante, las y los docentes tenían el derecho de implementar diversas medidas para salvaguardar el orden en el aula escolar, y son estas medidas las que llevaron a las y los estudiantes a vivir situaciones de maltrato escolar. Suárez (2002) relata que existen diversos tipos de castigos que afectan directamente al cuerpo: “palizas, golpes, cachetes, tirones de pelo y de orejas, pellizcos, coscorriones, azotes, destinados a cualquier parte del cuerpo: cabeza, pelo, cara, orejas, brazos, palma de la mano, espalda, nalgas, piernas; mencionando también diversos instrumentos materiales de castigo” (p. 125). La maestra Luz narra su experiencia:

Durante quinto año el maestro es muy regañón, ya que si cortábamos una hoja del cuaderno nos daba diez borradorazos en las manos para que no lo volviéramos a hacer [M25UPN241-2011].

La maestra Yolanda también enfrentó este tipo de situaciones:

En los siguientes grados eran golpes en la cabeza con el anillo de graduación del profesor, o bien nos jalaba la patilla o la oreja porque no sabíamos las fechas más importantes de la historia [M10UPN241-1999].

Los golpes, las patadas, las cachetadas eran muy comunes por parte de las y los maestros, ya que corregían “estudiantes indisciplinados”. Los maestros Gabriel y Porfirio relatan lo que vivieron:

Durante el nivel primaria fue una educación en donde el maestro me llegó a golpear con una patada por haber sacado muy mala calificación en el examen de matemáticas, esto fue porque nos tenía estudiando fuera del aula y, como siempre, lo que puede pasar a los niños es la distracción por cualquier cosa y se me hacía muy difícil concentrarme, y al darse cuenta fue mucho su coraje. En ese tiempo únicamente así se obtenían buenos resultados, por medio de mucha presión, y por lo tanto los docentes tenían que incurrir con los golpes [H2UPN241-2011].

La maestra era muy estricta, se enojaba demasiado y siempre nos castigaba a todos sin que nadie tuviera la culpa; su estrategia era cerrar la puerta, sentarse en su escritorio mientras transcurría el recreo, o en ocasiones nos ponía a todos en fila y nos pedía que levantáramos las manos para golpearlos con el borrador [H4UPN241-2003].

Las maestras Elizabeth y Conchita también fueron protagonistas de violencia física, por no saber realizar los trabajos:

El clímax de la pesadilla lo protagonizó el profesor Miguel Ángel, quien a solo unas semanas de iniciado el tercer grado de primaria nos colocó a todos de pie, frente a las bancas, con nuestras pertenencias en los brazos, por no saber de memoria las tablas de multiplicar. A la mañana siguiente conseguí mi “derecho” a sentarme al repetir de memoria frente al maestro todas las tablas, acompañadas de una voz quebrada y una lluvia de lágrimas, reflejo del miedo que su presencia me producía [M30UPN241-2004].

Al iniciar el cuarto grado, inexplicablemente, cambió radicalmente, empezó a golpear a mis compañeros que no podían leer ni resolver las operaciones básicas; así que después de que la queríamos tanto, llegamos a temerle. La situación me llenaba de miedo y frustración, me sentía culpable y hasta llegué a tener pesadillas, sentía que los jalones de patillas y orejas, así como los manazos que me propinaba en los brazos, me los merecía por no darme a entender con mis compañeros [M18UPN241-2008].

Es difícil explicar esta clase de castigos, había quienes se hacían acreedores a quedarse sin recreo y hasta a recibir severos golpes. La maestra Marilú en su primer día de clases tuvo una mala experiencia; ella relata lo sucedido:

Nuestro calvario inició en primer día de clases, nos dejó nuestro primer trabajo y se fue a dormir. Al día siguiente lo mismo, bolitas, palitos, regaños, unos tirones de pelos. Para el tercer día tenía sobre el escritorio un bejuco² con el cual nos pegaba todos los días. Teníamos miedo

² Tallo largo, fuerte y delgado.

pero no decíamos nada en casa. Ese día en especial me pegó, dejándome marcados los golpes en las piernas, para mi buena suerte pasó mi papá y salí del salón, le dije que la profesora nos pegaba mucho a todos [M12UPN241-2011].

El nivel de castigos en el siglo XX era una manera de “educar” muy común y cruel, prácticas que se heredaron de siglos anteriores en los que la disciplina escolar incluía el suministro de golpes. Asistir a la escuela era un calvario para muchos infantes, tales son los casos de la maestra María y del maestro Juan:

Recuerdo a la profesora Teresa, que castigaba a las niñas con las formas más crueles: hincadas en un montón de tierra, cargando al mismo tiempo pesados libros; todas esas cosas que se cuentan sobre el maltrato y que uno no cree no están nada alejadas de la realidad [M1UPN241-2010].

En una ocasión fueron unos alumnos de otro salón, por haberlos castigado, como niño hice burla y la maestra me paró y me dijo con regaño por qué lo había hecho [sic], yo no le contesté y me dio una cachetada. El maestro, que se llama Sabino, era muy malo cuando se enojaba [...] en una ocasión estábamos en el salón y yo estaba platicando y me dijo que me callara pero no le hice caso, entonces él se levanto del escritorio y me agarró del cuello, me apretó, me aventó y me sacó del salón de clases [H7UPN241-2015].

Clasificación de estudiantes

Poner etiquetas a estudiantes era una práctica sumamente ejercida por las y los docentes, lo que también era una forma de exclusión, castigo y señalamiento hacia ellos. Así lo narra la maestra Elizabeth:

Mi madre me llevó hasta la puerta del salón, donde pidió disculpas a mi maestro por las inasistencias y solicitó me permitiera pasar a tomar la clase. De la manera más cortante le respondió a mi madre que, si no había más remedio, ¿qué se le iba a hacer? Entonces mi madre me intentó entregar un lapicero que llevaba en su mano, pero intervino él argumentando que yo no sabía escribir ni con lápiz, con un lapicero, ¿qué iba a hacer? Ella, sin saber qué hacer con tales palabras, se quedó parada junto a la puerta mientras yo me dirigía al que hasta el último día de asistencia había sido mi lugar. El maestro, al ver a dónde me dirigía, repuso con una voz enérgica: “Esa fila es de los aplicados, la de los burros es a la orilla”. Al instante volví la mirada hacia la puerta, donde aún estaba mi madre; sus ojos reflejaron una gran tristeza y sé que contuvo el llanto como muestra de solidaridad y a la vez para fortalecerme. A la fecha no logro entender ni perdonar la conducta de esa persona, pues siempre pienso en ¿qué derecho le otorga el título de profesor a una persona para matar espiritualmente a otra? Han pasado dieciocho años de mi vida y ese hecho aún me sigue lastimando [M30UPN241-2004].

Este término de llamar a las y los niños “burros” era algo “normal” tanto en casa como en la escuela, sin saber el daño que les causaban al utilizar este adjetivo. La maestra Lupita recuerda:

En cuarto año me tocó una maestra llamada Panchita, que por cierto era muy enojona, de ella solo recuerdo que quería que estuviéramos muy sentados, no podíamos voltear a ver al

compañero, menos preguntar; en ocasiones llegó a decirles a unos compañeros “burros”, entonces, por el temor, no me atrevía a cuestionar [M6UPN241-2006].

Dividir y clasificar por filas a las y los alumnos era una constante en el salón de clases. La maestra Luz hace referencia a este caso:

El maestro que estuvo los dos primeros años es muy enojón y siempre estaba de mal humor; él dividía al grupo entre los burros, los medios y los inteligentes, haciendo una notoria distinción de alumnos, esto propiciaba que muchos compañeros ya no quisieran ir a la escuela, escondiéndonos para que no nos mandaran a clases [M25UPN241-2011].

El uso de instrumentos escolares como correctivos

El maltrato físico y psicológico muchas de las veces iba acompañado de golpes con objetos, los cuales debían utilizarse como una herramienta en la enseñanza escolar. Las malas experiencias son recordadas por quienes las vivieron en carne propia y a través de sus narrativas; la maestra Luz relata cómo lo vivió:

Algo que nos marcó para guardarle rencor a este maestro fue que una compañera perdió un peso y se mantuvo llorando hasta que llegó el maestro, el cual sin más explicaciones agarró una vara y nos dio un varazo en las manos para que se devolviera el dinero, cuando todos lloramos y nos salimos del salón encontró el peso en la misma mochila de la compañera [M25UPN241-2011].

Los casos de las maestras Eli y Yolanda narran una situación muy similar, pero ahora la protagonista era la regla:

La maestra Josefina llegaba a golpear con una regla metálica a los niños que no aprendían o estaban inquietos en el salón, a mí me llegó a dar reglazos en las palmas de las manos; en ocasiones a los niños les hacía bajar sus pantalones y así les daba [M26UPN241-1998].

Desde el primer grado el no saber las letras, las sílabas, eran castigos con reglazos en las manos, en las pompis, y no se nos permitían salir a casa hasta que lo dijéramos de memoria (M10UPN241-1999).

Reflexión final

A través de estas narrativas escritas se puede constatar cómo los castigos escolares siguen estando vigentes dentro de las aulas escolares, siendo un tema actual dentro de la historia de la educación, específicamente en las historias escritas de los docentes. De algún modo los relatos arriba expuestos dejan constancia de lo que Foucault (2002) analizaba sobre la inscripción del poder en el cuerpo, en lo único que le pertenece al sujeto, es ahí donde se le vigila y sanciona y, como vimos, deja marcas tanto físicas como emocionales en los sujetos.

Hubo intentos por erradicar los castigos escolares, ya que en diversos estados se implementaron reglamentos que señalaban indicativos de cómo se debía tratar a las y los alumnos. Por ejemplo en el artículo 30, encontrado en un reglamento de Guadalajara (en el siglo XIX), se puede leer que “a los profesores se les solicitaba que trataran a los niños con dulzura y suavidad, castigarlos con moderación y prudencia, nunca cuando estuvieran exaltados” (Valle, Vega, Flores y Muñoz, 2014, p. 65). En el mismo siglo, en el estado de Nuevo León también se hicieron las mismas recomendaciones: no excederse en las formas de castigo y sobre todo no utilizar los castigos corporales, ya que estos herían “los corazones infantiles”, sin embargo dichas medidas no fueron acatadas y a quienes cometían actos de indisciplina o faltas de conducta se les aplicaban correctivos físicos (Ramos, 2015).

Las experiencias expuestas han estado presentes en la historia de la educación, las y los maestros que las escriben de algún modo los han llevado a resignificar su formación y su práctica docente. ¿Por qué los docentes en formación habrán dejado constancia de sus experiencias dolorosas en la escuela? Consideramos que, al escribirlas, de alguna manera hacen una reflexión sobre su pasado como estudiantes a la luz de su presente como docentes, qué de estas prácticas no debe repetirse o quizá cuáles de estas han cometido o cometen como docentes, sin negar su existencia. Como lo señalan Escolano y Hernández (2002), “la memoria siempre retorna, la memoria se dedica fundamentalmente a olvidar, sabemos quienes somos porque recordamos. La desmemoria es un estado próximo a la inexistencia” (p. 23). De esta manera las y los docentes se han construido en este ejercicio de escribir y borrar, es decir, de construirse y deconstruirse una y otra vez, a lo largo de su formación escolar, académica y docente y, en el caso de los castigos escolares, como una forma de cuestionar dichas prácticas como flagelos de la escuela.

Referencias

- Escolano Benito, A., y Hernández Díaz, J. M. (coords.) (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Maya, J. (2008). *Treinta años en la formación de docentes: la oferta educativa de la unidad 241 de UPN*. México: Colecciones Haberes y Saberes.
- Navarro, J. (2004). Escuela y castigos en niños y adolescentes. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, (7), 67-94. Recuperado de: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3687/1/0237190_02004_0004.pdf.
- Pimentel, A. (2017). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI/Facultad de Filosofía y Letras.
- Pollak, M. (1989). Memoria, olvido, silencio. *Estudios Históricos*, (3), 3-15. Recuperado de: http://www.comisionpor-lamemoria.org/static/prensa/jovenesymemoria/bibliografia_web/memorias/Pollak.pdf.
- Ramos, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonense (1891-1940)*. México: Fondo Editorial de Nuevo León/Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Rangel, A. y Negrete, T. (1995). Proyecto de intervención pedagógica. En *Hacia la innovación* (pp. 85-95). México: UPN.
- Serrano, J. y Ramos, J. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: Horizontes Educativos.
- Suárez, M. (2002). Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. En A. Escolano Benito y J. M. Hernández Díaz (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 108-132). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Valle, M., Vega, M., Flores, M., y Muñoz, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, (28), 61-68. Recuperado de: http://saludpublica.cucs.udg.mx/tem/_5T10U85AH.pdf.

Cómo citar este artículo:

Hernández Rodríguez, C. E., y Ramos Escobar, N. (2020). Los castigos escolares en la memoria de maestros en formación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 163-172. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.315>.



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

Formas de sociabilidad en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (ca. 1936-1968)

Forms of sociability at the Instituto Politécnico Nacional (IPN) (ca. 1936-1968)

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos

RESUMEN

Este artículo forma parte de la investigación “Prácticas dancísticas en el Instituto Politécnico Nacional (ca. 1936-1988)”, cuyo objetivo es estudiar las condiciones históricas, políticas y sociales que permitieron que en una institución dedicada a la enseñanza técnica, como es el IPN, se apoyara la transmisión, práctica y difusión de la danza. Al adentrarme en el estudio de las prácticas dancísticas en el IPN encontré que desde su origen (1936) la institución cuenta con un área encargada de la difusión de la cultura, y al revisar el curso que ha seguido dicha área pude identificar que la práctica, transmisión y difusión de la danza ha tenido lugar a través de diversas *formas de sociabilidad*, como los clubes, los orfeones y los ateneos. A partir de lo anterior surgieron varias interrogantes: ¿Qué fueron y cómo funcionaron los clubes, los orfeones y los ateneos en el IPN?, ¿qué referencias extranjeras tomaron en cuenta como modelos de las sociabilidades culturales del IPN?, ¿qué apoyo recibieron estas asociaciones?, y ¿qué importancia le dieron a la práctica dancística? Para este estudio me acerco a la historia intelectual con el enfoque que menciona Peter Burke como un tercer paradigma, más cercano a la historia cultural, para explorar las dinámicas específicas en las que participaron docentes y estudiantes en una institución pública como es el IPN en el periodo (1936-1968) recurrí a dos nociones de Maurice Agulhon: *sociabilidad* y *lugares de sociabilidad*, y a dos tipos de fuentes: documentales y testimoniales. Para explicar el papel que jugó la danza en las formas de sociabilidad del IPN dividí este artículo en: a) los clubes, los orfeones y los ateneos en el IPN, y b) referencias que se tomaron en cuenta como modelos de las sociabilidades culturales del IPN.

Palabras clave: Ateneos, clubes, historia de la educación dancística, práctica dancística, orfeones.

ABSTRACT

This article is part of the investigation “Dancing practices at the National Polytechnic Institute (ca. 1936-1988)”, and it has the objective of studying the historical, political and social conditions that allowed an institution dedicated to technical education, such as the IPN, to support the transmission, practice, and promotion of dance. When delving into the study of dance practices in the IPN, I found that since its origin (1936), the institution has had an area in charge of the dissemination of culture, and when reviewing the course that this area has followed I was able to identify that the practice, transmission and dissemination of dance has taken place through various *forms of social events*, in clubs, choirs, and athenaeums. From the above, several questions arose: What were and how did the clubs, choirs, and athenaeums affect in the IPN? What foreign references did they take into account as models of the IPN’s cultural social events? What support did these associations receive? And what importance was given to dancing? For this study I approach intellectual history with the approach mentioned by Peter Burke as a third paradigm, closer to cultural history; to explore the specific dynamics in which teachers and students participated in a public institution such as the IPN in the period (1936-1968) I resorted to two notions of Maurice Agulhon: *sociability* and *places of sociability*, and to two types of sources: documentaries and testimonials. To explain the role that dance played in the forms of socializing of the IPN I divide this article into: a) Clubs, choirs, and athenaeums in the IPN, and b) References that were taken into account as models of the cultural social events of the IPN.

Keywords: Athenaeums, clubs, history of dance education, dance practice, choirs.

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Ciudad de México. Es licenciada en Educación Artística en Danza y maestra en Educación e Investigación Artística por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del INBAL, en donde también es tutora y asesora de la maestría en Investigación de la Danza. Correo electrónico nazult@hotmail.com. ID:<https://orcid.org/0000-0002-2797-7263>.

Introducción

Este artículo forma parte de una investigación más amplia que lleva el título de “Prácticas dancísticas en el Instituto Politécnico Nacional (ca. 1936-1988)”, cuyo objetivo es estudiar las condiciones históricas, políticas y sociales que permitieron que en una institución dedicada a la enseñanza técnica, como es el IPN, se apoyara la transmisión, práctica y difusión de la danza.

Una vez que me fui adentrando en el estudio de las prácticas dancísticas en el IPN encontré que desde su origen (1936) cuenta con un área encargada de la difusión de la cultura, la cual a través de los años se ha ido fortaleciendo hasta alcanzar el rango de Dirección de Difusión Cultural, y que tiene el propósito de impulsar y difundir los proyectos científicos, artísticos y culturales así como sus resultados.

Al revisar el curso que ha seguido el área de Difusión Cultural del IPN pude identificar que la práctica, transmisión y difusión de la danza en dicha institución ha tenido lugar a través de diversas *formas de sociabilidad*, entre las que fue posible identificar los clubes, los orfeones, los ateneos, los seminarios y actualmente los talleres artísticos.

A partir del hallazgo antes mencionado surgieron varias interrogantes: ¿Qué fueron y cómo funcionaron los clubes, los orfeones y los ateneos en el IPN? ¿Qué referencias extranjeras tomaron en cuenta como modelos de las sociabilidades culturales del IPN? ¿Qué apoyo recibieron estas asociaciones por parte del IPN? ¿Hasta qué momento estuvieron vigentes? ¿Qué importancia le dieron a la práctica y disfrute de la danza?

Para tratar de dar respuesta a las siguientes interrogantes retomo la perspectiva histórica y me acerco a la historia intelectual con el enfoque que menciona Peter Burke como una “tercera vía” o un tercer paradigma, más cercano a la historia cultural, paradigma al que según Peter Burke puede denominarse

“Historia cultural de las ideas”, en la línea de la “historia social de las ideas” propuesta en los años sesenta y setenta por Peter Gay y Robert Darnton (si bien no dieron el mismo significado al sintagma). Distinguiría este enfoque del de la “historia cultural” *tout court* aduciendo que gran parte de estos trabajos se ocupan de ideas, mentalidades, conocimiento o curiosidad [...] Este conjunto de trabajos se ubica mejor en la frontera entre historia intelectual y cultural (entendiendo el término “frontera” en este contexto como una “zona de contacto” antes que como una línea de separación) [Burke, 2007, pp. 159-164].

Asimismo para el estudio de este trabajo utilizo dos conceptos: *sociabilidad* y *lugares de sociabilidad*, y para entenderlos recurrí a Maurice Agulhon cuando en su libro *Historia vagabunda* menciona que la sociabilidad es

... la aptitud de vivir en grupos y consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias” [y] *lugares de sociabilidad* cuando señala que “No existe asociación, ya sea informal

(simple reunión de parroquianos) o formal (con estatutos, reglas escritas), sin que exista un lugar de reunión estable. Este lugar es un bien material, un capital” [Agulhon, 1994, pp. 56-57].

Las nociones antes señaladas, *sociabilidad* y *lugares de sociabilidad*, las utilizo para explorar las dinámicas específicas en las que participaron docentes y estudiantes en una institución pública como es el IPN y en un periodo determinado que es de 1936, año en que nació la institución, hasta 1968, año en el que se vivió un cambio o una ruptura con respecto a las formas de sociabilidad en dicha institución.

Para realizar esta investigación recurrí a dos tipos de fuentes: documentales y testimoniales. Por un lado acudí a la Presidencia del Decanato del Archivo Histórico del IPN, en donde pude realizar una revisión bibliohemerográfica acerca de la historia de la institución, y por otro lado entrevisté a siete maestros de danza, quienes han trabajado para el IPN durante 20 años o más.

Este artículo lo dividí en dos partes: 1. Los clubes, los orfeones y los ateneos en el IPN, y 2. Referencias que se tomaron en cuenta como modelos de las sociabilidades culturales del IPN.

1. Los clubes, los orfeones y los ateneos en el IPN

El IPN nació en 1936, durante el sexenio de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), con fundamento en el artículo 3º de la Constitución en el que se estableció la educación socialista, y al Estado se le asignó la responsabilidad de lograr “la integración de la nación y que los grupos de campesinos y obreros tengan acceso a la educación” (IPN, 1988, p. 11). Durante la creación del IPN, las actividades de la institución estuvieron a cargo de Juan de Dios Bátiz Paredes, jefe del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (DETIC), y desde aquel entonces el lema del Instituto fue “La técnica al servicio de la patria”.

Uno de los objetivos educativos del IPN fue que la población estudiantil estuviera “formada esencialmente por hijos de obreros y campesinos de todo el país” (IPN, 1988, p. 32); a fin de que esta población tuviera la oportunidad de cursar dichos estudios se otorgaron becas, los requisitos para obtener una beca fueron “buenas calificaciones y la necesidad de ayuda existencial” (IPN, 1988, p. 32).

El primer director general del IPN fue Roberto Medellín, quien con base en el artículo 3º de la Constitución decidió que el IPN tomaría en sus manos la organización de las escuelas técnicas: profesionales, vocacionales y prevocacionales distribuidas en diferentes estados de la República Mexicana.

A partir de 1937 el área encargada de organizar las actividades de las prevocacionales y vocacionales fue la Sección de Enseñanzas Especiales del IPN, que, entre otras funciones, tenía que planear la participación de las y los alumnos en festivales, ceremonias y concursos, la creación de periódicos murales para exponerlos en el Palacio de Bellas Artes y la publicación de la revista *Senda Nueva*.

Con base en lo anterior puede decirse que “la difusión cultural en el IPN, se desarrolla desde el origen mismo de la institución. Los pioneros de esta actividad fueron las mismas escuelas fundadoras, en especial la Escuela de Bacteriología” (IPN, 1988, p. 227), quienes, de manera aislada, organizaban sus actividades culturales y participaban en sus propias entidades educativas.

Miguel Bernard Perales, director del IPN de 1938 a 1939, promovió que el 8 de diciembre de 1938 que se publicara en el *Diario Oficial de la Federación* el “Reglamento para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos del IPN”, con este documento se logró que las actividades artísticas y culturales fueran parte de los festejos y ceremonias del IPN. Desde ese momento se registraron funciones de danza como parte de las celebraciones del IPN. En 1939 se registraron dos funciones de danza en Escuelas Técnicas Nocturnas del IPN con la participación de la Escuela Nacional de Danza (Ramos, 2007, p. 273).

A dos años de haber iniciado el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1942) en el IPN estalló una huelga estudiantil en demanda de protección y defensa de la institución (IPN, 1988, p. 71), huelga que finalmente se resolvió por completo hasta el 16 de enero de 1944 que fue cuando los estudiantes iniciaron sus cursos regulares; en 1944 también se aprobó el “Reglamento Provisional del IPN”, documento decisivo porque “el gobierno admitió que la educación técnica y la investigación industrial constituían necesidades vitales para consolidar la autonomía del país y para aumentar de manera racional y creciente su industrialización” (Calvillo y Ramírez, 2012, p. 92).

En el “Reglamento Provisional del IPN” se dio a conocer la nueva estructura de la entidad educativa; las actividades relacionadas con la difusión de la cultura se las encomendaron a la oficina de Acción Educativa, que estuvo al tanto de la organización

...de actividades sociales que incluían manifestaciones culturales (danza, canto, declamación) [...] la participación en festivales oficiales, conferencias, registro de sociedades de alumnos, clubes científicos, literarios y artísticos, Banda de Música, un grupo estudiantil denominado “Poliart” [AHIPN, 1944].

La siguiente nota explica de manera más amplia cuáles eran las actividades de la oficina de Acción Educativa cuando escaló a Departamento.

Para abril de 1947 se elaboró un proyecto de reorganización del departamento en el que se establecían las actividades que realizaría este en temas considerados totalmente educativos, los cuales estaban relacionados con la colectividad estudiantil y con el personal del Instituto [...] En el rubro cultural y de educación cívica se pretendía mejorar las condiciones de cultura general de los estudiantes y despertar o encauzar sus inquietudes hacia valores morales, impulsando actividades artísticas y literarias entre los estudiantes a través de los grupos teatrales

del Poliart, y de los grupos musicales como la banda de música. Se fomentaría oficialmente las actividades de los clubes científicos y las sociedades de profesionistas egresados, la organización de conferencias de temas científicos artísticos y literarios en donde participaran profesores y estudiantes. Se organizarían homenajes públicos a los valores patrióticos y a destacados maestros del Instituto y se llevarían a cabo festivales en las ocasiones solemnes de la institución. Del mismo modo se elaboraría un registro de las sociedades de alumnos y el reconocimiento de las mismas, se fomentaría las excursiones científicas y las brigadas culturales a los estados de la república y aun al extranjero [Calvillo y Ramírez, 2006a, pp. 421-422].

Como se señala en las notas anteriores, a partir de 1947 se fomentaron oficialmente las actividades de los clubes científicos y las sociedades de profesionistas; al respecto el maestro Miguel Ángel Gutiérrez, docente de danza del IPN, opina:

Los orfeones o clubes eran grupos culturales donde había música, danza, teatro, existían en el IPN antes de que el maestro Marcelo Torreblanca llegara al IPN en 1958. Había orfeones en el Casco de Santo Tomás y en la Escuela de Medicina. Los orfeones seguramente fueron idea del maestro Emilio Carballido. A partir de la llegada del maestro Marcelo Torreblanca como coordinador de danza folclórica del IPN se fueron creando los talleres artísticos [M. A. Gutiérrez, comunicación personal, 2019].

José Ramírez Silva, hijo de la maestra María Eugenia Salas y José Ramírez Silva, docentes pioneros de la danza folclórica del IPN, cuenta:

El maestro Ángel Salas, tío de mi mamá [María Eugenia Salas] invitó a ella y a mi papá [José Ramírez Silva] a participar en los orfeones del IPN; Emilio Carballido y Ángel Salas participaban en los orfeones del IPN. Realmente hicieron un magnífico trabajo [J. Ramírez, 2019].

¿Qué eran y cómo funcionaban los clubes y orfeones? De acuerdo con la nota siguiente es posible darse cuenta de que los clubes, orfeones y/o ateneos eran grupos de estudiantes y/o maestros cuyos *lugares de sociabilidad* eran las instalaciones del IPN o fuera de él, pero con la presencia de los estudiantes y/o docentes politécnicos; el propósito de dichas reuniones era de aprendizaje, pero también de intercambio de conocimientos y esparcimiento. Algunos de los logros obtenidos por el IPN en materia cultural, así como la importancia de los *lugares de sociabilidad*, se describen a continuación:

Dentro del trabajo realizado para los profesores se menciona un mejoramiento cultural y social de maestros y estudiantes del Instituto mediante conferencias y mesas redondas que se realizaban dentro y fuera del propio organismo. Con este tipo de actividades se lograría que el sector estudiantil encontrara fuentes permanentes de experiencias que lo beneficiara en sus actividades educativas y para que el personal docente tuviera un amplio horizonte cultural y científico donde pudieran satisfacer sus personales aspiraciones. Con este fin se promovieron y fomentaron los ateneos y las sociedades científicas de investigación que se integraban por estudiantes y profesores [Calvillo y Ramírez, 2006a, p. 404].

A través de los clubes y ateneos también se difundieron los resultados de los trabajos de investigación científica, por ejemplo:

En medicina rural se fomentó el trabajo de investigación por medio de conferencias, trabajos de mesas redondas y ateneos, que multiplicaban sus actividades y proporcionaban la oportunidad de desarrollar jornadas científicas en diversas ramas de la medicina [...] La ENMH propició la realización en México del XXI Congreso Panamericano de Homeopatía, que se llevó a cabo en forma brillante, y en el cual el Instituto y su escuela recibieron merecidos homenajes [Calvillo y Ramírez, 2006a, p. 368].

Con base en lo anterior puede decirse que el IPN fomentó lo que Agulhon llama “sociabilidad asociativa”, y al respecto afirma:

Cuanto más numerosas y diversas son las relaciones interpersonales, más grupos se ponen en juego: la familia, la parroquia, el trabajo o el grupo de edad son una suerte de mínimo encuadre, al que vendrán a agregarse, o no, el partido político, el club deportivo, la sociedad de beneficencia, lo que puede imaginarse. Por otro lado, cuantas más actividades tiene una asociación, más requiere fortalecer su organización interna: los jóvenes que juegan a la pelota en un terreno baldío no necesitan presidente ni tesorero, pero si quieren tener un terreno cerrado, comprar material reglamentario y participar en competencias oficiales, el grupo de amigos debería convertirse en un club con oficina, local y estatuto. Una evolución progresiva de la sociabilidad consistirá, entonces, en la aparición de asociaciones *voluntarias* (el partido, el club, por oposición a la familia, el taller, el estado) cada vez más numerosas y diversificadas, y, por otro lado, en el paso del estadio informal (jóvenes futbolistas en un terreno baldío) al estadio *formal* (club deportivo) [Agulhon, 2009, p. 39].

A partir de lo antes señalado es posible identificar que en el IPN se configuraron varias formas de *sociabilidad* y en ellas los estudiantes se inscribieron para experimentar nuevas posiciones subjetivas, grupos de lectura, agrupaciones políticas, colectivos artísticos, con diverso grado de permanencia, con reglas más o menos precisas, que oscilaron entre el juego y los intereses pragmáticos y que poco a poco se fueron formalizando.

Las primeras formas de sociabilidad que se identificaron en el IPN fueron los clubes y/o orfeones, y a medida que la institución se fue expandiendo y el área de difusión cultural ganó terreno, los clubes y orfeones cambiaron de nombre por ateneos, es decir transitaron de lo informal a lo formal.

Entre los primeros ateneos se cuenta el Ateneo Femenino Sor Juana Inés de la Cruz, que surgió el 30 de agosto de 1951 en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del IPN (ESIA), y que participó en los Juegos Florales de la Juventud, organizados con motivo del tercer centenario del natalicio de la poetisa Sor Juan Inés de la Cruz.

Entre 1951 y 1952 se organizaron diferentes ciclos de conferencias, de las cuales destacan por su importancia las verificadas en la ESIME, con el Ateneo

Miguel Bernard, y el ciclo de conferencias técnicas que tuvieron lugar en la Escuela Superior de Ingeniería Textil.

Más adelante, en 1954, en la prevocacional número 3 se creó el Ateneo Ramón López Velarde (Ruiz y Rosas, s. f., p. 2), y a partir de este, paulatinamente se constituyeron otros en prevocacionales, vocacionales y escuelas superiores.

Una mujer que colaboró decididamente en la formación de los ateneos fue la maestra Carmen de la Fuente, poetisa y autora del himno del IPN, quien se unió al instituto como docente en 1945 para impartir clases de literatura y lengua castellana en las prevocacionales y vocacionales.

En la década de los 60 la maestra Carmen de la Fuente trabajó con el doctor Juan Manuel Ortiz de Zárate, quien estaba a cargo del departamento de Acción Social y Cultural del IPN; ambos promovieron actividades culturales y apoyaron en la organización de 22 ateneos (AHIPN, 2013, p. 24).

El departamento de Acción Social y Cultural del IPN atendía la educación estética y como parte de sus propósitos se encontraba el de complementar “la formación armónica de los integrantes de la comunidad del Instituto” (Calvillo y Ramírez, 2006b, p. 216). Es decir, se encargaba de encauzar a los estudiantes en las manifestaciones del arte, hacerles llegar información de temas científicos y sociales que no estaban contemplados en los planes de estudios. Por lo tanto, su labor incluyó

...la promoción y organización de conciertos, exposiciones, conferencias, concursos, actividades conectadas con el teatro, con la danza, con las artes plásticas, en la coordinación de las labores de los ateneos y seminarios, bajo un plan previamente elaborado [Calvillo y Ramírez, 2006b, p. 215].

Un punto que vale la pena subrayar es que en la década de los 60 el apoyo que recibieron los ateneos se fortaleció, incluso estuvieron al pendiente de ellos los directores de la institución, ingeniero Eugenio Méndez Docurro de 1959 a 1962 e ingeniero José Antonio Padilla Segura de 1963 a 1964, el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, y el presidente de la República, licenciado Adolfo López Mateos.

El sostén que los ateneos recibieron permitió que de 1956 a 1968 el IPN ordenara jurídica, normativa y culturalmente el desempeño de los ateneos, prescribiera las posiciones que ocuparían los estudiantes y creara una Asociación de Ateneos y Seminarios del IPN (AAS).

Para la organización y manejo de la AAS, en 1961 se nombró un comité que estuvo compuesto por Luis González Sosa, presidente; Julio Téllez García, secretario general; Ramón Ruiz Quintero, secretario de organización; Alfonso Tovar, secretario de relaciones; Arturo Ponce Pedroza, secretario de prensa y publicidad;

Iván Restrepo, sección de cine club; Rafael Oriol, sección de música y danza; Manuel Solís, sección de artes plásticas, y César Augusto Nava, sección de radio y televisión (AHIPN, 1962, p. 183).

Los presidentes de la AAS que estuvieron al frente en otros años fueron: de 1958 a 1959, Vázquez Negrete; de 1962 a 1964, Julio Téllez García; de 1964 a 1967, Marco Antonio Amores y de 1967 a 1969, Rolando Contreras Navarro (Ruiz y Rosas, s. f., p. 2).

El papel que jugó la AAS en el IPN en el área cultural en la década de los 60 fue muy importante debido a que participó activamente en la organización de la mayor parte de las actividades culturales.

Algunos de los ateneos, clubes y seminarios que existieron en el IPN en la década de los 60 fueron (Calvillo y Ramírez, 2006b, p. 226):

- Vocacional 4 de Ingeniería. Ateneo Ramón López Velarde.
- Prevocacional 5. Ateneo Miguel Hidalgo.
- Vocacional 2. Ateneo José Mancisor.
- Vocacional 5. Ateneo Ignacio Manuel Altamirano.
- Vocacional 3. Ateneo Godofredo Leibnitz.
- Vocacional 3. Ateneo Maestro Isidro Fabela.
- Vocacional 4. Ateneo Issac Newton.
- Vocacional Ciencias Sociales. Ateneo Ingeniero Juan de Dios Bátiz. Presidente Ricardo González Bertaud.
- Vocacional de ciencias biológicas. Ateneo José Martí. Presidente Alejandro Villamar C.
- Vocacional de ciencias sociales. Ateneo Lázaro Cárdenas. Presidente Leonardo Pérez G.
- Vocacional de Ciencias Sociales. Seminario de Estudios Científicos y Culturales Narciso Bassols. Enrique Buccio Márquez.
- Ateneo Wilfrido Maasieu.
- Vocacional 3. Seminario Investigaciones Económicas Adolfo López Mateos.
- Vocacional 6. Seminario de Estudios Biológicos Dr. Río de la Loza.
- ESIA. Ateneo Técnico Cultural. Presidente Alejandro Bravo Méndez.
- ESIQIE. Ateneo 18 de Marzo. Presidente Delfino Jardón Salgado.
- ESIQIE. Ateneo Dr. Manuel Sandoval Vallarta. Presidente Luis Óscar Gallardo C.
- ESIA. Ateneo Sor Juana Inés de la Cruz.
- ESIA. Ateneo Diego Rivera. Presidente Rubén Cantú Chapa.
- ESIT. Ateneo Salvador Tolentino. Presidente Martiniano Domínguez.

- ESMR. Ateneo Miguel Othón de Mendizábal. Presidente Luis López Antúnez.
- ESIME. Ateneo Miguel Bernard. Presidente Carlos González Durán.
- ESFM. Ateneo de Física y Matemáticas.
- ENMH. Ateneo Izcoatl. Presidente Antonio Madera A.
- ESCA. Ateneo Benito León Acosta.
- ESIME. Club Politécnico de Estudiantes Yucatecos. Presidente Amílcar Sosa Suárez.
- ESE. Círculo Estudiantil de Escritores.
- Tecnológica 5. Ateneo Cuauhtémoc.
- Vocacional 3 de Ingeniería. Ateneo Silvestre Revueltas. Presidente Mauricio Cantú Chapa.
- ESIA. Ateneo Emiliano Zapata. Presidente Juan Manuel Dávila.
- ENCB. Ateneo Nezahualcóyotl. Presidente Manuel Solís.
- Sociedad de Investigaciones Culturales de las Escuelas Profesionales. Presidente Antonio Balanza T.
- ENCB. Seminario de Estudios Biológicos. Presidente Antonio Gómez González.
- Vocacional 1. Ateneo Ingeniero José G. Prieto Azcuaga. Presidente Javier Bravo Chávez.
- ESCA. Ateneo 26 de julio. Presidente Guillermo Gaeta Hernández.

El IPN desde su creación siempre consideró que la “cultura permitía eliminar aquellas lagunas que pudieran existir debido a la rigurosa especialización técnica científica... [por ese motivo] el plan de labores de 1964 a 1970 incluyó un incremento considerable en exposiciones de artes plásticas, conciertos, audiciones musicales, representaciones teatrales, cine club, recitales folklóricos, de poesía y literarios, cursillos y conferencias sobre diversos temas filosóficos, históricos y artísticos” (Calvillo y Ramírez, 2006b, p. 408); para la organización de estas actividades la participación de la AAS fue fundamental.

Desafortunadamente a mediados de la década de los 60

La prensa estudiantil denunció que el Congreso de la Asociación de Ateneos y Seminarios celebrado en el Centro Cultural de la Unidad Profesional de Zacatenco el 20 y 21 de febrero de 1965 había servido para poner en evidencia a los líderes y las luchas internas que había en la asociación [Calvillo y Ramírez, 2006b, p. 408].

Lo anterior permite observar que en los ateneos “surgieron grupos de presión que tomaron la difusión de la cultura como legitimación de su presencia en la vida estudiantil, con lo que esta actividad adquirió caracteres anárquicos” (Ruiz y Rosas, s. f., p. 3), hecho que se agudizó con el movimiento estudiantil de 1968 y que terminó en un nudo de tensión o colisión con la institución.

Algunos estudiosos opinan que el movimiento de 1968 en el IPN “destruyó las organizaciones culturales estudiantiles existentes” (Ruiz y Rosas, s. f., p. 3) conocidas como ateneos. Otros opinan que el movimiento estudiantil trajo como consecuencia diversas pérdidas,

...la más valiosa de ellas, la vida de decenas o tal vez de cientos de jóvenes estudiantes, la mayoría del Politécnico [...] Asimismo, sufrieron severos daños varios laboratorios y talleres de escuelas politécnicas. [...] varias de sus escuelas de nivel superior no pudieron recuperar la estabilidad académica, sino hasta años después, debido a la actividad de los Comités de Lucha, que algunos planteles lograron implantar el cogobierno, generando efectos desastrosos para la vida académica de su institución [AHIPN, 2013, p. 3].

A pesar de los conflictos generados a finales de la década de los 60, el entusiasmo y participación de los jóvenes interesados en la cultura permitió que, desde el surgimiento de los clubes y orfeones que fue desde el origen mismo de la institución, se celebrara un gran número de actividades artísticas y culturales con poco presupuesto.

2. Referencias que funcionaron como modelos de las sociabilidades culturales del IPN

En esta sección trataré de identificar de dónde proviene la idea de instaurar clubes, orfeones y/o ateneos en el IPN.

Clubes y orfeones

Según Maurice Agulhon, el “círculo fue la forma típica de la sociabilidad burguesa en Francia durante la primera mitad del siglo XIX”, es decir, el equivalente del “club” inglés. Por lo tanto, *círculo* puede entenderse como “una asociación de hombres organizados para practicar juntos una actividad desinteresada (no lucrativa) o incluso para vivir juntos la no actividad o el ocio” (Agulhon, 2009, p. 47). Y *club* como una asociación con fines preponderantemente políticos, aunque con el paso del tiempo esta connotación de asociación con fines políticos se fue desvaneciendo.

La forma asociativa de club se utiliza en el IPN durante la primera década de vida de la institución y se alterna su uso con la forma asociativa llamada “orfeón”.

Orfeón se deriva del vocablo “Orfeo”, personaje de la mitología griega,

...quien fue un músico maravilloso que atraía a las fieras a sus pies despojadas de su ferocidad; bajó a los infiernos en busca de su esposa Eurídice muerta a consecuencia de una picadura de víbora la noche misma de su boda; allí conmovió con su música a las divinidades infernales y le fue concedido rescatar a Eurídice a condición de no mirar atrás hasta haber salido de los infiernos; transgredió la prohibición para mirar a Eurídice y fue fulminado por Zeus o, según otras versiones, destrozado por las bacantes [Moliner, 1977].

Tomando en cuenta que Orfeo fue un músico extraordinario, suele llamársele orfeón “a la agrupación de personas que cantan en coro sin acompañamiento de música” (Moliner, 1997).

Los orfeones los encontramos desde el siglo XIX, y su antecedente es la Sociedad Filarmónica que se creó el 14 de enero de 1866 y cuya tarea principal era organizar de manera regular festivales artísticos.

Cabe señalar que en México antes de 1866 ya existían diversas manifestaciones artísticas y culturales que alternaban y coexistían, por un lado la ópera, los conciertos, la música polifónica, la danza clásica, la pintura y escultura, que por lo regular se les identificaba como “alta cultura”, y por otro lado existían los orfeones, el teatro de revista, las bandas de guerra que se presentaban en jardines, parques, casinos, kioscos, salones de baile, y eran considerados parte de la “cultura popular”.

La Sociedad Filarmónica al organizar los eventos artísticos buscaba

...fomentar y orientar el gusto musical del país; en su historia se puede ver el entusiasmo general, que sin duda hoy nos parecería desproporcionado, que provocaban sus actividades de enseñanza, y, con más razón, sus conciertos y festivales [Cosío, 1951, p. 303].

Dicha Sociedad Filarmónica además de organizar festivales resultó un promotor no solo de la enseñanza musical sino también de conferencias quincenales para los filarmónicos, con el objeto de perfeccionar sus conocimientos y darles una cultura general. La Sociedad Filarmónica tuvo tan buena recepción que a partir de esa experiencia nació el Orfeón Popular (Cosío, 1951, p. 303).

El principal participante del Orfeón Popular era el “pueblo”, ligado estrechamente a la “cultura popular”, acepción vinculada a *Kultur*, “donde priva la particularidad de cada pueblo, en el reconocimiento de sus tradiciones, en la expresión de los sentimientos, en el arte y la artesanía” (Williams, 1983, citado en Aguirre Lora, 2015).

Por lo tanto, lo *popular* en el contexto del surgimiento de los *orfeones populares* puede entenderse como:

Las expresiones y los comportamientos procedentes de los grupos que no correspondían ni a los estratos sociales elevados ni a los profesionistas y empleados públicos, sino más bien a los sectores sociales que desplegaban una amplia gama de ocupaciones y oficios menores en esa sociedad decimonónica tan diversificada y estratificada [Aguirre, 2015, p. 544].

A partir del siglo XIX es posible que el Estado haya identificado la importancia de los orfeones en la formación y educación de los mexicanos porque los incorporó a la educación escolarizada, esto es posible observarlo durante el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana que se llevó a cabo en 1922 y en donde se reflexionó acerca de “la problemática y el destino de este nivel

de enseñanza” (Velázquez, 1989, p. 4), y se consideró que los orfeones deberían de ser una materia obligatoria para dicho plan de estudios.

Otra experiencia en México en el siglo XX que consideró la creación de orfeones como una posibilidad educativa fue la que se dirigió a los obreros para la enseñanza de la educación artística, la cual fue gratuita. En estos centros a los estudiantes se les “enseñaba dibujo, canto, música y gimnasia” (Mendoza, 2020), y para 1922 ya existían 22 centros de este tipo.

El propósito de los Centros de Orfeón para trabajadores fue dar “al hombre de escasos recursos la oportunidad de transformarse en un ser nuevo, un hombre completo, capaz de aprovechar mejor sus dotes personales y circunstancias sociales” (Mendoza, 2020).

A los Centros de Orfeón les siguieron las Orquestas Típicas, las que “cumplieron una función social importante en los festivales recreativos para las masas [considerándoseles] como verdaderos instrumentos de terapia social” (Mendoza, 2020). Para 1927 se registró la asistencia de 3,502 varones y 500 señoritas a los Centros de Orfeón (Mendoza, 2020).

Los Centros de Orfeón y la Escuela Popular Nocturna de Música desaparecieron en 1933 por decisión del Consejo de Bellas Artes, por considerar que “habían desarrollado una actividad poco firme y provechosa y crea en su lugar tres Escuelas Nocturnas de Arte para Trabajadores, con una capacidad de divulgación y un sentido social y práctico más amplio” (Mendoza, 2020).

Tanto los clubes como los orfeones se utilizaron de manera indistinta durante la primera década de vida del IPN y se utilizaban para nombrar así a las reuniones de estudiantes y docentes con fines de difusión e intercambio científico, cultural y artístico. Aproximadamente a finales de la década de los 40 estas formas de sociabilidad fueron sustituidas por los ateneos.

Ateneos

La palabra *Ateneos* nos remonta a Grecia, específicamente a Atenas, 500 años antes de Cristo, lugar donde se privilegiaba la enseñanza de la filosofía y la reflexión sobre preguntas fundamentales del ser humano.

Ateneos se vincula con Platón y con los grandes filósofos griegos. Se retoma a Platón (427-347 a. C.) porque fue quien abrió una escuela en el Jardín de Academos, en los alrededores de Atenas, camino de Eulisis, la cual se convirtió en “una de las más famosas escuelas de filosofía de todos los tiempos que atrajo a su seno a un gran número de relevantes personalidades [...] El lazo de unión pareció ser desde luego cierta comunidad de ideales éticos fundados en la amistad” (Larroyo, 1989, p. XIII).

La Academia de Platón, su filosofía, intereses y planteamientos han sido recuperados en varios momentos de la historia. Francisco Larroyo, en el “Estudio preliminar” que elabora para los *Diálogos* de Platón, cita a Werner Jaeger, quien dice:

Más, de dos mil años han pasado desde el día en que Platón ocupaba el centro del mundo espiritual de Grecia y en que todas las miradas convergían hacia su Academia, y aún hoy sigue determinándose el carácter de una filosofía, cualquiera que ella sea, por la relación que guarda con aquel filósofo [Larroyo, 1989, p. IX].

Así como en otros momentos históricos y lugares se han inspirado en el platonismo, o retomado directrices de este pensamiento, en México encontramos dos movimientos iluminados por el espíritu griego.

El Ateneo Mexicano

Fue una sociedad literaria y científica del siglo XIX que llevó el nombre de *El Ateneo Mexicano*, fundada el 22 de noviembre de 1840 por Ángel Calderón de la Barca, primer embajador español en México y esposo de la marquesa Calderón de la Barca.

La sociedad *El Ateneo Mexicano* se formó tomando como modelo al *Ateneo de Madrid*; entre los fundadores de la sociedad mexicana destacan José Justo Gómez de la Cortina, Luis G. Cuevas, Andrés Quintana Roo, Juan B. Morales y otras figuras importantes del mundo intelectual del momento (Nava, 2003, p. 276).

El objetivo de la asociación fue “proporcionar al pueblo la instrucción necesaria para hacer llegar hasta él los valores de la ciencia y el arte, proveyéndolo de cuantos libros y utensilios les fueran necesarios” (Nava, 2003, p. 276). Entre las contribuciones más importantes de la sociedad se cuenta la formación de “una biblioteca, estableció cátedras, dio conferencias públicas y editó un semanario” (Junta de Gobierno de El Ateneo Mexicano, 1844-1845).

El órgano de difusión que *El Ateneo Mexicano* decidió elaborar fue un periódico quincenal, que llevó el mismo nombre de la sociedad; el impresor seleccionado fue Vicente García Torres, cuyo establecimiento estaba ubicado en calle del Espíritu Santo número 2 (Junta de Gobierno de El Ateneo Mexicano, 1844-1845).

La intención del periódico era “favorecer la educación del pueblo mexicano tanto en la ciencia como en las artes, con énfasis en la literatura” (Junta de Gobierno de El Ateneo Mexicano, 1844-1845), asimismo “la propagación de conocimientos entre todas las clases sociales, carentes de seriedad y aridez para hacerlos más atractivos y asequibles, así como la aplicación de la ciencia en pro de la economía nacional y familiar” (Junta de Gobierno de El Ateneo Mexicano, 1844-1845).

El primer ejemplar de *El Ateneo Mexicano* se publicó el 1º de marzo de 1844, y el último ejemplar del tomo 2 en enero de 1845, en total se publicaron dos tomos. *El Ateneo* fue un vehículo de difusión de la asociación en donde “manifestó

su opinión acerca de la instrucción primaria y el plan de estudios de la escuela de agricultura y en la sección titulada Bibliografía, informaba, en breves reseñas, sobre la aparición y costos de libros y periódicos” (Junta de Gobierno de El Ateneo Mexicano, 1844-1845).

El semanario también incluyó artículos o extractos de dos publicaciones importantes de la época: *El Zurriago*, del Conde la Cortina, y *El boletín* del Instituto Nacional de Geografía y Estadística, acompañados de comentarios de los miembros de El Ateneo (Junta de Gobierno de El Ateneo Mexicano, 1844-1845).

La presentación de la revista no pudo ser mejor: “magnífica la impresión, limpia y elegante, sobre excelente papel; finísimas viñetas; cortes dorados y lujosa encuadernación. Por todos estos conceptos fue una publicación insuperable que circuló en ambos hemisferios” (Nava, 2003, p. 277).

La contribución de la sociedad El Ateneo Mexicano en la década de los 40 del siglo XIX fue muy loable en materia educativa y literaria, en virtud de que fomentó la lectura, el análisis de nuevos textos entre los miembros de la sociedad, y difundió los nuevos conocimientos al pueblo en general a través de conferencias, del periódico y de la biblioteca que creó.

Ateneo de la Juventud

El segundo movimiento iluminado por el espíritu griego y que también recuperó el nombre de ateneo fue el Ateneo de la Juventud, asociación de jóvenes interesados en el estudio del arte y de la cultura. El Ateneo de la Juventud se fundó el 28 de octubre de 1909, quizá inspirados en la Grecia de antaño y tomando como cometido “la inquietud del progreso, el ansia de perfección, el método, la técnica científica y filosófica, el modelo de disciplina moral, la perfección del hombre como ideal humano” (Monsiváis, 2000, p. 970).

Entre los protagonistas del grupo encontramos a jóvenes que, con el paso de los años, llegarían a ser algunos de los filósofos, artistas y pensadores más importantes de México, como fue el caso de José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Enrique González Martínez, Rafael López, Roberto Argüelles Bringas, Eduardo Colín, Joaquín Méndez Rivas, Antonio Médiz Bolio, Rafael Cabrera, Alfonso Cravioto, Martín Luis Guzmán, Carlos González Peña, Isidro Fabela, Manuel de la Parra, Mariano Silva y Aceves, Jesús Acevedo, Federico Mariscal, Diego Rivera, Roberto Montenegro, Ramos Martínez, Manuel M. Ponce, Julián Carrillo, Nemesio García Naranjo y muchos otros.

La fundación del Ateneo de la Juventud fue posible gracias a los antecedentes artísticos y culturales que ya se habían gestado en México, sobre todo la creación de algunas revistas, como la *Revista Moderna de México* y *Savia Moderna*, en las que colaboraban algunos de los personajes antes citados y los vínculos intelectuales

existentes con figuras como Pedro Henríquez Ureña y Rubén Valenti, quienes proponían nuevos cuestionamientos y reflexiones.

Esta efervescencia de inquietudes y conocimientos generó que en 1907 se constituyera la fundación de la Sociedad de Conferencias y Conciertos que estuvo dirigida por Jesús T. Acevedo, la cual hizo posible que dicho periodo se conociera como “El tiempo de los cenáculos, las conferencias y los discursos como medios de comunicación masiva” (Monsiváis, 2000, p. 969), y que en 1910 se creara la Escuela de Altos Estudios y se inaugurara la Universidad Nacional de México.

El 20 de noviembre de 1910 estalló la Revolución y causó una serie de conflictos que afectó al Ateneo de la Juventud. El 10 de mayo de 1911 Porfirio Díaz renunció a la presidencia de la República y Francisco Vázquez Gómez fue nombrado presidente interino, y Francisco León de la Barra ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes; el 7 de junio llegó Madero a México y en agosto de 1911 se formó el Partido Constitucional Progresista, que tenía como partidarios, entre otros, a José Vasconcelos, Alfonso Cravioto, Isidro Fabela, Luis Castillo Ledón y Martín Luis Guzmán; como es lógico pensar, el movimiento maderista y el fin del régimen porfiriano dividió ideológica y políticamente a los ateneístas.

En 1911 José Vasconcelos dirigía el Ateneo de la Juventud, pero a partir del 25 de septiembre de 1912 ocupó su lugar Enrique González Martínez y la organización se transformó en el Ateneo de México.

El trabajo emprendido por los ateneístas contribuyó a formar el 13 de diciembre de 1912 “la Universidad Popular Mexicana” (Monsiváis, 2000, p. 970); el primer rector de dicha universidad fue Alberto J. Pani y sus colaboradores cercanos Alfonso Pruneda y Martín Luis Guzmán. Esta organización duró hasta 1922 y el Ateneo hasta 1923.

En suma, el Ateneo de la Juventud fue una asociación civil que propuso una nueva forma de ver y pensar la cultura, integrada por personajes que creían firmemente en que el arte, la educación y la cultura deberían de ser los ejes y el motor que movieran al país; sus integrantes procedían de diferentes campos del conocimiento, es por eso que su aportación fue muy enriquecedora, antes, durante y después de la Revolución mexicana.

A manera de cierre

Para esta investigación ha sido un hallazgo encontrar que la difusión, el disfrute de la danza y la transmisión de dicha disciplina en el IPN tiene su origen en las diferentes formas de sociabilidad que el IPN abrió desde su creación.

Las formas de sociabilidad en el IPN han sido varias, entre ellas figuran los clubes, los orfeones, los ateneos, los seminarios y los talleres artísticos. Me centré

en los tres primeros porque este trabajo lo ubiqué en el periodo 1936-1968, que son los años en los que estuvieron vigentes las tres primeras formas de sociabilidad.

Como fue posible observar, los clubes, los orfeones y los ateneos no son formas de sociabilidad privativas del IPN, sino que en diferentes momentos históricos la sociedad mexicana las adoptó como herencia de otros países que las practicaban, incluso desde el siglo XVIII.

Las formas de sociabilidad estudiadas en este trabajo no surgieron de manera espontánea en el IPN, sino que fueron consecuencia de lo que ocurría en la esfera económica y política del país, así como consecuencia de la evolución de las costumbres de la sociedad mexicana, de los estudiantes, de los docentes y de las autoridades.

También cabe señalar que no fue posible determinar una fecha exacta de vigencia de cada una de las formas de sociabilidad en el IPN porque se traslapan; lo que sí se identificó fue que la primera forma de sociabilidad que se menciona es el club, después aparecen los orfeones y finalmente los ateneos.

Las tres formas de sociabilidad identificadas en el IPN tuvieron entre sus objetivos la organización de festivales, presentaciones artísticas, conciertos, pláticas, conferencias, es decir, fueron un motor no solo de la transmisión, disfrute y difusión de actividades artísticas sino de conocimientos científicos y de cultura general.

Al hacer la revisión histórica de las referencias extranjeras que posiblemente el IPN tomó como modelo para las sociabilidades culturales de la institución, fue posible dilucidar que los clubes tienen su antecedente en los círculos franceses, que eran reuniones que se hacían con fines preponderantemente recreativos y de ocio, y club se entendía como asociación política, aunque con los años perdió la connotación de asociación política.

Los orfeones se abrieron principalmente para educar al pueblo, a los trabajadores y a los estudiantes preparatorianos, y los ateneos también tenían un objetivo educativo aunque una de sus características fue que se integraron, por lo menos en los dos ejemplos citados en este artículo, por jóvenes estudiantes que con el paso del tiempo llegaron a ser intelectuales.

En el IPN estas formas de sociabilidad fueron muy importantes para la difusión, disfrute y práctica de la danza porque a través de ellas se dieron a conocer eventos artísticos, científicos y culturales que impactaron las relaciones, la producción intelectual y artística, así como las dinámicas y prácticas de la institución y de la comunidad.

Gracias a las formas de sociabilidad aquí estudiadas, el IPN estableció convenios con embajadas e instituciones y fue posible presenciar funciones de danza en las celebraciones de la institución. Me centré en la danza, pero es evidente que también

se fomentó la música, el teatro, las artes plásticas, los coros, la literatura, etcétera.

Debido al movimiento artístico que se gestó en el IPN la práctica y difusión de la danza poco a poco se fue haciendo parte de las actividades de dicha institución, incluso con la llegada de los maestros Marcelo Torreblanca y Beatriz Carrillo, especialistas en danza folclórica y clásica respectivamente, se abrieron cursos temporales para la enseñanza de la danza, los cuales finalmente en la década de los 70 llegaron a ser talleres artísticos permanentes que hasta la fecha siguen funcionando en la institución.

Las asociaciones, como ya vimos, han tenido diversos propósitos debido a que los estudiantes no solo se asociaban con el objetivo de conocer los resultados de una investigación, sino también se reunían con una finalidad cultural y/o por recreación polivalente, dado que la danza, el canto, la música, el teatro, también pueden asumirse con enfoque recreativo y como parte de una educación integral.

Otro punto importante de señalar es que las formas de sociabilidad mencionadas tuvieron lugar en el IPN primero de manera informal, pero a medida que crecieron en número, en tareas y en responsabilidades, se formalizaron y, en la década de los 60, con el apoyo de las autoridades se integró una Asociación de Ateneos y Seminarios del IPN, la cual reunió a más de 30 ateneos.

En 1965 la Asociación de Ateneos y Seminarios del IPN participó en un congreso y en él se hizo evidente que se habían desatado luchas internas, lo que llevó a las autoridades del IPN a interrogarse acerca de las ventajas y de los inconvenientes de tal dinámica. Con el movimiento estudiantil de 1968 las luchas se agudizaron, la institución retiró el apoyo a los ateneos y finalmente las formas de sociabilidad estudiadas declinaron.

* Agradezco a la doctora María Esther Aguirre Lora por hacerme partícipe del Seminario de Historia Cultural que coordina en el IISUE de la UNAM, así como a sus integrantes por sus valiosas y enriquecedoras intervenciones.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (2015). Registros de lo popular. Escudriñar el mundo de Antonio García Cubas, 1832-1912. En R. Ríos Zúñiga y J. Leyva (coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes* (pp. 537-572). México: UNAM/IISUE.
- Agulhon, M. (1994). *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- AHIPN [Archivo Histórico del IPN]. (1944). *Reglamento Provisional del IPN* [Presidencia del Decanato del IPN]. México.
- AHIPN (1962). *Informe general de labores 1959-1960-1961. Edición conmemorativa XXV aniversario 1936-1961* [Presidencia del Decanato del IPN]. México.

- AHIPN (2013). *Gaceta Politécnica* (1040), pp. 3-25. México.
- Burke, P. (2007). La historia intelectual en la era del giro cultural. *Revista de Historia Intelectual. Prismas*, (11), 159-164.
- Calvillo Velasco, M., y Ramírez Palacios, L. (2006a). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional* (t. I). México: IPN.
- Calvillo Velasco, M., y Ramírez Palacios, L. (2006b). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional* (t. II). México: IPN.
- Calvillo Velasco, M., y Ramírez Palacios, L. (2012). *Setenta y cinco años del Instituto Politécnico Nacional de poner la técnica al servicio de la patria* (t. I). México: IPN.
- Cosío Villegas, M. (1951). *Un viejo ariete musical. Historia mexicana*. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/482/373>.
- Dosse, F. (2004-2005). Regreso al país de la historia intelectual. *Revista Semestral Contrahistorias. La otra mirada de Clío* (3, sep.-feb.).
- IPN [Instituto Politécnico Nacional] (1988). *50 años en imágenes IPN*. México: IPN.
- Junta de Gobierno de El Ateneo Mexicano (1844-1845). *El Ateneo Mexicano* (2 vols.). México: Imprenta de Vicente García Torres.
- Larroyo, F. (1989). Estudio preliminar. En Platón, *Diálogos* (pp. IX-XXVII), col. “Sepan cuantos...”, n. 13. México: Porrúa.
- Mendoza, C. (2020). *Las escuelas nocturnas de arte para trabajadores (ENAT), un proyecto de educación estética para el obrero* [Proyecto de investigación]. INBAL/Cenidi-Danza José Limón, México.
- Moliner, M. (1977). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Monsiváis, C. (2000). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En *Historia general de México* (pp. 957-976). México: El Colegio de México.
- Nava Martínez, O. (2003). La empresa editorial de Vicente García Torres, 1838-1853. En L. Suárez de la Torre (coord.), *Constructores de un cambio cultural: impresores-editores y libreros en la Ciudad de México. 1830-1855*. México: Ed. Mora.
- Ramírez Sala, J., Mendoza Pastrana, M., Campos Domínguez, C., y Gutiérrez Badillo, MA. (2019, 2 sep.). Entrevista grupal. Ciudad de México.
- Ramos, R. (2007). *Institucionalización de la formación dancística en México. Protagonistas, escenarios y procesos (ca. 1919-1945)* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ruiz Aguilar, D., y Rosas Sánchez, R. (s. f.). *Semblanza de la Dirección de Difusión Cultural del IPN* [Proyecto de investigación]. Instituto Politécnico Nacional, México.
- Velázquez Albo, M. L. (1989). *El Primer Congreso Nacional de las Escuelas Preparatorias de la República Mexicana (1922)*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cómo citar este artículo:

Ramos Villalobos, R. G. (2020). Formas de sociabilidad en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (ca. 1936-1968). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 173-190. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.310>.



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

Influencia de las iglesias protestantes en la educación del estado de Chihuahua

Influence of Protestant churches in children's education in the State of Chihuahua

Virginia Verónica Villegas Garza • Guillermo Hernández Orozco

RESUMEN

En este trabajo describimos cómo se conjuntaron condiciones y contextos locales de finales del siglo XIX, favoreciendo la llegada y establecimiento de las primeras iglesias protestantes, Congregacionales, Presbiterianas y Bautistas al estado de Chihuahua, así como la influencia que las escuelas establecidas por estas iglesias tuvo en la enseñanza de los valores liberales instituidos en las leyes de instrucción pública; también el papel fundamental para la conformación e implementación de la reforma educativa llevada a cabo durante los gobiernos de Miguel Ahumada y Enrique C. Creel, en el nacimiento de una generación educada en el liberalismo de la época.

Palabras clave: Migración, reforma educativa, liberalismo.

ABSTRACT

This paper presents how, at the end of the XIX century, the local context and conditions allowed the arrival and settlement of Protestant, Congregational and Presbyterian churches in the state of Chihuahua. It also shows how schools established by these churches had great influence in teaching liberal values promoted by the Laws of public education, as well as their primary role to conform and implement the education reform carried out during the governmental terms of Miguel Ahumada and Enrique C. Creel, in the rising of a generation educated by the liberalism of that period.

Keywords: Migration, education reform, liberalism.

Virginia Verónica Villegas Garza. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es colaboradora del Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Labora como docente de la Universidad del Valle de México y entre sus publicaciones recientes se encuentran “El sistema educativo mexicano como base en la construcción del nuevo Estado/nación. Elementos pedagógicos y jurídicos. Redes políticas e intelectuales en el estado de Chihuahua (1857-1910)” (2019). Correo electrónico: vvillegas_garza@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9669-7695>.

Guillermo Hernández Orozco. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico “José Enrique Varona” (Cuba). Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo “José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua”, en *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech* (2017). Correo electrónico: ghernand@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>.

Introducción

Hablamos de migraciones o fenómenos migratorios como algo novedoso, algo de reciente creación y a veces perdiendo de vista que los procesos migratorios son algo inherente a la naturaleza humana; probablemente la capacidad que tiene el ser humano de moverse de algún lugar a otro en la medida que son satisfechas sus necesidades básicas fue lo que desarrolló la inteligencia de los primeros hombres sobre la Tierra.

Hablar de la historia de Estados Unidos es remitirnos de manera casi automática a la historia de las migraciones que lo han conformado como país, la historia de las corrientes migratorias que tuvo los Estados Unidos son las raíces más profundas que constituyen y conformaron la nueva nación, a diferencia de lo ocurrido en otros contextos nacionales; la sociología de las migraciones fue trascendental para la conformación de la sociología como disciplina. Asimismo la mayoría de las revisiones de la literatura sociológica sobre la migración han sido generalmente escritas desde los Estados Unidos.

La historia de las migraciones, las que se dieron primero hacia las llamadas 13 colonias y posteriormente hacia los Estados Unidos de Norteamérica en sus primeros años independientes, se encuentra íntimamente ligada a la práctica en libertad de nuevos credos religiosos disidentes de la reforma religiosa que se llevaba a cabo en Europa y que, separados del poder y autoridad de la Iglesia Católica y del poder del papado en aquella época, buscaron con estas primeras migraciones hacia el Nuevo Mundo la búsqueda de lugares donde pudieran practicar libremente sus nuevas creencias.

Migrar es inherente a la cultura norteamericana, y migrar por cuestiones religiosas lo es aún más, este artículo gira entonces en torno a las migraciones de grupos religiosos de carácter protestante hacia los territorios del norte de México, en particular hacia el estado de Chihuahua, y cómo ellas fueron fundamentales para la conformación e implementación de la reforma educativa llevada a cabo durante los gobiernos de Miguel Ahumada y de Enrique C. Creel.

Con esta investigación pretendemos efectuar un primer acercamiento y descripción de las migraciones protestantes hacia el norte de México y el desarrollo del movimiento religioso en esta región entre 1872 a 1911, y del mismo resaltar varios datos que son dignos de análisis: la construcción de las asociaciones modernas y la contribución de estas para la formación y desarrollo de un estado liberal, además de arrojar luz sobre la constitución de las organizaciones protestantes y su relación con los disidentes políticos. En el caso de esta investigación nos enfocaremos solo en la contribución que estas asociaciones religiosas tuvieron en la construcción y desarrollo del sistema educativo del Estado liberal mexicano y en la conformación de una identidad del habitante del norte.

Baldwin (1990) sugiere sobre Bastian que investigó las actividades y composición de cinco asociaciones protestantes provenientes de Estados Unidos de Norteamérica: la Iglesia Congregacional, la Sociedad Misionera de la Iglesia Presbiteriana del Norte, la Sociedad Misionera de la Iglesia Metodista Episcopal del Sur, la Sociedad Misionera de la Iglesia Metodista Episcopal del Norte y la Sociedad Misionera de la Iglesia Presbiteriana del Sur, en el caso concreto del estado de Chihuahua las principales migraciones de iglesias protestantes serán, por orden de aparición: la Iglesia Congregacional, la Iglesia Metodista y por último la Iglesia Bautista.

En el presente trabajo se abordan aspectos importantes sobre las primeras escuelas de protestantes a partir de sus orígenes en 1885, año en el que llegaron al territorio chihuahuense los misioneros de distintas denominaciones y junto con ellos comenzó una ardua tarea educativa, sobre todo en lo que respecta al establecimiento de las primeras escuelas de párvulos atendidas sobre todo por los mismos miembros de estas congregaciones, mujeres preparadas para atender a los más pequeños del sistema escolar.

Por su parte, Larios y Hernández (2012a) elaboran de manera detallada un recuento sobre la llegada de las iglesias protestantes al territorio y los primeros antecedentes de una atención especial, sobre todo a los niños que todavía no cursaban la educación primaria.

Las iglesias y las escuelas protestantes

Los primeros datos sobre una educación preescolar y las escuelas de párvulos se localizan en el programa pedagógico emprendido por la Iglesia Congregacional a través de su Colegio Chihuahuense, esta fue la primera iglesia de origen protestante establecida en la ciudad de Chihuahua, enviados por la Junta General de la Iglesia Congregacional, que tenía sede en Boston.

Estos misioneros adquirieron un inmueble ubicado en la calle Cerrada, hoy Gómez Farías, y a partir de ese entonces fue el centro de todas las actividades de la Iglesia Congregacional; ahí funcionaba la Junta Misional Congregacional y en ese mismo edificio a partir del mes de mayo de 1885 comenzó a funcionar una escuela de párvulos o kindergarten, una primaria y una escuela Normal en donde se graduaron maestros que posteriormente trabajarían en escuelas públicas y privadas.

En ese mismo año llegaron los metodistas doctor Samuel G. Kilgore y el reverendo Alejandro H. Sutherland, que se establecieron en una casa del centro de la ciudad, precisamente en la calle 2ª, con una escuela diaria que después sería llamada Colegio Palmore; esta escuela debe su nombre al doctor W. B. Palmore, quien contribuyó económicamente a su fundación en 1890; además este colegio como institución educativa puso entre sus principales fines inculcar en la juventud ideas y sentimientos morales.

En 1900 los misioneros bautistas, con el apoyo de un matrimonio de origen norteamericano, Juan W. Newbrough y Emma F. de Newbrough, arribaron para organizar la Primera Iglesia Bautista de la ciudad de Chihuahua, y para el año de 1905 abrieron una escuela llamada Colegio Bautista, que se encontraba ubicada en la calle Aldama; después crearon un internado, escuela primaria y un curso comercial, y para el año de 1918 abrieron una secundaria y una Normal con el nombre de Colegio Anáhuac.

Surge aquí el momento de reflexionar acerca de porqué las escuelas de estas iglesias con el paso de los años tuvieron tanto arraigo en la comunidad, seguramente mucho tiene que ver con la pedagogía aplicada en ellas y con el fuerte contenido de carácter liberal que aplicaban en sus clases, aunque nunca se acercaron al positivismo de una forma directa.

Vienen entonces varias interrogantes: ¿Cuál era el contexto político cuando se establecieron en la entidad? ¿Qué tipo de enseñanzas e ideas ofrecían? ¿Cuáles fueron sus repercusiones sociales y políticas en la entidad? ¿En qué medida formaron parte de la identidad del chihuahuense en los primeros años del siglo XX?

La pedagogía de carácter liberal aplicada en las escuelas protestantes

Si bien en su denominación distintas, las iglesias antes mencionadas tenían una forma de trabajar muy parecida, llegaban los primeros misioneros al territorio y después de un tiempo se establecían y empezaban su labor religiosa y educativa, generalmente en zonas o sectores populares de la ciudad, es decir, donde existía poca o nula oferta educativa; rentaban o pedían prestada alguna casa para empezar a ofrecer sus servicios religiosos e invariablemente, contiguo al salón de los servicios, establecían una escuela atendida por los mismos integrantes de la congregación, que en su mayoría se trataba de mujeres especializadas en el cuidado y enseñanza de los más pequeños; de más esta señalar que los programas de estas iglesias se adecuaron para acoplarse y congeniar con los programas escolares que establecía la entonces nueva Ley de Instrucción Pública.

Bastian (1990) reflexionaba que si el protestantismo tuvo un fuerte arraigo y se implantó en las principales ciudades del norte y del centro del país fue porque a las iglesias protestantes y sus escuelas llegaban las y los hijos de los rancheros y jornaleros, quienes después de haber estudiado en ellas se convertirían en la naciente clase media que prácticamente no existía en el estado en aquel tiempo; ellos serían los nuevos profesionistas, en particular maestros de escuela, periodistas y empleados al servicio de casas comerciales.

Esta pedagogía liberal y protestante enseñaba conceptos que en algunos casos chocaban con los valores establecidos en la Iglesia Católica, sobre todo en la ense-

ñanza de nuevos conceptos centrados en el individuo con libre albedrío, sujeto de una vida religiosa y política, totalmente distinto en el orden natural preestablecido por el derecho divino.

Bastian (1990) sostenía que la pedagogía liberal protestante rebasó las reuniones de culto celebradas al interior de las congregaciones para practicarse en las escuelas y muy a menudo llegaron hasta el espacio público en la celebración de las fiestas cívicas liberales recién instituidas, afirmaba que la red escolar que formaron estas iglesias era significativa si se tomaba en cuenta el conjunto de las escuelas privadas, entre las cuales existía un buen número de ellas fomentadas por sociedades liberales radicales. Al lado de cada iglesia protestante existía una escuela que siempre se instalaba en zonas donde los servicios educativos eran deficientes y en donde sobresalía como una verdadera respuesta hacia una sociedad que empezaba a ver como un derecho recibir educación.

La enseñanza protestante se distinguió por su marcado acento sobre prácticas democráticas y su énfasis en privilegiar al individuo como un agente de progreso, en la medida de sus prácticas basadas en una moral cristiana forjadora del carácter y de la responsabilidad individual.

Señalaba Bastian (1990), a manera de ejemplo, que mientras una de sus organizaciones de jóvenes se llamaba “Los Esforzadores Cristianos”, su contraparte católica tenía como lema “elevaos y elevad a los demás”; la pedagogía de estas escuelas contrastaba con la visión del mundo y de la sociedad propagada por las escuelas católicas.

Respecto al programa de estudios para los párvulos, la Ley de Instrucción Pública del Estado de Chihuahua de 1905 (AHUACH, 1905) establecía que la enseñanza sería libre en el estado y que, en consecuencia, cualesquiera persona o corporaciones podrían dedicarse a dicho ministerio, estando por ley obligados los particulares o corporaciones que establezcan planteles de instrucción a observar todo lo relacionado con la moral, el orden público y la higiene.

La enseñanza oficial en el estado de Chihuahua se establecía laica y gratuita y se dividiría en primaria, secundaria especial, industrial, preparatoria y profesional, incluyéndose en la primera la de párvulos y la de adultos.

Respecto a la enseñanza de los párvulos, la Ley de Instrucción Pública establecía que tendría una duración dos años y su programa sería el siguiente:

- I. Juegos libres y gimnásticos.
- II. Dones de Froebel.
- III. Trabajos manuales y jardinería.
- IV. Conversaciones maternas que tengan por fines la educación intelectual y moral del niño y la cultura del lenguaje.
- V. Cantos por simple audición (AHUACH, 1905).

En relación a los valores apreciados e impartidos, las escuelas protestantes se posicionaban en ocasiones en franca oposición a los contenidos impartidos en el currículo católico, este antagonismo se centraba sobre todo en la afirmación que hacían los protestantes del libre albedrío del sujeto en contraposición y rechazo al corporativismo católico; en las escuelas protestantes no se intentaba defender la existencia de un orden natural al que el individuo se incorporaba a su nacimiento, como sucedía en las católicas; en las protestantes el alumno debía, entre otras cosas: estudiar la Constitución de la patria, saber cómo estaba gobernado y cuáles eran sus derechos y privilegios como individuo y ciudadano, lo cual venía muy a propósito del nuevo Estado liberal que buscaba la creación de una nueva ciudadanía; para estas iglesias no podía existir la armonía ni progreso social sin una moral, sin principios abstractos que fundamentaran la acción del individuo.

Toda esta reforma educativa no se podría haber llevado a cabo de no ser por la decisiva incorporación de las maestras de párvulos al sistema educativo chihuahuense durante los últimos años del siglo XIX y los primeros lustros del siglo XX.

Larios (2008) afirma que la participación profesional de la mujer en el magisterio, específicamente en la educación preescolar a nivel mundial y nacional, prácticamente dio inicio en siglo XIX con los postulados de Enrique Pestalozzi y Federico Fröebel, y en algunos estados de la República mexicana durante esa época se habían creado algunas escuelas de párvulos, tal es el caso de San Luis Potosí, Guadalajara, Veracruz y Chihuahua, entre otros estados. Se destaca la ardua labor del eminente pedagogo Enrique Laubscher y de James Demarest Eaton, estadounidense perteneciente a la Iglesia Congregacional quien fundó la primera escuela de párvulos en Chihuahua. La educación preescolar y la formación de educadoras de párvulos en México tuvo una fuerte influencia de países como Alemania, Inglaterra, Italia y Estados Unidos.

La feminización de la profesión docente cobró importancia en esa época, y tanto en Chihuahua como en el resto del mundo se le empezó a considerar como una actividad exclusiva de las mujeres; especial importancia cobraron hacia este nuevo modelo educativo las “educadoras párvulas”, ya que se consideraba que era el adecuado y que respondía a la naturaleza de la mujer: tierna, cariñosa, paciente, abnegada y con amor maternal, y que por estas características no se requería que hicieran demasiados estudios; en palabras de Larios (2008), ser educadora de párvulos era una cuestión de amor más que de profesión, es decir, desempeñarse como una segunda madre.

En el estado de Chihuahua las escuelas de párvulos iniciaron su labor con la intención de atender a niños que asistirían a la escuela primaria en los centros urbanos de mayor auge económico, considerados como secciones de párvulos de las principales escuelas municipales; la educación preescolar entonces se convirtió

en un pilar fundamental para la formación de una nueva clase de ciudadanía en la entidad más apegada y en sintonía con los objetivos del Estado liberal, desde la escuela de párvulos se formó a toda una nueva generación de chihuahuenses con valores y principios cimentados en una educación obligatoria, laica y gratuita.

Conclusiones

Es innegable la visión política que tuvo el gobierno de Miguel Ahumada y posteriormente el de Enrique C. Creel, sabían que la única manera de consolidar el proyecto liberal y reformista implantado desde centro del país sería promoviendo y permitiendo la llegada e instalación en el estado de las primeras misiones protestantes, iglesias Congregacionales, Presbiterianas, Metodistas y Bautistas, la práctica y el enfoque de promover el mejoramiento y la superación no solo espiritual sino también un mejoramiento material de forma individual por medio del fomento de valores como la democracia, el estudio y el trabajo como forma de acercamiento a Dios, que empezaron en la prédica religiosa pero que traspasaron las paredes de los templos e inundaron los salones de clase de las escuelas que se abrían para después llegar a las calles y formar parte de la identidad del chihuahuense de principios del siglo XX.

El estado de Chihuahua, si bien no fue el primero, fue de los pioneros y ejemplo a nivel nacional de una tolerancia de tipo religioso que en ninguna parte de la República se practicaba hasta ese entonces, a la vez que se colocaba, con la participación de maestras y educadoras llegadas desde Estados Unidos, como uno de los pioneros en la impartición de la educación a los párvulos con la impartición de clases que embonaron con el nuevo sistema educativo establecido en la entonces nueva Ley General de Instrucción Pública.

La reforma educativa de finales del siglo XIX y los valores que el liberalismo enarbolaba fueron adoptados por las escuelas protestantes y sirvieron para plantar y cimentar en las conciencias de los jóvenes estudiantes la semilla de los valores del liberalismo y el positivismo, lo que trajo un nuevo sistema que sirvió de palanca de desarrollo para las industrias que se instalaban en la región, ya que de la apertura de escuelas y carreras surgió una generación de nuevos profesionistas y de una clase media liberal hasta entonces prácticamente inexistente en Chihuahua.

Referencias

- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1905). *Ley de Instrucción Pública del Estado de Chihuahua* [fondo Histórico]. Chihuahua, México.
- Baldwin, D. (1990). Sobre Jean-Pierre Bastian. Los disidentes: sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911. *Historia Mexicana*, 40(2), 363-365. Recuperado de <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2182/1868>.

- Bastian, J. (1990). *Protestantes, liberales y francmasones. Sociedades de ideas y modernidad en América Latina*. México: Siglo XIX-Fondo de Cultura Económica.
- Larios, M. (2008). *La Escuela Normal de Educadoras 1929-1934* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.
- Larios, M., y Hernández, G. (2012a). Las maestras de párvulos en la historia de la educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(1), 39-48. Recuperado de: <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/474>.
- Larios, M., y Hernández, G. (2012b). *El inicio de la educación preescolar en Chihuahua 1885-1905*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1176868337.pdf>.

Cómo citar este artículo:

Villegas Garza, V. V., Hernández Orozco, G. (2020). Influencia de las iglesias protestantes en la educación del estado de Chihuahua. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 191-198. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.316>.



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

El Niño Laborista: fuente de información y educación regional en Zacatecas (1927)

El Niño Laborista: a source of regional information and education in Zacatecas (1927)

Emilia Recéndez Guerrero • Juan José Girón Sifuentes • Evelyn Alfaro Rodríguez

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es destacar la importancia que los periódicos escolares o prensa pedagógica tienen como fuentes para la reconstrucción de la historia de la educación en México. En este caso se muestra un breve panorama de la prensa pedagógica en Zacatecas, aludiendo a trabajos ya presentados. Se destaca la importancia de un periódico escolar, *El Niño Laborista*, como vehículo de información, educación y comunicación, entre autoridades educativas, profesores y profesoras, alumnos y padres de familia, habitantes de una región lejana a la capital, la Congregación de Empalme Cañitas. El análisis del periódico permite reconocer las múltiples actividades que debían realizar los maestros en las comunidades rurales a fin de incorporar a los campesinos al proyecto nacional posrevolucionario, que trataba de crear una nueva identidad colectiva, donde todos supieran leer, escribir y trabajar por la prosperidad de sus comunidades, lo que redundaría en el cambio de mentalidades y actitudes que llevarían a la consolidación de una nación más próspera.

Palabras clave: Periódicos escolares, prensa pedagógica, procesos educativos.

ABSTRACT

This work aims at highlighting the importance that school newspapers or pedagogical press have as sources for the reconstruction of the history of education in Mexico. Alluding to previously presented works we give a brief overview of the pedagogical press in Zacatecas and we highlight the importance of a particular school journal, *El Niño Laborista*. This journal was the means of information, education and communication between educational authorities, teachers, students and parents who lived in Congregación de Empalme Cañitas, a region far from the capital. The analysis of the journal allows us to recognize multiple activities that teachers had to carry out in rural communities in order to incorporate the farmers into the national post-revolutionary project. This project sought to create a new collective identity, where everyone could read, write and work for the prosperity of their communities, which would result in a change of mentality and attitude that would lead to the consolidation of a more prosperous nation.

Keywords: School journals, pedagogic press, educational processes.

Emilia Recéndez Guerrero. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es doctora en Historia y ha cursado diplomados en Historia, Estudios de las Mujeres y Perspectiva de Género. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, Perfil PRODEP y líder del cuerpo académico consolidado Imágenes y Discursos de la Modernidad. Ha sido conferencista y ponente en congresos locales, nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son La Compañía de Jesús en Zacatecas, Historia de las mujeres y perspectiva de género e Historiografía del periodismo. Ha publicado 60 ponencias y artículos en revistas y memorias, así como nueve libros individuales y doce colectivos como coordinadora. Correo electrónico: rgemilia77@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9266-6285>.

Juan José Girón Sifuentes. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es maestro en Tecnología Educativa, docente investigador en la maestría en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación e integrante del Cuerpo Académico consolidado Imágenes y Discursos de la Modernidad. Cuenta con Perfil PRODEP y ha participado en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son mujeres, educación y tecnología, y las TIC en la educación. Entre sus actividades más importantes se encuentra la impartición de cursos de actualización sobre plataformas educativas a docentes de la UAZ y la SEC, además de la publicación de varios capítulos de libros y ponencias. Correo electrónico: jjgiron@uaz.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1830-7508>.

Evelyn Alfaro Rodríguez. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es doctora en Historia por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de Michoacán y profesora-investigadora de la maestría y doctorado en Historia de la UAZ. Integrante del CA UAZ-128 Imágenes y Discursos de la Modernidad (consolidado). Cuenta con Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Ha participado en diversos congresos, coloquios y seminarios internacionales y nacionales. Es coordinadora del proyecto Cartografía Hidráulica de Zacatecas. Entre sus publicaciones recientes se encuentra "Proceso de eculturación en una ciudad minera. Zacatecas y su configuración urbana" (2019). Correo electrónico: seven952000@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-0069>.

Introducción

Hace buen tiempo que los historiadores de la educación pusieron la mirada en unas valiosas fuentes, que anteriormente no habían sido consideradas en el análisis de los procesos educativos, nos referimos a los periódicos y revistas escolares, que en muchas partes de México y del mundo proliferaron desde mediados del siglo XIX y hasta muy avanzado el siglo XX. Zacatecas, una ciudad de provincia, no fue la excepción. Si bien es cierto que muchos de los adelantos introducidos por la modernidad porfirista llegaron tarde, otros estuvieron presentes desde muy temprano en la sociedad zacatecana, es el caso de la prensa en general. El presente trabajo es el avance de un proyecto de investigación que se encuentra en curso, de la cual los periódicos que se localizan en la Hemeroteca del Estado de Zacatecas (HEZ) son las fuentes que la nutren. Dicho proyecto tiene tres apartados, uno de ellos es reconocer la contribución realizada por los periódicos escolares o la prensa pedagógica a la difusión de conocimientos nuevos, el intercambio de ideas, de métodos, de proyectos y actividades culturales, en diversos tiempos y momentos, sobre todo en aquellos más difíciles, como los primeros años del siglo XX, en que había un elevado porcentaje de analfabetismo y la lectura oral, en grupos, permitió a muchos mexicanos acceder a conocimientos elementales, de cultura general o ideas políticas.

Durante el siglo XIX y principios del XX los periódicos y las revistas fueron promotores de los cambios que ocurrían en México y el mundo, por lo cual es interesante reconstruir desde esas fuentes una visión alternativa de la educación en nuestro país, considerando la opinión de especialistas en historia de la educación que señalan: “La prensa pedagógica se ha convertido para el estudioso del pasado educativo, para el investigador en historia de la educación, en un campo de trabajo y de investigación imprescindible para comprender la historia contemporánea” (Hernández, 2018, p. 12). De ahí el interés en considerar tan valiosas fuentes portadoras de información, conocimientos nuevos y educación. Para lograr los objetivos planteados se han revisado hasta ahora todos los periódicos que se editaron y circularon en Zacatecas desde 1825 y hasta la tercera década del siglo XX (Recéndez, 2018d, p. 624). Considerando el tiempo y el espacio de que se dispone ahora, y con la intención de avanzar en la investigación, se realizará una breve descripción de los periódicos pedagógicos o escolares de la tercera década del siglo XX, para aterrizar el análisis en uno titulado *El Niño Laborista*. Se eligió porque sus contenidos van dirigidos a todos los sectores involucrados en el proceso educativo: maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas. Además llama la atención que se editara en un lugar apartado del estado, la Congregación de Empalme de Cañitas, Zacatecas. La revisión y el análisis de los ejemplares que se encuentran

en la HEZ generó varias preguntas a las que se procura dar respuesta: ¿Qué tipo de noticias y conocimientos se difundía en ese periódico? ¿Cómo se organizaba la información? ¿Quiénes eran los destinatarios? ¿Los contenidos tenían alguna orientación ideológica? ¿Se presentaban o se hablaba de algunos problemas que se vivían en aquellos momentos? El marco teórico conceptual se realiza desde la perspectiva de la prensa pedagógica siguiendo a José María Hernández Díaz (2018) e Irma Leticia Moreno Gutiérrez (2018), para quienes la prensa pedagógica puede abarcar un amplio abanico de posibilidades, desde aquellos periódicos que guardaban algunas secciones o espacios destinados a la difusión de aspectos educativos o culturales hasta los muy específicos destinados especialmente a los profesores, a los alumnos, a los padres de familia o todos aquellos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual aquí se utilizarán los términos “periódicos escolares” o “prensa pedagógica” como sinónimos, considerando que ambos tenían como objetivo dar cuenta de las prácticas, los discursos, los reglamentos, los informes y en general todo aquello que regulaba y sucedía en las escuelas.

Antecedentes: la prensa zacatecana en las tres primeras décadas del siglo XX

En las dos primeras décadas del siglo XX fueron muchos los periódicos que vieron la luz en Zacatecas (Recéndez, 2018a), sin embargo era una prensa intermitente: unos periódicos nacían, otros cerraban, algunos duraban unos meses y otros apenas sacaban dos o tres números y desaparecían. Uno de los principales factores en esa discontinuidad era de índole económica, los periódicos se vendían a precios bajos y lo recabado no era suficiente para su sostenimiento, por lo regular los que permanecían estaban subvencionados por alguna institución, grupo social, por la Iglesia o el Estado.

La revisión que se hizo a los periódicos de esa época permite observar que casi todos fueron portadores de ideas de los grupos políticos, las noticias de esa índole ocupaban la primera plana. La inconformidad que había contra el régimen porfirista y las autoridades que se imponían a nivel estatal se manifestaba abiertamente en la prensa, sobre todo en los que no eran subsidiados (prensa libre). Pero también se localizaron periódicos cuya preocupación principal era la educación de las nuevas generaciones, estos fueron financiados, editados y dirigidos por personas que de manera directa o indirecta se encontraban inmersos en la tarea educativa, de ahí su preocupación por el tema y el valor que daban a la difusión de los contenidos en sus periódicos; estos fueron: *La Crónica Municipal*, *La Juventud* y *El Mutualista*; mientras que el *Boletín de Instrucción Primaria*, *La Academia*, *La Unión* y la *Revista Literaria* pueden considerarse como los pioneros de la prensa pedagógica en Zacatecas, de los que ya se ha presentado más de un trabajo (Recéndez, 2018d, pp. 627-632).

Para la década de 1920-30 la situación mejoró en todo el país; si bien la reconstrucción de la vida política y económica absorbió a los gobiernos posrevolucionarios, muchos particulares invirtieron su tiempo y esfuerzo en otros aspectos como la educación y la prensa. El mismo gobierno tenía claro que la educación sería el vehículo mediante el cual se podía salir del atraso en que se encontraba la mayoría de los mexicanos, de ahí la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 a cargo de José Vasconcelos, periodo de grandes proyectos, en los que Vasconcelos pretendía la formación de un nuevo mexicano que encarnara los ideales de la Revolución y pudiera alcanzarse así una verdadera democracia, de ahí la idea de incorporar a los indígenas y los campesinos con las clases urbanas. En dicha tarea las misiones culturales jugaron un papel destacado, e igualmente se procuró apoyar a los maestros rurales (Solana, Cardiel y Bolaños, 1999). El estado de Zacatecas, con una extensión territorial de 75,284 km² y poblaciones dispersas, con poca comunicación, como la Congregación de Empalme de Cañitas (ubicada a 116 km de la capital), recibió en más de una ocasión la visita de las misiones culturales, y de ello da cuenta el periódico objeto del presente trabajo (figura 2).

En ese contexto circularon y se editaron en Zacatecas 24 periódicos (tabla 1); algunos continuaban siendo de tendencia política, voceros de los partidos o de los sindicatos de trabajadores, como se observará en los títulos del cuadro mencionado. Los dirigidos a los obreros o trabajadores tenían la finalidad de orientarlos hacia ciertos ideales, incluían también secciones educativas sobre higiene, historia y conocimientos novedosos que estuvieran relacionados con su campo de acción. Otros incluían secciones destinadas a las mujeres, a los niños, además de una sección literaria y otra humorística. En la tabla se han señalado con asterisco aquellos que contenían alguna sección educativa, y con negritas los que se consideraron periódicos escolares o prensa pedagógica.

En el periodo de estudio, entre los de mayor permanencia y más completos porque incluían diversas secciones estuvieron *Orientación* y *El Monitor de Fresnillo*, ambos han sido fuente y objeto de otros trabajos. También fueron los que mantuvieron secciones fijas de educación; *Orientación* incluía una sección titulada “Cuestiones históricas”, donde se publicaron las reseñas históricas de varias instituciones educativas como el Hospicio de niños, la historia de la Escuela Normal para Señoritas y del convento de Fray Margil de Jesús. También se publicó “La educación rural”, autoría del profesor Moisés Sáenz. Otras secciones educativas del periódico eran las destinadas a las mujeres y los niños, donde se escribían principalmente tópicos sobre higiene, buenos hábitos, consejos para las madres; igualmente sucedió con el *Monitor de Fresnillo* y *El Heraldo*.

Tabla 1. Periódicos que se editaron y circularon en Zacatecas de 1920-1930.

Nombre del periódico	Costo	Fecha circulación	Tamaño/formato	Periodicidad
<i>El Heraldo</i> *	5 cvs.	1920 a 1925 2ª época 1932	Doble carta	Mensual
<i>Boletín Olimpia</i> *	3cvs.	1922	Tamaño Carta	Mensual
<i>Patria Libre</i>	3 cvs.	1921	Carta	Mensual
Boletín de Educación	10cvs.	1921	Cuadernillo	Mensual
<i>El Debate</i> , semanario de política e información	5 cvs.	1922	Carta	Semanal
<i>La Opinión</i> , semanario de información política	5 cvs.	1921-1923 1931	Tabloide	Semanal
La Voz	3 cvs.	1923-1928	Carta	Mensual
<i>Alma Obrera</i> , propaganda sindicalista	Suscripción voluntaria	1924	Carta	Quincenal
<i>El amigo del obrero</i> *	5 cvs.	1923	Tabloide	Semanal
<i>La Gaceta de Zacatecas</i> *	5 cvs.	1924	Tabloide	Bisemanal
Claridad , doctrinario y de variedades	5 cvs.	1925	Carta	Mensual
<i>La Voz de Zacatecas</i> *	3 cvs.	1925	Tabloide	Mensual
<i>El Laborista</i> *	5 cvs.	1926	Doble carta	Semanal
<i>Don Quijote</i>	5 cvs.	1926	Doble carta	Semanal
<i>El Surco</i>	10 cvs.	1926	Tabloide	Quincenal
Juventud	5 cvs.	1927	Carta	Mensual
El Niño Laborista	5cvs.	1927	Carta	Mensual
<i>La Escoba</i>	5 cvs.	1927	Carta	Mensual
<i>Orientación</i> *	5 cvs.	1926-1932, 1935	Tabloide	Semanal Bisemanal
Alma Joven	5 cvs.	1930	Carta	Mensual
La Voz del Pueblo	5 cvs.	1930-1932	Tabloide	Semanal
<i>El Monitor de Fresnillo</i> *	10 cvs.	1930-1931	Tabloide	Semanal
<i>Sizac</i> *	Aportación voluntaria	1931	Carta	Quincenal
UCEFYL *	Sin costo	1931	Doble carta	Semanal

Fuente: Elaboración de los autores con datos de la HEZ.

Los periódicos escolares en Zacatecas: década de 1920-1930

La prensa pedagógica, como cualquier otro medio de la comunicación escrita, es una forma de relacionarse periódicamente con quienes están cerca o lejos.

P. Dávila Balsera y L. M. Nay Garmendia, 2018

En Zacatecas, al igual que en otros lugares, la prensa escolar fue el medio a través del cual los profesores asignados a lugares alejados, como la comunidad de Empalme de Cañitas, pudieron comunicarse con las autoridades educativas y conocer nuevos métodos de enseñanza, reglamentos, proyectos y una serie de noticias de lo que ocurría en otras escuelas de su región. Los periódicos, mediante sus diversas secciones, fueron también vehículo de información y educación para los niños y los padres de familia. Los cinco periódicos pedagógicos que circularon en diversas partes de Zacatecas, pero sobre todo en la capital, durante el periodo de estudio fueron el *Boletín de Educación*, *Claridad*, *El Niño Laborista*, *Alma Joven* y *La Voz del Pueblo* (Recéndez y Girón, 2019). La revisión que se hizo a esos documentos permite afirmar que todos cumplían con las características de periódicos pedagógicos, aunque algunos fueron destinados y elaborados solo por los profesores, otros propuestos por los alumnos y con su participación, mientras que pocos incluían secciones para los padres de familia.

Es importante destacar dos problemas en relación con los periódicos escolares: uno, que en la HEZ hay muy pocos ejemplares de cada uno; otro, que algunos se encuentra en mal estado, por lo que se trabaja con ellos solo parcialmente. Intuimos que esto ocurrió porque en su momento y aún actualmente se les ha dado poca valoración, considerándolos de menor importancia, destinados a un público minoritario, olvidando que “los periódicos escolares promovieron la participación espontánea o democrática tanto de profesores como alumnos, fueron voceros para todos los miembros de la comunidad escolar, permitieron conocer las diversas problemáticas escolares, además de despertar la curiosidad, favorecer el ejercicio escritural, promover la comunicación y proyectar la escuela a la comunidad, al contexto social” (Nieto, 2018, p. 212). Es el caso del periódico fuente del presente trabajo.

El Niño Laborista: estructura y organización

El periódico *El Niño Laborista* fue registrado como artículo de “segunda clase” el 27 febrero de 1926, indica que sería una publicación mensual y que es “El Órgano de la Escuela primaria federal para niños de la Congregación de Empalme de Cañitas Zacatecas”. Se señala como el año II (figura 1). En la HEZ no se localiza ningún ejemplar anterior al de febrero de 1927, y ese corresponde “al 3, 4 y 5 de los

meses de diciembre de 1926, más enero y febrero de 1927” (1927, febrero, 26), con lo cual se deduce que no cumplía su objetivo de circular mensualmente.

Su formato es de 21 por 28 centímetros, el número de páginas es variable, así como el costo: el primer ejemplar tiene 40 páginas, su costo era de 40 centavos; el número 6 correspondiente a marzo de 1927 constaba de 26 páginas, su costo era de 20 centavos; el 7 y 8 correspondientes a mayo tenía 34 páginas, costo de 25 centavos; de tal manera que ni el precio ni el número de páginas era uniforme. También carece de un directorio, los datos generales se localizan en la primera página, como se observa en la figura 1. Además muchos de los artículos publicados carecen de referencia o nombre de autor/a, al igual sucedía con los periódicos contemporáneos a *El Niño Laborista*.

Contenidos y destinatarios de *El Niño Laborista*

El periódico es todo de contenidos con muy pocas imágenes y no se insertan anuncios; sus destinatarios, de acuerdo al análisis de los contenidos, eran primeramente los profesores de educación primaria ubicados en el medio rural; enseguida los niños, en todos los ejemplares hay una sección para ellos, y varias para los padres de familia o de conocimientos generales. La información se presentaba en dos columnas de manera secuencial de página en página, hasta terminar su contenido. Tenía secciones fijas y otras se incluían solamente en algunos números. Del análisis de los ejemplares existentes, con intención de dar un panorama general de la información se elaboró una tabla considerando las secciones establecidas en el propio periódico e incluyendo algunos de los temas (tabla 2).

Consideraciones finales

Indudablemente, el periódico *El Niño Laborista* fue un punto de encuentro entre autoridades y profesores de toda una región educativa del norte zacatecano, además un instrumento de difusión de conocimientos nuevos y útiles para padres de familia y alumnos (tabla 2). Sus contenidos se inscriben dentro de los proyectos culturales y educativos propagados por los gobiernos posrevolucionarios, cuya pretensión era que las/los profesoras/



Figura 1. Página principal del periódico *El Niño Laborista*.



Figura 2. Contenido del periódico *El Niño Laborista*.

Tabla 2. Secciones y temas incluidos en *El Niño Laborista*.

Secciones	Temas
Sección del maestro y para el maestro	Cuál es la mejor Escuela Rural. Encuesta abierta por la Secretaría de Educación Pública Informe de la visita de profesores a la Escuela Federal Tipo Resumen de la clase de organización de Escuelas rurales Plan de mejora para los profesores Proyectos para desarrollar en las comunidades rurales
Informes oficiales	Oficio núm. 280 al Prof. Jenaro Valle director de la Escuela Primaria Tipo Misiones Culturales ambulantes en todo el estado de Zacatecas Circular No. 28 a los directores de las Escuelas Federales del Estado Oficio al Director de la Escuela Primaria Federal Tipo Justo Sierra Informe de la segunda zona escolar federal del Estado
Sección para los niños	Los apuros de Pinocho (dramatización) Programa de la hora social por el día del niño en la Escuela Primaria Federal Tipo Cartas dirigidas a los niños de zacatecas por niños del estado de Sonora Origen del alfabeto A cada cual su merecido El jardín de las hadas (cuento)
Sección para padres de familia, de higiene y conocimientos útiles	Plática para madres de familia Unos minutos de ejercicio todos los días Proyecto para preparar mentolathum La agricultura y la horticultura La tuberculosis Para impermeabilizar telas Levaduras para pan Fabricación de plumeros Fabricación de un espejo
Sección literaria	El secreto del maestro (poesía) El maestro anónimo (poesía) La vida del maestro (poesía) Como triunfó una maestra (reflexión en prosa) Patriotismo (escrito en prosa) La maestra rural (poesía)
Prácticas sociales	Programa del festival de clausura organizado por la Misión Cultural a realizarse en el Teatro Venecia de este lugar a las 11. Brillante velada literario-musical en el Teatro Calderón Cría de abejas
Conocimientos generales	Ilustres Educadores zacatecanos Fiesta del Árbol Segunda convención de obreros y campesinos
Asuntos varios	Informe del Banco de ahorros y préstamos de la Escuela primaria Federal para niños de Empalme de Cañitas 1927 Colecta para la construcción del monumento al Niño artillero La relación entre la escuela y el hogar

Fuente: Tabla elaborada por autores con datos del periódico *El Niño Laborista*.

es se convirtieran en promotores de las comunidades campesinas y de trabajadores. Los títulos de los comunicados emitidos por las autoridades, los informes de los profesores, los reglamentos formulados y todo documento oficial que hay en el periódico objeto de estudio dejan ver la clara tendencia que había en aquel momento hacia la federalización; a decir de Engracia Loyo, “federalizar era sinónimo de centralizar, de extender la acción del gobierno federal a las entidades o de absorber sus sistemas educativos” (Loyo, 2002, p. 113). Se observa que a través de la sección literaria se buscaba crear una identidad de profesoras y profesores rurales comprometidos e identificados con las causas de los campesinos, como se observa en el artículo “Deberá el maestro rural identificarse con el campesino”, se enaltecía y en el caso de las maestras se les sublimaba de tal manera que eran consideradas heroínas o santas, como se observa en la poesía a la maestra rural (figura 3).

Los periódicos escolares fueron también promotores de las creaciones literarias tanto de profesores como de alumnos, y, respetando su vocación pedagógica, se mantuvieron al margen de los asuntos políticos. En el caso de *El Niño Laborista*, como órgano difusor de conocimientos nuevos y novedades están los aportes dedicados a los padres de familia; en la tabla 2 se registra la variedad de temas y actividades que los profesores y profesoras debían cubrir. Así mismo los contenidos dirigidos a los niños trataban de motivarlos a la lectura, a la participaran en actividades sociales y culturales; en fin, se trataba de formar comunidades donde los profesores fueran los líderes generadores del cambio y los periódicos pedagógicos o escolares el vehículo mediante el cual se promovieran nuevos valores como el amor al trabajo, la disciplina, el ahorro, y mediante ello la creación de nuevas mentalidades acordes con las políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios.



Figura 3. Poesía a la maestra rural, publicada en el periódico *El Niño Laborista*.

Referencias

- El Niño Laborista* (1927). Vols. 3, 4, 5, 6, 7 y 8, correspondientes a enero, febrero, marzo, abril y mayo de 1927.
- Dávila Balsera, P., y Nay Garmendia, L. M. (2018). Las memorias escolares, una forma de prensa escolar. En J. M. Hernández Díaz (coord.), *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos* (pp. 593-602). Salamanca, España: Universidad de Salamanca-Aquilafuerte.
- Fernández de Mata, I. (2018). Prensa y compromiso. La renovación periodística a través de las vanguardias: Eduardo de Ontañón. En A. Laguna Platero y F. A. Martínez Gallo, *El negocio de la prensa en su historia iberoamericana* (pp. 333-356). Madrid, España: Fragua.

- Hernández Díaz, J. M. (2018). La prensa pedagógica compañera de viaje de los profesores. En J. M. Hernández Díaz (coord.), *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos* (pp. 12-14). Salamanca, España: Universidad de Salamanca-Aquilafuerte.
- Loyo, E. (2002). Los mecanismos de la federalización educativa, 1921-1940. En P. Gonzalbo, *Historia y nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 113-135). México: El Colegio de México.
- Moreno Gutiérrez, I. L. (2018). *La prensa pedagógica en el siglo XIX*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_23.htm.
- Nieto Ratero, Á. (2018). El estudio de la cultura escolar a través del periódico escolar: El Magistral. En J. M. Hernández Díaz (coord.), *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos* (pp. 211-222). Salamanca, España: Universidad de Salamanca-Aquilafuerte.
- Recéndez Guerrero, E. (2018a). Cambios y continuidades en la prensa zacatecana en el arribo al siglo XX. En A. Laguna Platero y F. A. Martínez Gallo, *El negocio de la prensa en su historia iberoamericana* (pp. 75-97). Madrid, España: Fragua.
- Recéndez Guerrero, E. (2018b). Educación y cultura femenina en la prensa zacatecana (1930- 1931). *Revista CEMHAL*, (182). Recuperado de: http://cemhal.org/anteriores/2017_2018/182_3.
- Recéndez Guerrero, E. (2018c). Voces femeninas a través de la palabra escrita en la prensa zacatecana (1927-1930). *Revista Historia*, 2(10), 90-107.
- Recéndez Guerrero, E. (2018d). Un campo en construcción: la prensa pedagógica en Zacatecas en la primera década del siglo XX. En J. M. Hernández Díaz (ed.), *La prensa pedagógica de los profesores* (pp. 623-624). Salamanca, España: Universidad de Salamanca-Aquilafuerte.
- Recéndez Guerrero, E., y Girón Sifuentes, J. J., (2019). La prensa como medio educativo y pedagógico en Zacatecas: segunda década del siglo XX. En E. Recéndez Guerrero, *Grandes temas y momentos de la educación en México, siglos XIX y XX* (pp. 59-78). Zacatecas: Taberna Librería.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (2001). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP-FCE.

Cómo citar este artículo:

Recéndez Guerrero, E., Girón Sifuentes, J. J., Alfaro Rodríguez, E. (2020). *El Niño Laborista: fuente de información y educación regional en Zacatecas (1927)*. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 199-208. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.300>.



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

Enseñar a leer y escribir a los adultos. La Campaña contra el Analfabetismo: proyecto, planes y prácticas, 1921-1924

*Teach adults to read and write. The Campaña contra el Analfabetismo:
project, plans and practices, 1921-1924*

Federico Lazarín Miranda

RESUMEN

Este artículo describe el programa, objetivos e implementación, las prácticas de instrucción de adultos, así como el “Ejército Infantil” y los maestros honorarios de la Campaña contra el Analfabetismo de la Secretaría de Educación Pública entre 1921 y 1924. Dicha campaña ha sido mencionada en varios textos, pero muy pocos trabajos han profundizado en ella, de tal forma, es necesario hacer una reconstrucción y análisis de la misma. El escrito responde a tres preguntas de investigación: ¿Cuáles fueron los objetivos y metas del proyecto? ¿Cómo se llevó a la práctica la campaña? ¿Qué resultados se obtuvieron? Para responder a ellas se propone el término “alfabetización” como una categoría analítica histórica, es decir, cambiante en el tiempo, y cómo la definieron las autoridades educativas en ese momento. Del mismo modo se explicarán los resultados de la campaña con el concepto de “proceso de alfabetización” que establece tres fases de análisis: el *umbral*, la *transición* y la *alfabetización universal*. Con estos elementos se demuestra que dicho plan de instrucción para adultos, al ser de corta duración, no podía ofrecer los resultados esperados por la Secretaría. Las fuentes utilizadas fueron boletines y memorias de la Secretaría de Educación Pública, así como bibliografía especializada en el tema. Desafortunadamente las condiciones sanitarias actuales no permitieron la consulta de la documentación del fondo Secretaría de Educación Pública, sección Campaña de Alfabetización en el Archivo General de la Nación.

Palabras clave: Alfabetización, educación, campañas educativas, desanalfabetización, instrucción para adultos.

ABSTRACT

This article describes the program, its objectives and implementation, the instructional practices of adult's instruction, as well as the “Children's Army” and the honorary teachers of the Campaign against Illiteracy (Campaña contra el Analfabetismo) of the Ministry of Public Education from 1921 to 1924. This campaign has been mentioned in several texts, but very few works have studied it, so it is necessary to reconstruct it and analyze it. This paper answers three questions: What were the objectives and goals of the project? How was the campaign implemented? What results were obtained? To respond these questions, I used “literacy” as a historical analytical category that has been changing over time, and how it was defined by the educational authorities. In the same way, the results of the campaign will be explained with the concept of the “literacy process” that establishes three elements of analysis: *initial*, *transition* and *universal* literacy. With these elements it is shown that this teaching plan for adults, being of short duration, could not offer the results expected by the Ministry. The sources used were bulletins and memories from the Ministry of Public Education (Secretaría de Educación Pública), as well as specialized bibliography on the subject. Unfortunately, the current sanitary conditions did not allow the consultation of the documents of the Secretaría de Educación Pública fund and the Campaña de Alfabetización section in the General Archive of the Nation, Mexico.

Keywords: Adult instruction, education, educational campaigns, illiteracy, literacy.

Federico Lazarín Miranda. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México. Es miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y presidente del Consejo Directivo 2008-2010. Es miembro de la Asociación de Historiadores de las Ciencias y Humanidades; coordinador del seminario de historia mundial “Aprendiendo historia de las ciencias” y coordinador del Archivo Histórico Científico Manuel Sandoval Vallarta de la UAM-I. Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: flm@xanum.uam.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-6568>.

Introducción

El término “alfabetización” no tiene una definición precisa, es un concepto histórico que ha cambiado con el tiempo de acuerdo a la evolución social, cultural, económica, científica y tecnológica. En el mundo actual “estar alfabetizado” no significa lo mismo que a principios del siglo XX: en aquella época estar alfabetizado equivalía a saber leer, escribir y conocer las operaciones elementales de la aritmética (suma, resta, multiplicación y división). Hoy en día hay que tener otros saberes para estar alfabetizado, hoy se deben tener ciertas nociones de civismo e historia, así como algunas habilidades para el uso de herramientas electrónicas. De acuerdo con Federico Lazarín, en el papel y en la práctica se supone que la alfabetización de los adultos es importante, puesto que una persona alfabetizada es un elemento que se puede incorporar con mayor facilidad a los sectores productivos (Lazarín, 1995, pp. 79-80).

Es necesario acotar que el impacto de las políticas alfabetizadoras se puede observar como un proceso de mediana y larga duración. De acuerdo a un estudio que desarrolló Lazarín (2013), la alfabetización es un proceso que se desarrolla en tres fases: la primera se denomina fase del *umbral*, en la cual se considera a una localidad, región o país que tiene entre el 0 y del 30 al 40% de sus habitantes alfabetizados; la segunda, conocida como la *transición*, ocurre cuando existe entre el 40 y el 70% de personas alfabetizadas, y finalmente se llega a la fase *universal* cuando se tiene entre 70 y 100% de alfabetas. Otro factor que planteó Lazarín (2013) fue el impacto regional de la alfabetización, es decir, que los datos regionales o estatales pueden diferir de los nacionales, pues estos últimos son la suma de los resultados parciales (locales), además de que se debe tomar en cuenta la diferenciación por sexo, pues ello refleja las posibilidades y condiciones de educación para mujeres y hombres que se dieron en nuestro caso particular en México.

Los estudios sobre la alfabetización en México son pocos, en general esta ha sido mencionada en varios textos, así como el “Ejército Infantil” que se creó para llevar a cabo la campaña de alfabetización, pero no se ha reconstruido y analizado, solo se menciona como un programa más de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En su texto acerca del magisterio y la educación, Luz Elena Galván (1985) dedicó un apartado a la Campaña de Alfabetización de la Secretaría de Educación Pública (SEP); por su parte el Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México (1994) realizó la edición de un texto que abarcó en tres volúmenes un amplio periodo de la historia mexicana, que inició en la Nueva España y culminó en la década de 1980 con la creación del Instituto Nacional de Educación de los Adultos. Mary Kay Vaughan (1990a) llevó a cabo un estudio sobre el crecimiento

económico y la alfabetización en el estado de Puebla a fines del siglo XIX. Esta misma autora (1990b) realizó un análisis historiográfico de la educación y alfabetización en México en el siglo XX entre 1968 y 1988.

Este artículo reconstruirá y analizará la campaña de alfabetización que puso en práctica la SEP entre 1921 y 1923, el programa y objetivos que se planteó, proyecto que se creó para alfabetizar a los adultos con carácter de urgente. Para realizarlo se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron los objetivos y planes del proyecto? ¿Cómo se llevó a la práctica la campaña? ¿Cuáles fueron sus logros? Las fuentes utilizadas fueron boletines y memorias de la SEP, así como bibliografía especializada en el tema.

Campaña contra el Analfabetismo

Terminada la Revolución en 1917 en la Cámara de Diputados se mencionaba que el analfabetismo era la causa principal de todos los males del país, por lo que en noviembre de ese año el diputado Jonás García propuso una ley que otorgaba pólizas a personas que supieran leer y escribir y estuvieran dispuestas a alfabetizar otros ciudadanos, los montos de estas pólizas se fijarían de acuerdo al número de personas que se instruyeran; finalmente esta ley no se materializó. Tres años después el mismo Jonás García y otros diputados como Fernando Banda, Alfonso Cravioto, Jesús Zafra y Juan Sánchez volvieron a presentar la “ley de pólizas”, pues pensaban que una recompensa económica sería un buen estímulo para los propios directores y maestros de las escuelas. Galván (1985) refiere que no encontró si las pólizas efectivamente se llevaron a la práctica.

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 tenía como uno de sus propósitos principales la alfabetización de los adultos; sacar al 80% de la población de la ignorancia fue el cometido principal de esta campaña, esta cifra consideraba a la población de 15 años y más que no sabía leer y escribir. Desde la segunda mitad del siglo XIX los gobiernos se propusieron combatir el problema del analfabetismo en México, pero las circunstancias políticas, sociales y económicas no lo permitieron. Al triunfo de la Revolución, uno de los proyectos educativos más importantes para José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional de México en 1920 fue abatir este problema. Con la creación de la SEP y el propio Vasconcelos como titular de la dependencia, el proyecto de alfabetización de la población adulta se convirtió en una de las tareas fundamentales de dicha Secretaría. De acuerdo con el censo de población de 1921, México tenía en ese año al 24.86% de población alfabetizada total, en la distinción por sexo el 23.5% de mujeres era alfabetizada y 26.82% de los hombres sabía leer y escribir, es decir, el país se encontraban en el *umbral* (véase tabla 1).

Tabla 1. Población alfabetada de la República mexicana, distinción por sexo (1921).

	Población	Población alfabetada	%
Total	14'334,780	3'564,767	24.86
Mujeres	7'330,995	1'686,333	23.00
Hombres	7'003,785	1'878'434	26.82

Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI, 1990.

De acuerdo con Galván (1985, p. 71) al momento de la creación de la Secretaría uno de los problemas importantes era el analfabetismo e intentó enfrentarlo con todos los medios disponibles en la época, entre otros, se intentó movilizar a los ciudadanos que sabían leer y escribir aduciendo que los alfabetizados tenían el deber moral de instruir a sus compatriotas, por lo que se solicitaba su apoyo pues el gobierno no tenía los recursos suficientes para abatir el problema. Para cumplir con esa misión se creó la Campaña contra el Analfabetismo –que al principio se le denominaba Departamento–, a cargo del maestro Abraham Arellano; en 1923 se nombró a Eulalia Guzmán como directora, lo que significa que se le dio un estatus menor y se destinaron 439,039.85 pesos –que representaban el 0.88% del presupuesto de la Secretaría– para que llevara a cabo sus trabajos (INEGI, 1990, p. 93; SEP, 1923). Vasconcelos otorgó total independencia a esta tarea que debido a su naturaleza y el carácter temporal; una vez terminada “esta gigantesca pero alcanzable labor debía desaparecer dicha dirección” (SEP, 1922, p. 11).

Para llevar a cabo este proyecto se emplearon medidas muy novedosas, se formó un “Ejército Infantil” integrado por niños de las escuelas primarias federales que estuvieran cursando entre el 4° y 6° grados escolares, también se incorporaron a ella maestros e inspectores honorarios que al principio, se dijo, iban a recibir estímulos económicos, además se crearon centros nocturnos y culturales para adultos y conferencias los domingos en los principales cines del país.

Vasconcelos se refería de la siguiente forma a la campaña:

Se trataba de un servicio de emergencia patriótica, les habíamos dicho [al cuerpo de Maestros Honorarios], y había que proceder como en vísperas de guerra o frente a una calamidad como la peste. Peste es la ignorancia que enferma el alma de las masas. La mejor acción de patriotismo consiste en que enseñe a leer, todo el que sabe, a quien no sabe. Y se vieron clases privadas en que las amas de casa reunían a los criados propios y a los vecinos para enseñarles a leer [Vasconcelos, 2011, p. 138].

La estrategia que se utilizó para poner en marcha la campaña, como se mencionó, fue el “Ejército Infantil”, del que incluso se crearon unas bases para su funcionamiento, que en su artículo primero establecían que “todos los niños mexicanos que, en cualquier parte de la República cursen 4°, 5° o 6° años de educación primaria en las escuelas oficiales o particulares, se consideran parte del Ejército Infantil de

la Campaña contra el Analfabetismo y tendrán derecho a que se les inscriba como miembros activos de este ejército y a las distinciones a que den lugar los servicios que presten a favor de la Campaña” (SEP, 1922, p. 83).

El “Ejército” se integraría por grupos de niños con un profesor que vigilaría el desempeño de los infantes como maestros, que enseñarían a leer, escribir y las nociones principales de la “aritmética de la vida diaria”; a los alumnos que alfabetizaran a cinco o más adultos se les premiaría con: a) un diploma expedido por la SEP y que lo acreditaría como “Buen Mexicano”; b) al llegar a la edad adulta se les daría preferencia sobre cualquier otra persona para ocupar algún empleo en la Secretaría; c) se tomarían en cuenta sus servicios de “enseñanza” cuando hicieran una solicitud para ingresar a una escuela secundaria o profesional dependiente de la SEP (SEP, 1922, p. 84).

No obstante el discurso, al parecer la campaña se llevó a cabo con más énfasis en la Ciudad de México, en donde establecieron centros y escuelas nocturnas y se atendió a 3,970 personas. El primer Centro para Educación de Adultos se estableció en la calle de Jardineros de la Colonia de la Bolsa, en donde funcionaba el Parque Obrero “Francisco I. Madero” (SEP, 1922, p. 101). En una nota periodística de *El Universal* se publicó que

Hablando ayer con el Oficial Mayor, se sirvió manifestarnos que las conferencias que se organizarán, serán más numerosas aún, pues el propósito de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes es que las clases obreras de la metrópoli, y aun las del Distrito Federal, al par que se distraigan en dichos actos, recibirán una instrucción cultural.

Las conferencias –nos dijo el ingeniero Peralta– tienen que darse, pues, en cada barriada, procurando hacerlas amenas, para que asista siempre un público numeroso. Además de los números de música, también habrá números de canto, y si es posible, proyecciones cinematográficas. Estas conferencias se efectuarán invariablemente los domingos en algunos salones de cine y en locales que las mismas sociedades obreras y culturales que las organizan con la ayuda de la Secretaría [Boletín, 1923, T. 1, No. 4, p. 454].

A partir de 1923, bajo las órdenes de la maestra Guzmán se incrementaron las actividades fuera del Distrito Federal, para ello se establecieron tres tipos de instalaciones: 1) Centros Nocturnos en el Distrito Federal, 2) Centros Diurnos en el Distrito Federal, y 3) Maestros Rurales en los Estados; así, en el D.F. funcionaron 69 centros nocturnos y 99 en los estados; los culturales diurnos sumaron 8, con 75 maestros una cobertura de 2,522 alumnos de ambos sexos (SEP, 1923, p. 454). En ese mismo año se consideraba necesario continuar la propaganda para invitar a los adultos que supieran leer y escribir a cooperar con la alfabetización. Las actividades de propaganda se enfocaban a

...mantener el entusiasmo de los que sabían leer y escribir para enseñar honorariamente y formar una opinión pública favorable a las labores educativas sea a uno o a otro de los depar-

tamentos de la Secretaría, pues el objeto de esto último, es hacer que para el próximo año se favorezca más que ningún otro, el Presupuesto de Educación [SEP, 1923, p. 455].

Se establecieron nuevas bases para el “Ejército Infantil” y las disposiciones generales para los reconocimientos de las escuelas de la Campaña contra el Analfabetismo. Eulalia Guzmán procuró hacer extensiva la invitación de incorporarse a la campaña a todos los grupos sociales del país; los éxitos fueron dados a conocer por la profesora en una entrevista: “interesar vivamente a la opinión pública en esta obra salvadora (...) hacer conocer a todas las clases sociales el estado de atraso en que se encuentra el país en materia de educación y despertar su interés por redimir a los ignorantes” (SEP, 1923, p. 456).

Guzmán afirmaba que la Dirección de la Campaña tenía a su cargo algunas escuelas que se denominaban Centros Culturales, el objetivo era generar una transformación radical de los sistemas educativos. En el *Boletín* de la SEP de 1923 se establecieron los elementos que darían vida a la campaña: 1) profesores honorarios en toda la República; 2) centros escolares dedicados a la difusión de la enseñanza elemental y técnica en toda la República, y 3) profesores auxiliares residentes (SEP, 1922, p. 129).

En el informe de José Vasconcelos de 1923 sobre las actividades de esta campaña citó cinco actores sociales encargados de implementar esta política: maestros honorarios; el “Ejército Infantil”; maestros con sueldo móvil; maestros con sueldo en centros culturales, e inspectores. En 1920 se registraron 1,926, al siguiente año 1,928, y en 1922 la cifra descendió a 1,913. Por su parte, al “Ejército Infantil” se integraron 5,000 alumnos que enseñaron lectura-escritura a 8,947 adultos analfabetos. Por ejemplo, en el Distrito Federal los maestros de los centros nocturnos fueron aproximadamente 150, a estos profesores se les denominaba “móviles”, pues se les asignaba un grupo de analfabetas en un centro para impartir el curso de lectura-escritura durante cuatro meses, al término de los cuales se les asignaba otro lugar con un nuevo grupo.

Los resultados

En 1923 parecía que la campaña era solo para el Distrito Federal, pues los informes más detallados sobre la misma correspondían a esta entidad, no obstante se reportó la existencia 1,354 profesores honorarios en el país, además de 894 en el Distrito Federal, asimismo se informó que se distribuyeron en el ámbito nacional 26,498 libros, 6,700 pizarrines, 13,990 cuadernos, 277 portaplumas, 468 cajas de plumas y 11 metros de tela apizarrada; 1,609 cajas de gises blancos y 340 de gises de color, además de 25,124 lápices, 285 botes de tinta en polvo, 230 reglas, 15 compases, 1 rótulo, 5 láminas de historia y 5 libretas (SEP, 1923, pp. 94-101).

Entre los libros que se empezaron a utilizar como apoyo a la campaña se pueden citar el *Libro nacional de lectura* y el *Silabario* de Ignacio Ramírez, así como el de San Miguel, además de los textos de Luis Mantilla, Rébsamen, Ayala Pons y el *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero; estos textos databan del siglo XIX y eran los que se encontraban en existencia, seguramente, en las propias bodegas de la SEP. Ante esta situación, de acuerdo con Alba Lira García, el Departamento de Bibliotecas al mando de Jaime Torres Bodet apoyó a la campaña con una extensa producción editorial con la publicación de *El libro y el pueblo*, además se publicaron libros clásicos de literatura extranjera y se organizaron bibliotecas ambulantes para que la clase obrera o campesina pudieran practicar la lectura e incrementar su cultura (Lira, 2014, pp. 130-131).

En los boletines de la Secretaría se publicaban cada mes las listas de los lugares en la República en los que se instalaron centros de alfabetización, por ejemplo, en la tabla 2 se presentan los datos de diciembre de 1921.

Tabla 2. Profesores honorarios en la República Mexicana (1921).

Profesores honorarios	Lugar	Alumnos que saben leer	Alumnos que no saben
Antonio L. Bautista	San Jerónimo Ixtepec, Oaxaca	15	35
Raúl Guzmán	Morelia, Michoacán	500	
Julia Villegas	Santa Rosalía, Baja California	20	
José M ^a Espinosa	Santa Rosalía, Baja California	32	
Bartolo Macías	Aguascalientes, Aguascalientes	14	48
L. Reyes	Tulpetlac, Tlalnepantla, México	7	10
Anastasio Bautista	San Cristobal de las Casas, Chiapas	29	6
Ernesto J. Becerril	Contreras, San Ángel, Distrito Federal	170	
Rosa Contreras	San Juan Tilapa, Puebla	5	
Porfirio A. Hernández Montiel	Tantuyuca, Veracruz	38	
Miguel R. Arellano	México, Distrito Federal	1	3
Vicente Cortés	Ocuituco, Morelos	35	
		896	102

Fuente: SEP, 1923, p. 92.

La tabla 3 muestra los datos publicados en febrero de 1922 por el periódico *Excelsior*, en el que se dio una relación de planteles en los que más de cien niños (educandos) desanalfabetizaban adultos en la Ciudad de México.

Tabla 3. Centros educativos en la Ciudad de México (1922).

Centro educativo	Alumnos diurnos	Alumnos nocturnos
Parque "Francisco I. Madero"	755	250
Parque de la colonia Santa Julia	200	
Parque de la Calle del Cobre	250	
Escuela "Ponciano Arriaga"	366	
Parque de la Colonia Peralvillo, calle San Joaquín, 91	150	
Establecimientos Fabriles de Tacubaya	120	
Curtiduría Nacional	145	
Fábrica Santa Teresa, San Ángel	138	
Fábrica de la Magdalena	150	
Escuela de "El Pensador Mexicano", calle Ciprés 132	112	
Hacienda de San Antonio Coapa	106	
Escuela Normal para Maestros	139	
Pueblo de Tecomil. Milpa Alta	161	
Escuela Fray Bartolomé las Casas	206	

Fuente: Elaboración propia con datos de *Excélsior*, 23 de febrero de 1922.

En julio de 1924 Vasconcelos renunció a la Secretaría por el rompimiento que tuvo con Álvaro Obregón cuando este último designó a Plutarco Elías Calles como su sucesor a la presidencia del país, pues Vasconcelos también tenía aspiraciones presidenciales. La dimisión del filósofo significó el abandono paulatino de la Campaña contra el Analfabetismo; los boletines, a partir del mes de agosto de ese año, ya no dan cuenta de la misma. Por su parte, la *Memoria* de 1928, pese a iniciar con un apartado denominado "Sumario crítico" que abarca 25 páginas de la labor educativa en los cuatro años de gobierno de Plutarco Elías Calles con Manuel Puig Casauranc como secretario de Educación, no la menciona, ni en los subapartados que lo integran denominados "I. Crítica de la política educativa general", "II. Crítica detallada" y "III. Aciertos", en los que se hizo una revisión detallada de cada departamento y dirección de la Secretaría; tampoco se hace alu-

Tabla 4. Población alfabetizada de la República mexicana, distinción por sexo (1930).

	Población	Población alfabetizada	%
Total	16'552,722	4'525,035	27.33
Mujeres	8'433,718	2'064,424	24.47
Hombres	8'119,004	2'460,614	30.30

Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI, 1990.

sión a dirección de la Campaña contra el Analfabetismo, simplemente fue borrada de los anales de la SEP.

Comparando las tablas 1 y 4 se observa que durante los nueve primeros años de funcionamiento de la SEP la alfabetización total se incrementó en 2.47%, la femenina en 1.47% y la masculina en 3.48%, los tres rubros se mantuvieron en el *umbral*, el incremento más alto fue el correspondiente a la alfabetización masculina. De esos nueve años solo tres correspondieron a la campaña, y podemos observar que su impacto fue mínimo.

Conclusiones

Medir y establecer los resultados de la Campaña de Alfabetización a partir de la información cuantitativa y cualitativa que se publicó en boletines (1921-1924) muestra el discurso oficial triunfalista de la Secretaría, que los calificó como positivos, incluso la campaña en la prensa de la Ciudad de México mostró solo resultados favorables. Es claro que la campaña fue más propagandística que real, los presupuestos asignados no alcanzaban para tener una labor y cobertura más amplias.

La repentina desaparición de la campaña sin mencionar absolutamente nada por parte de las autoridades educativas al cambio de la administración gubernamental dejó abiertas varias incógnitas. Estas se explican por la situación política antes que por la situación educativa del momento, es decir, las diferencias entre Vasconcelos y Calles. Además podemos suponer que la campaña alfabetizadora le daba presencia importante a Vasconcelos en la opinión pública, los maestros honorarios, a pesar de ser pocos, estaban repartidos por buena parte del país y podemos suponer que simpatizaban con el ex secretario de Educación. Seguramente Obregón y Calles supusieron que el filósofo podía lanzarse en campaña presidencial de forma independiente; en fin, esta es solo especulación y habrá que continuar con las investigaciones sobre estos problemas.

Por lo pronto y desde la perspectiva del proceso de alfabetización es claro que no se avanzó mucho en la disminución del analfabetismo en México, como se puede observar, los incrementos fueron mínimos y el país en los tres rubros (total, femenina y masculina) no pudo superar la fase del umbral de la alfabetización, de tal forma que aún tenemos que continuar con la investigación sobre este problema de la educación mexicana.

Referencias

Excelsior (1922, 23 feb.).

El Universal (1922, 22 feb.).

Galván Lafarga, L. E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México* (colec. Miguel Othón de Mendizábal, núm. 1). México: CIESAS.

- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (1990). *Estadísticas históricas de México* (t. I). México: INEGI/SPP/INAH.
- Lazarín Miranda, F. (1995). Las campañas de alfabetización y la instrucción de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (3, nueva época), 79-98.
- Lazarín Miranda, F. (2013). *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891-1982)*. México: UAMI.
- Lira García, A. A. (2014). La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. *Traslaciones. Revista de Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1(2), 126-149.
- Seminario de Historia de la Educación (1994). *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. México: El ColMex/INEA.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1922). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. 1, núm. 1.
- SEP (1923). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. 1, núm. 4.
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: INEHRM/SEP.
- Vaughan, M. K. (1990a). Economic growth and literacy in the nineteenth century Mexico. The case of Puebla, en G. Tortella (ed.), *Education and economic development since Industrial Revolution* (pp. 89-111). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Vaughan, M. K. (1990b). Primary education and literacy in the nineteenth century Mexico: research trends, 1969-1988. *Latin American Research Review*, 25(1), 31-66.

Cómo citar este artículo:

Lazarín Miranda, F. (2020). Enseñar a leer y escribir a los adultos. La Campaña contra el Analfabetismo: proyecto, planes y prácticas, 1921-1924. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 209-218. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.313>.



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

Una reforma que incluye frente a la realidad escolar que excluye: una historia contada desde los estudiantes

*A reform that includes facing the school reality that excludes:
a story told from the students*

Adriana Marisol Argueta Velázquez

RESUMEN

Este trabajo emana de una investigación de mayor magnitud denominada “Los alumnos de educación media superior y superior: entre la inclusión formal y la exclusión real”. En esta investigación fueron analizados los procesos de inclusión y exclusión de cinco jóvenes dentro del contexto escolar en el nivel medio superior y superior. El objetivo de este trabajo es utilizar las entrevistas de historia oral como fuente primaria para analizar cómo vivieron dos estudiantes con discapacidad su inclusión en la escuela regular y así evidenciar que la aplicación de las reformas sobre inclusión educativa no siempre logra sus objetivos. Este trabajo utiliza las reformas de integración educativa propuestas a partir de 1993 y los procesos de inclusión y exclusión que se dieron dentro del salón de clases como contexto. Expone cómo la aplicación de dichas reformas es más compleja y no tan apropiada como se plantea en su fundamentación oficial, debido a que son atravesadas desde múltiples factores, como lo es el factor humano, al evidenciar la realidad de dos jóvenes con discapacidad que han estado en el aula regular, lo que permite retomar sus historias de vida y dar cuenta de sus vivencias, pensamientos y sentimientos que tuvieron en el contexto escolar. Finalmente se concluye que no siempre la inclusión de estos jóvenes es exitosa, especialmente cuando se relaciona con el desarrollo personal y social que ellos esperaban. La investigación está abordada desde la perspectiva teórica de la historia social con un enfoque de tiempo presente y con ayuda de la herramienta metodológica de la historia oral que, a través del diálogo, permite la recuperación de las historias de vida de gente común. El análisis de las experiencias de vida de los informantes como fuentes primarias son objeto de interés de este trabajo.

Palabras clave: Exclusión educativa, integración escolar, reforma educativa.

ABSTRACT

This presentation emerges from a larger research titled “College and high school students: Between the formal inclusion and the real exclusion”. In this research the process that includes or excludes students has been based on five young people chosen from the school context in high school and university level. The aim of this presentation is to use oral history interviews as a primary source to show how two students with disability lived their inclusion in an ordinary classroom in order to understand why the implementation of reforms of educational inclusion does not always reach its aims. This work was focused on the inclusive education reforms proposed since 1993 and the process that happened within the school in the classroom as a context. Additionally, this research analyzes how the implementation of these reforms is more complex, and it is not so suitable as was suggested in its official basis due to the fact that the reforms are blocked by numerous causes. This presentation was also focused on demonstrating the human factor, showing the two young people with disabilities’ real experiences that have happened in an ordinary classroom setting, relating their life stories in order to explain their experiences, thoughts and feelings in the school context. Finally, this research concludes that the social inclusion for these young people is not always successful, especially related with the personal and social development that they expected. The research is addressed from the social history theoretical perspective within a current approach, as well as the oral history methodological tool assistance, that, through the dialog, allows recovering the ordinary people life’s stories. The experience of the life of the informant’s analysis is the object of interest within this presentation.

Keywords: Educational exclusion, educational integration, educational reform.

Adriana Marisol Argueta Velázquez. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México. Candidata al grado de maestra en Investigación de la Educación por el ISCEEM. Es licenciada en Ingeniería Industrial por el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (ITTILA). Ha cursado diversos talleres de capacitación como el XXIX Taller de Metodología y Práctica de la Historia Oral en el Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora” y el taller de Neuroeducación para maestros por el Instituto Nacional de Neuroeducación AC, en Querétaro. Correo electrónico: adriana.argueta@isceem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-6850-799X>.

Introducción

El presente trabajo de investigación emana de un trabajo de mayor amplitud cuyo título es “Los alumnos de educación media superior y superior: Entre la inclusión formal y la exclusión real”, el abordaje de la investigación fue de corte cualitativo desde la perspectiva teórica de la historia social con un enfoque de tiempo presente y el apoyo de la herramienta metodológica de la historia oral.

Este trabajo analizó los casos de Samuel y Minerva,¹ quienes actualmente se encuentran estudiando en el nivel superior y presentan condiciones de discapacidad. Cursaron sus estudios básicos, de educación media superior y superior en escuelas regulares,² gracias a las facilidades que permitieron su integración con las reformas introducidas en 1993, pero, ¿estas reformas educativas lograron garantizar el desarrollo social y el logro de los planes de vida de quienes se vieron beneficiados con ellas?

El objetivo de este trabajo es utilizar las entrevistas de historia oral como fuente primaria para mostrar cómo vivieron Minerva y Samuel su inclusión en la escuela regular, quienes, aun cuando estas reformas les permitieron estudiar en ella, en la cotidianidad escolar han sido excluidos por algunos de sus compañeros de clase y hasta por algunos docentes y autoridades educativas, mostrando que aún falta mucho por hacer para lograr una verdadera inclusión de personas con discapacidad. El trabajo se organiza de la siguiente manera: primero se expone el soporte teórico-metodológico, después se contextualizan a manera de un breve recuento histórico de los discursos de integración e inclusión, posteriormente se presenta a los sujetos de investigación y se muestran y analizan sus experiencias de vida desde la categoría de inclusión-exclusión.

Soporte teórico-metodológico

La historia social permitió configurar nuevas formas de hacer historia, recuperando ese nivel “real” que Dorothy Tanck menciona al citar a James Lockhart, la historia de tiempo presente lo recupera en el testimonio de quien ha vivido los acontecimientos que se desean analizar ya que

La memoria, en consecuencia, figura también entre las potencialidades que mayor papel desempeñan en la constitución del hombre como ser histórico. Ella es el soporte de la percepción de la temporalidad, de la continuidad de la identidad personal y colectiva, y, consiguientemente, es la que acumula las vivencias donde se enlazan pasado y presente [Aróstegi, 2004, p. 156].

Para la recuperación de las experiencias de los estudiantes se utilizó la entrevista de historia oral, que es “una metodología creadora o productora de fuentes para el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo”

¹ Los nombres de los informantes se cambiaron para proteger su identidad.

² Se le llama escuela o aula regular al espacio físico escolar que integra a estudiantes con alguna discapacidad a un contexto educativo de normalidad, a fin de promover la convivencia y desarrollo integral y armónico de todos los estudiantes.

(Collado, 1994, p. 13); este tipo de entrevista permitió reconstruir la trayectoria de vida de los informantes y crear fuentes primarias para analizar la experiencia que tuvieron a lo largo de su formación dentro de la escuela regular bajo los postulados de la educación inclusiva.

Surgimiento de las reformas inclusivas

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX, cuando se crearon las primeras escuelas para sordos y ciegos, sin embargo fue hasta 1993 cuando en la Ley General de Educación, en los primeros dos párrafos de su artículo 41, se estableció que en lo que respecta a educación especial se atendería a los educandos en un contexto incluyente, favoreciendo su atención en los planteles de educación básica, y se facilitaría la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior (SEP, 1993). Esta ley estipulaba además que los alumnos con discapacidades se integrarían en un aula regular, y se debía garantizar la continuidad de sus estudios hasta el nivel superior.

En 1993 se modificaron los servicios complementarios, que se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que hasta hoy en día continúan. En el año 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), en el cual se fundamentó la integración escolar y se hacía referencia a los apoyos que debían brindarse a los alumnos con *necesidades educativas especiales*, término que además incluía no solo a los alumnos con discapacidad sino a todos aquellos que aprendían por debajo de su potencial. Esta integración identificaba las necesidades individuales para satisfacerlas con apoyos en el sistema familiar, escolar y personal (García, 2018).

Con el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE) desapareció el anterior modelo (de integración), con lo que surgió el discurso de “educación inclusiva”, que se propuso eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); estas fueron definidas como:

... todos aquellos obstáculos que se encuentran tanto en la comunidad como en la escuela, en los aspectos arquitectónicos, de organización, de metodologías, actitudinales, entre otros, que impiden el aprendizaje, la participación, el juego y el desarrollo óptimo de todas las habilidades y capacidades de los alumnos [DGDCSEB, 2015, p. 45].

La última reforma a la Ley General de Educación (2019) menciona en la segunda fracción del artículo 7 que la educación deberá ser inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación. Sin embargo lo estipulado en la ley no siempre se ha visto reflejado en el contexto escolar de los diferentes niveles educativos. Algunas experiencias que ilustran la anterior afirmación son las que se narran a continuación.

Sujetos en situación de exclusión

La exclusión es un proceso generado por las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales que impactan en la comunidad, en las escuelas, la familia y finalmente en los sujetos, limitando la integración y participación plena de las personas. La utilización contemporánea de esta categoría en Latinoamérica no solo se centra en el ámbito económico, sino que también avala la ruptura social que nuestras sociedades han tenido:

La exclusión no es solo un fenómeno del mercado de trabajo. La exclusión implica la ausencia de posibilidades de definir un proyecto de vida. Esta es la principal consecuencia subjetiva que tiene hoy en día la exclusión social. Si uno analiza a los jóvenes, a los adolescentes e incluso a los adultos que viven en situación de exclusión, lo que más impacta es esa incapacidad para proyectarse en el futuro, para salir de la emergencia, del corto plazo, y tener un proyecto de vida. Proyectarse en el futuro implica conocerse, saber qué quiero, qué me gusta, qué es lo que quiero hacer [Tedesco, 2008, pp. 59, 60].

Esta ruptura social no solo impide el desarrollo del proyecto de vida de los sujetos, además no favorece las condiciones necesarias para que en realidad puedan hacer posible un proyecto de vida, y el ejemplo más visible que se tiene en la sociedad mexicana es la falta de adecuación de espacios públicos para las personas con discapacidades físicas. Si se piensa en aquellas personas que utilizan silla de ruedas, quizá en sus hogares y en algunas escuelas se adecuan los espacios para que puedan desplazarse sin problema; no ocurre lo mismo con el transporte colectivo, ya que son pocos los transportes que están adecuados para que estas personas puedan utilizarlos, lo que se traduce entonces como una barrera de participación que va a afectar directamente en la integración social del sujeto. Como este ejemplo existen muchos más en el interior de las escuelas.

El sueño de un ingeniero

Samuel es un hombre joven, de figura delgada, ojos grandes, nariz afilada, barba corta y bigote, tiene fuerza en sus brazos aun cuando los músculos atrofiados de sus manos las mantienen como si estuvieran sujetando algo. Sus piernas arqueadas por la dislocación de su cadera le permiten caminar a paso lento. Mide aproximadamente un metro sesenta centímetros, quizá su estatura sea un poco más y no se percibe por la curvatura en la espalda que lo hace encorvarse. Tiene 24 años y actualmente cursa el sexto semestre en la carrera de Sistemas Computacionales.

Él nació con parálisis cerebral, es el segundo hijo de una familia humilde. Tiene un hermano mayor y una hermana menor. Desde pequeño sus padres lo han apoyado incondicionalmente, y aunque durante su infancia no tenía tantos problemas motrices, con el paso del tiempo esto se fue complicando.

A los cuatro años, aproximadamente, comenzó con problemas de cadera, atrofia muscular y espasmos en los brazos y manos, por lo que actualmente debe utilizar una silla de ruedas, y le es difícil escribir en la computadora o el celular, más aún cuando se trata de escribir con un lápiz o un bolígrafo.

La reforma educativa de inclusión le brindó la posibilidad de integrarse en una escuela regular, por lo menos él recuerda que en preescolar tuvo el apoyo de USAER y en su educación primaria su vida escolar fue prácticamente normal.

Pues en el kínder, me acuerdo de que [...] me recibieron bien, y hasta me pusieron en un sistema que se llamaba USAER [...] Me apartaban solo a mí, en un determinado tiempo, solo a mí, para... no sé, para hacer dibujos, cosas de kínder, y ya luego me regresaban con mi grupo. Sí, básicamente fue normal, en la primaria [...] iba a clases normales, todo normal [Rodríguez, 2020, p. 13].

Sin embargo no fue así en sus estudios de secundaria; aunque no tuvo inconvenientes para su ingreso a este nivel, sus problemas físicos ya eran más notorios y las actitudes de exclusión por parte de sus compañeros comenzaron. Aunque sus maestros en la secundaria lo trataron bien, recuerda con pesar que la directora no lo quería:

Cuando pasé a la secundaria, me acuerdo de que, pues ahí fue cuando “la puerca que torció el rabo”, para empezar, la directora era la única que no me quería ahí, quién sabe por qué razón no me quería [...] y mis compañeros tampoco por lo visto, entonces pues sí, la secundaria fue algo complicado [Rodríguez, 2020, p. 14].

Sinceramente [...] no me gustó la secundaria porque... más que nada por mis compañeros, que me hacían *bullying* [...] me molestaban, no tanto, pero sí, al grado de que... yo ya no quería ir a la escuela. Siempre ponía mi pretexto [...] de la cadera, que me dolía, le decía a mi mamá: “¡Ah, me duele la cadera, no, no me puedo levantar!”, o algo así, para que me dejara faltar, y ya no iba [Rodríguez, 2020, p. 17].

Al parecer su estancia en la preparatoria fue cursada sin contratiempos porque no recordó algún evento extraordinario. No obstante, sobre la educación superior comentó:

Aquí con mis compañeros me va bien, aquí he sentido más apoyo, a pesar de que [...] no me hacen mucho caso, pues sí, he sentido más apoyo y ya también he pedido apoyo, porque antes no, no pedía, no me dejaba ayudar [Rodríguez, 2020, p. 18].

Samuel sueña con tener una profesión, un trabajo y una familia, aunque percibe que esto será difícil de lograr. Cuando él lo cuenta, su voz se torna más débil y en sus ojos se puede observar la acumulación de lágrimas que no deja correr. Se nota en él un anhelo de querer lograrlo; sabe que, por su condición, su vida es y será más difícil que la de sus hermanos, y pese a esto, él con orgullo menciona que es el único que estudia.

Mantener sus estudios es complicado, debe vender dulces en la escuela. Ha contado con la beca de manutención que es de aproximadamente \$900.00 mensuales, pero no es suficiente para costear su traslado en taxi, de su casa a la escuela y viceversa, el gasto supera el monto de la beca, ya que gasta \$700.00 semanales, por lo que su familia debe apoyarlo con la cantidad faltante para trasladarse a la escuela.

Aún con todo esto en su contra, su sueño es tener una empresa que apoye y ayude a las personas con discapacidad en sus estudios. Sabe que estudiar es lo único que le podría permitir lograr ese sueño.

¿Estudiar psicología?

Minerva es una mujer joven de figura delgada y estatura baja, de ojos pequeños y labios delgados que dejan ver una sonrisa inocente. Tiene el cabello largo y rizado, un tanto desaliñado; cuenta con 20 años y no le interesa usar maquillaje, en su mente ella sigue siendo una niña.

Es la más pequeña de tres hermanos, su madre siempre la ha apoyado y aunque su padre no es muy afectivo con ella, siempre le proporcionó el apoyo financiero. Nació con problemas del corazón, por lo que tuvo que ser operada cuando tenía un año. Sus problemas de aprendizaje fueron notorios en la escuela, ya que no lograba retener conocimientos a largo plazo, e incluso sus recuerdos hoy en día se limitan a lo inmediato. Su madre fue quien apoyó para reconstruir su vida escolar. Comentó que cuando Minerva estaba en el kínder su maestra se percató de que no aprendía igual que los otros niños:

La maestra del kínder fue la que me dijo que ella no aprendía, como que tenía un problema para aprender, como que se le dificultaba aprender [Meléndez, 2020, p. 12].

Fue la misma maestra la que le proporcionó los datos de un hospital para que le hicieran estudios y saber qué tenía; sin embargo, los resultados mostraron que ella era normal. Su madre recordó que al ingresar a la escuela primaria:

Ella fue a la [escuela] Tierra y Libertad. Ahí me la reprobaron un año, porque la maestra decía que ella no aprendía, y me la mandaron para acá, para la [escuela] Pedro Rodríguez, y ahí me dijeron que tenía yo que buscarle USAER [Meléndez, 2020, p. 13].

Al acercarse al USAER, la psicóloga encargada envió a Minerva a ser diagnosticada por unos paidopsiquiatras, y el diagnóstico que tuvo, según recuerda su madre, fue favorable:

Me la valoraron los paidopsiquiatras y me dijeron que no era necesario que tomara medicamentos ni que tuviera otras cosas. Que ella era una persona pasiva, que tenía un pequeño retraso nada más, pero que ella no necesitaba de ninguna otra cosa, que ella tenía que ir a una escuela regular [Meléndez, 2020, p. 14].

Aunque en preescolar sí llegó a tener amigos, en la primaria no fue así:

En la primaria, para que vea, sí me la hacían a un lado, y además tampoco ella no se juntaba con nadie. Ella siempre ha sido muy... hasta la fecha, ella se aísla [Meléndez, 2020, p. 14].

Pese a esto, su madre recuerda que ha tenido el apoyo de los maestros. Cuando estaba en secundaria su madre la envió a clases de natación, lo que le ayudó a sentirse mejor, pero recuerda que durante la preparatoria ella llegó a tener problemas con sus compañeros de clase.

...en tercer año, ya faltando como tres meses, sí ya me la hacían las chamacas como querían, ya la aburrían porque, pues ya le decían cosas, la hacían a un lado, la amenazaban, cuando pedían cosas en la escuela. Ellas le daban [se refiere a que le pedían] la mayoría de las cosas que llevar [Meléndez, 2020, p. 14].

Minerva no recuerda mucho de su estancia en la escuela, sin embargo, cuando yo fui su profesora de la materia de física me pude percatar de muchas situaciones que ella vivió en la preparatoria, pues al menos esa “ayuda” que recuerda su madre de los maestros no era realmente una ayuda como tal, ya que en la preparatoria los docentes nos limitábamos a pasarla con la mínima calificación y a exigirle poco más que su intención de querer hacer las cosas, pues ella no era capaz de escribir bien (omitía algunas letras al escribir, lo que hacía incomprendible su escritura), tampoco podía realizar ni las operaciones más básicas, y aunque lograba copiar muy bien lo que veía en el pizarrón, no lograba leerlo, y menos comprender lo que anotaba.

Actualmente Minerva ya concluyó sus estudios de educación media superior e ingresó en una universidad particular para cursar la carrera de Psicología, ya que anhela convertirse en psicóloga. No obstante, su estancia en este nivel no ha sido favorable. La convivencia con sus compañeros la ha hecho sentirse mal:

...pues ahorita me siento mal porque ya no me hablan mis compañeras, ya no me habla mi compañera que se llama Vanessa, se venía conmigo, ya no se viene conmigo. Mi compañera Jazmín ya no me habla, mi otra compañera que se llama Jazmín ya no me habla tampoco [Ramos, 2020, p. 30, 31].

Su dificultad por retener conocimiento a largo plazo hace que se le dificulte el aprendizaje y que sea ignorada por sus compañeros y profesores:

En la universidad no entiendo, la de inglés no entiendo, la de estadística menos [...] no me dicen nada, luego [...] no me enseñan bien [Ramos, 2020, p. 16].

...iba a hablar con mi coordinador porque tenemos que entregar un trabajo transversal en equipo, pero nadie de mis compañeros me quiere meter en su equipo [Ramos, 2020, p. 32].

El sueño de ser psicóloga se ve frustrado por su condición. La poca sensibilidad de sus compañeros y docentes la han llevado a querer desistir; aunque no

comprende muy bien qué sucede, sabe que tiene limitaciones y le cuesta seguir adelante. Su madre, que se preocupa por ella, no quiere que se quede así, piensa que ella debe tener algo con que salir adelante, si no es una profesión quizá sí un oficio.

...me dijo la semana pasada que como que ya le pesa algo sus materias, porque ya no tiene mucha capacidad como para aprender, me imagino que ya las matemáticas son como más avanzadas; entonces, pues ahorita, le digo a mi esposo, voy a optar por mandarla, pues, a otro lugar, a ver qué otra cosa, ya sea que estudie belleza u otra cosa [Meléndez, 2020, p. 17].

A Minerva las reformas educativas sobre integración educativa y educación inclusiva le permitieron permanecer en la escuela regular, pero no le garantizarán un futuro con independencia económica y un trabajo estable que le permita mantenerse.

Cuando se diseña una reforma educativa como la que aquí he comentado se debe pensar no solo en cómo incluir a los alumnos en las instituciones educativas sino también en la calidad de atención que se les brindará, para lo cual debería de crearse previamente una plataforma de formación para los docentes, directivos y toda la comunidad escolar, a fin de que verdaderamente se logre franquear las barreras que obstruyen el aprendizaje y la participación. Pero, desafortunadamente, esto no es así.

Conclusiones

La implementación de las reformas de integración e inclusión educativa permitió que niños y jóvenes con condiciones de discapacidad se incorporaran en escuelas regulares, pero esto no ha sido suficiente, por lo menos en el contexto y casos analizados.

Al revisar los fundamentos del modelo de inclusión educativa se perciben planteamientos basados en nobles ideales, sin embargo cuando esta propuesta es llevada a la práctica se enfrenta con una realidad compleja que prevalece en el seno de los planteles escolares: espacios sin condiciones adecuadas para que los estudiantes con discapacidad transiten libres y seguros; falta de sensibilización y preparación sólida por parte de los docentes para atender adecuadamente la diversidad que impone la discapacidad en la comunidad escolar, pero, sobre todo, no se encuentra resuelto de manera clara el futuro de estos estudiantes, quienes al igual que sus compañeros “normales” tienen aspiraciones que se ven afectadas por sus diversas condiciones físicas y/o mentales.

Las experiencias de Minerva y Sergio son solo una muestra de lo que viven y sienten algunos alumnos con discapacidad que lograron llegar al nivel superior, enfrentándose a la exclusión en sus muy diversas formas a lo largo de su vida y cuyo futuro no parece ser claro.

Referencias

- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid, España: Alianza. Recuperado de https://www.academia.edu/36826476/Julio_Arostegui_LA_HISTORIA_VIVIDA_SOBRE_LA_HISTORIA_DEL_PRESENTE.
- Collado, M. C. (1994). “¿Qué es la historia oral?”. En G. De Garay (coord.), *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- DGDCSEB [Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica] (2015). *Conceptos. Material de apoyo para docentes*. México. Recuperado de: http://subeduespecial.edomex.gob.mx/sites/subeduespecial.edomex.gob.mx/files/files/Docentes/Series/1_%20CONCEPTOS.pdf.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- Meléndez, P. (2020, 19 feb.). Entrevista personal. ISCEEM-Nextlalpan, México.
- Ramos, M. (2020, 20 ene.). Entrevista personal. ISCEEM-Nextlalpan, México.
- Rodríguez, S. (2020, 14 mar.). Entrevista personal. ISCEEM-Nextlalpan, México.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1993). *Ley General de Educación*. México. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.
- Tanck, D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(2).
- Tedesco, J. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad?. En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cómo citar este artículo:

Argueta Velázquez, A M. (2020). Una reforma que incluye frente a la realidad escolar que excluye: una historia contada desde los estudiantes. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 219-227. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.319>.



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

La práctica desmembrada. Una experiencia de historias compartidas en el nivel de Educación Especial en Chihuahua

*The dismembered practice. An experience of shared stories
at the special education level in Chihuahua*

Fernando Sandoval Gutiérrez • Patricia Islas Salinas • Claudia Teresa Domínguez Chavira

RESUMEN

Se presentan los resultados de un ejercicio de rescate de historia oral sobre la práctica docente situada en el nivel de Educación Especial del subsistema estatal en Chihuahua, entre los años 1995 y 2010. La narrativa se construye hacia la conclusión de que la experiencia de los docentes llamados “de aprendizaje” en este nivel transitó en ese periodo por modificaciones estructurales y de concepción filosófica de los principios de la educación especial en México y en Chihuahua, así por como por reacomodos políticos y administrativos, con consecuencias profundas para el desarrollo cotidiano de la actividad profesional de ese grupo de docentes, y sobre todo con implicaciones para la naturaleza y calidad del servicio ofertado. Se llevó a cabo una colección de entrevistas a profundidad con ocho docentes de aprendizaje de unidades de apoyo del subsistema educativo estatal, con actividad profesional en la capital del estado y en la ciudad de Cuauhtémoc, y se sometieron los datos a un proceso analítico basado en la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss. El proyecto se planteó desde una perspectiva microhistórica.

Palabras clave: Práctica docente, historia de la educación especial, inclusión educativa.

ABSTRACT

This article presents the investigative results of an oral history exercise of the teaching practice performed at the Special Education level of the state subsystem in Chihuahua, between 1995 and 2010. The narrative is built towards the conclusion that the experience of the “learning”-called teachers at this level, during that period, went through structure and philosophical conception changes on the principles of special education in Mexico and Chihuahua, as well as through political and administrative rearrangements, with profound consequences for the daily development of professional activity of this group of teachers, and over it all, with implications for the nature and quality of the service offered. A collection of in-depth interviews was carried out with eight learning teachers from support units of the State educational subsystem, with professional activity in the state’s capital and in the city of Cuauhtémoc, and obtained data was submitted to an analytical process based on the Substantiated Theory of Glasser and Strauss. The project was raised from a micro-historical perspective.

Keywords: Teaching practice, special education history, educational inclusion.

Fernando Sandoval Gutiérrez. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es doctor en Educación, maestro en Desarrollo Educativo y profesor Normalista. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT y cuenta con perfil PRODEP. Ha sido maestro rural y docente invitado de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, de la Escuela Normal Superior “José E. Medrano” y de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras. Es autor de cuatro libros como autor individual y siete en coautoría, y de artículos y ponencias. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos del Estado de Chihuahua (REDIECH). Correo electrónico: fernando.sandoval@uacj.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3168-6725>.

Patricia Islas Salinas. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Cuenta con doctorado en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua; maestría en Educación campo Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional y licenciatura en Químico Bacteriólogo Parasitólogo por la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1 y perfil deseable PRODEP. Autora de libros, capítulos y ponencias en México y en Estados Unidos. Correo electrónico: patricia.islas@uacj.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0695-4799>.

Claudia Teresa Domínguez Chavira. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila, maestra en Terapia de Juego por el Centro de Estudios en Desarrollo y Educación del Estado de Chihuahua, especialista en Educación Especial por los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua y licenciada en Educación Primaria por el Centro de Actualización del Magisterio. Creadora de “Papelino”, metodología para la atención de personas bajo conflicto emocional. Autora del libro *Crear, construir y jugar en un mundo de papel*, seis capítulos de libros y 22 artículos de investigación. Correo electrónico: claudia.dominguez@uacj.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5080-6318>.

La felicidad y el bienestar de los niños dependen del amor y la aprobación que les demos. Debemos estar del lado del niño. Estar del lado del niño es darle amor, no amor posesivo, no amor sentimental, sino conducirse con él de tal manera que sienta que se le ama y se le aprueba.

ALEXANDER SUTHERLAND NEILL

Situación de lo estudiado

Iniciamos este texto con la evocación de una conocida cita de Alexander Neill con respecto a la necesidad de estar *del lado del niño* como filosofía y estrategia elemental de la práctica docente, entendida como un acto de amor. El buen maestro debe estar naturalmente, irremediamente, inequívocamente, del lado del niño. ¿Cómo no estarlo? Si no, ¿qué estamos haciendo frente a un grupo de pequeños? Para los docentes interesados en la historia de nuestro ejercicio profesional esta afirmación se carga aún más de sentido al dirigir nuestra mirada a cómo se ha vivido esta necesidad en otros momentos, con otros grupos de niños.

Ahora bien, estos grupos de pequeños son irremediamente diversos. En contraposición a lo deseable desde una perspectiva institucional (lo homogéneo siempre será más fácilmente administrable), la vocación del grupo escolar es la irremediable heterogeneidad, presente en las veinte o treinta pequeñas almas que congrega de lunes a viernes en las fronteras del aula.

Esta característica hace necesario que el docente esté *del lado de todos los niños*, pero sobre todo de aquellos que en este contexto se encuentran en situación de riesgo o de desventaja frente a los otros; aquellos marcados especialmente por la alteridad en alguna de sus formas: por motivos raciales, físicos, lingüísticos, laborales, de género... los más desprotegidos son aquellos que más necesitan de la sombra fresca que proyecta la figura de un maestro orientado hacia la calidad de vida, y fundamentado en los principios de la educación humanista.

En este texto presentamos los hallazgos de un proyecto de investigación historiográfica emprendido en el contexto de dicha diversidad y de esa presencia fresca del maestro, de forma específica, del docente de educación especial del subsistema estatal en Chihuahua. El proyecto de investigación es una respuesta a la necesidad sentida profundamente por las y los involucrados de posicionarnos en torno a las complejas realidades que identificamos en el nivel de Educación Especial, y que tienen consecuencias altamente nocivas para aquellos más necesitados, para quienes más esperan que el docente esté de su lado. En ese sentido nuestro proyecto de investigación se planteó plena y francamente desde el sesgo de nuestra propia experiencia en el nivel y de nuestras preocupaciones compartidas al respecto. Al asumir tal circunstancia, la integridad metodológica del proyecto se carga de sentido, antes que invalidarse.

La preocupación por el estudio del pasado del nivel de Educación Especial en el subsistema estatal chihuahuense no es gratuita. Contamos con evidencias de que buena parte de las prácticas perversas (desde la perspectiva de Santos Guerra, 1994) y de discurso circular del pasado prevalecen; que los sinsentidos que marcaron el trabajo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) de diversas formas no han hecho más que internarse aún más en el dédalo de la burocracia.

Por eso se hace necesaria una aproximación a la historia de estas realidades que hasta la fecha permanecen ignotas. La posibilidad de realizar su rescate desde la voz de sus protagonistas en la escuela resulta muy potente en el ánimo de contribuir a la reflexión compartida acerca del rumbo que debe tomar la educación especial en México.

Una revisión de las cifras del nivel de Educación Especial nos da una idea precisa de su magnitud. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en las 167 USAER de Chihuahua (de ambos subsistemas) laboran unos 1,100 docentes llamados “de aprendizaje”, que se presentan de lunes a viernes en una misma escuela. Cada USAER atiende a un número variable de centros educativos, por los que transitan en ritmos semanales los llamados “equipo de apoyo” o “equipos de especialistas”, integrados en el estado por unos 600 maestros de lenguaje, terapistas físicos, psicólogos y trabajadores sociales (INEGI, 2017). Adicionalmente, casi todas las USAER cuentan con un director o directora en tareas exclusivas, con una secretaria y un trabajador manual. Como puede verse, se trata de una dilatada realidad que congrega a cientos de profesionales de la educación y que se imbrica con la vida cotidiana en decenas de escuelas regulares del estado.

Propósitos y metodología

El propósito central del proyecto consistió en rescatar la voz de los docentes de educación especial (específicamente de personal “de aprendizaje” situado en USAER del subsistema estatal) que hubiesen estado en funciones entre los años 1995 y 2010. El corte resultó pertinente para los propósitos del proyecto porque fue durante esos tres lustros cuando las USAER iniciaron el tránsito del modelo de apoyo hacia el modelo centrado en la inclusión.

Adicionalmente se pretendió generar ciclos de atención con respecto a los temas de la educación especial en Chihuahua, dada la bruma en la que se mantiene su actividad desde una perspectiva académica. Se cuenta a la fecha con pocos acercamientos sistemáticos en torno a cómo este nivel opera en el día a día. La ausencia de trabajos académicos en el nivel es especialmente preocupante en cuanto a las USAER, de las que sabemos a la fecha muy poco.

Con el fin de dar consecución a estos propósitos se integró un cuerpo de ocho informantes (tabla 1), a partir de los siguientes criterios:

- Docentes del área de aprendizaje.
- Docentes con plaza de tipo definitivo.
- Docentes adscritos a una USAER del subsistema estatal.
- Con actividad profesional entre 1995 y el 2010.

Tabla 1. Perfil de informantes.

ID	Género	Edad (2020)	Antigüedad en el servicio docente	Último grado de estudios
Informante 1	Mujer	39	24 años	Licenciatura en Educación Primaria
Informante 2	Mujer	40	23 años	Licenciatura en Educación
Informante 3	Mujer	44	22 años	Maestría en Educación
Informante 4	Mujer	43	26 años	Licenciatura en Educación Primaria
Informante 5	Mujer	44	22 años	Licenciatura en Educación
Informante 6	Mujer	48	23 años	Licenciatura en Educación
Informante 7	Mujer	51	24 años	Licenciatura en Educación Primaria
Informante 8	Hombre	44	25 años	Maestría en Desarrollo Educativo

Fuente: Elaboración de los autores.

Con cada uno de ellos se realizaron entrevistas a profundidad de acuerdo con la técnica prescrita por Rodríguez-Jaume y Catalá (2009), a partir de un guión semiestructurado. Estos ejercicios de acopio de información tuvieron lugar durante el último trimestre del 2019.

Los resultados de las entrevistas a profundidad fueron sometidos a un proceso analítico bajo el modelo de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss, a partir de la cual el acercamiento al hecho histórico no se realiza mediante el empleo de un antejo paradigmático específico, sino en la búsqueda de que a partir del acercamiento a los datos emerja un modelo explicativo de la realidad que se estudia; una racionalidad coherente a partir del discurso compartido por los informantes o por los documentos con los que se trabaja (Feijóo y Paré, 2007).

El modelo analítico de Glaser y Strauss es complementario con el modelo microhistórico que subyace en el planteamiento general de nuestro proyecto de investigación. En ese sentido entendemos nuestra aproximación a la historia de la educación especial en Chihuahua como una vertiente de la historia regional, de la *historia patria*, en voz de don Luis González (1994). Los hechos históricos estudiados, limitados por las fronteras de la USAER como categoría analítica, se presentan como la expresión multidimensional de la experiencia cotidiana, íntima y eminentemente humana de la vida en la escuela pública chihuahuense.

La experiencia de los docentes

La educación especial en México es una dimensión del servicio arraigada en la propia fundación del sistema educativo nacional. Desde la segunda mitad del siglo XIX y durante buena parte del XX este nivel fue ampliándose bajo formas muy diversas, que respondieron a los contextos políticos y administrativos estatales y regionales. Casi todo el siglo pasado los servicios de la educación especial mexicana se caracterizaron por una posición asistencialista de concebir y ofrecer sus servicios educativos. De manera más específica, a partir de la década de los setenta estos servicios siguieron lo que se conoce como el modelo *médico-rehabilitador*, que se orientaba a la necesidad de impulsar desde la escuela (regular o especial) medidas para que las “atipicidades” –como se denominaba a los rasgos de diversidad por entonces– quedaran atrás. El modelo se impulsó de manera institucional por la recién creada Dirección General de Educación Especial (DGEE), que a nivel nacional dictaba la política con respecto a los temas del nivel (Santos, 2018).

Durante los ochenta la postura de la DGEE se ajustó, con base en el contexto histórico internacional, hacia un modelo denominado *socio-pedagógico*, que concebía a las necesidades educativas especiales de una manera mucho más amplia que desde la concepción anterior, orientándose a entenderlas como un fenómeno complejo, asociado al contexto y a otros elementos intrínsecos de cada persona. El modelo trajo consigo una reforma a los servicios de Educación Especial mexicanos, que para 1980 se ofrecían predominantemente a través de los llamados “Grupos integrados” y de los Centros Psicopedagógicos.

Finalmente, hacia principios de la década de los noventa el modelo mexicano en educación especial se reorientó hacia una concepción centrada en la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) a la escuela regular, empleando para ello como elemento central a las USAER, equipos multidisciplinarios operando dentro de las instituciones educativas de servicio general.

Las condiciones de operación de las USAER significaron condiciones inéditas tanto para las escuelas como para los servicios de Educación Especial. Implicaron la presencia de nuevos actores en el escenario complejo de la micropolítica de las escuelas, sobre todo de los llamados “maestros de aprendizaje”: docentes que permanecían toda la semana en la escuela con la tarea de acompañar al maestro regular en la actividad de atención a los niños con NEE. Estos docentes constituyeron por entonces el elemento medular de la estrategia nacional para la transformación de los servicios de Educación Especial.

En la integración de los equipos de apoyo, especialmente del área de aprendizaje, las lógicas que se siguieron en el panorama nacional fueron diversas. Para el caso chihuahuense, la integración de las áreas de aprendizaje de las USAER

respondió en el subsistema estatal a criterios diversos, dado que por entonces no se contaba en el estado con la oferta de formación de pregrado en Educación Especial. Fue así como se explica que el perfil de los maestros de esa área fuera tan heterogéneo, lo mismo que sus concepciones acerca de cómo debería ser el servicio educativo de las USAER. Contamos con evidencia de que a inicios del periodo estudiado (1995-2010) los docentes de USAER realizaban su trabajo a través de un abanico bien amplio de formas de entender los significados de la educación especial y las formas en las que debería realizarse la actividad profesional en el área de aprendizaje. Además, de acuerdo con nuestros hallazgos y asociado a las condiciones administrativas de operación de las USAER, en muchos casos el maestro de aprendizaje enfrentaba un sentimiento de no-pertenencia a la escuela en la que trabaja diariamente. Un informante comentó al respecto que

Como no éramos personal de la escuela, o sea, la directora mía era la de la USAER, no éramos ni de aquí ni de allá, por eso cuando querían nos corrían, porque los dueños de la escuela son los profes y el director, los de USAER éramos y seremos siempre los arrimados [Informante 1, 2019].

Este sentimiento de no-pertenencia se explicaba en alguna medida por la lógica de integración de los personales. El proceso se controlaba por la autoridad educativa estatal en coordinación con la instancia sindical (para el subsistema estatal, la Sección 42 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). La toma de decisiones con respecto a quiénes integraban las USAER a menudo se alimentaba por motivaciones políticas y administrativas, antes que académicas o escalafonarias. En alguna medida a mediados de la década de los noventa el nivel de Educación Especial en el subsistema estudiado era un cajón de sastre en el que podían ubicarse docentes por alguna razón administrativa. Una evidencia de ello es el alto nivel de movilidad que se vivió en el último lustro de esa década en el nivel abordado.

Las intencionalidades políticas y administrativas de las que hablamos impregnaron al nivel durante el periodo estudiado de racionalidades lejanas a lo académico:

No sé cómo esté ahora, pero en ese tiempo se tomaban muchas decisiones a lo loco, no se tomaba en cuenta a los que estábamos en las escuelas, ¿sabes? Los que sabíamos cómo estaba la cosa, por decir, se movía a la gente [al personal] de repente, o te acomodaban porque el sindicato quería, o porque conocías a alguien, y no nos daban como una guía para trabajar, cada quién lo hacía como podía, pero de todos modos se sacaba el trabajo, como quiera [Informante 3, 2019].

Por esas fechas los docentes de aprendizaje presentaban además reiteradas observaciones con respecto a que el trabajo en la USAER se orientaba cada vez más al llenado de documentación relacionada con los niños en atención, antes que con el trabajo directo en el aula. Entre 1995 y el 2010 el número de documentos

que debían integrarse en los expedientes de cada pequeño en atención fue incrementándose, hasta alcanzar para el 2010 veinte documentos por niño atendido.

La situación administrativa de la que hablamos, así como la heterogeneidad en el perfil de los docentes de aprendizaje y la ausencia de una línea técnico-pedagógica clara para el nivel de Educación Especial fueron elementos clave para que en los años finales del siglo XX entre los docentes del área de aprendizaje se sostuvieran opiniones encontradas sobre la filosofía de la inclusión, que por entonces empezaba a ser impulsada cada vez con más fuerza a nivel nacional:

Más o menos como en el 2000 fue cuando nos empezaron a decir que ya no debíamos sacar a los niños del salón, que los atendiéramos ahí en el salón de ellos [...] de pérdida en ese tiempo sí nos dejaban atender a los niños directamente, ahora la directora nos regaña si los sacamos, [nos dice] que solo debemos asesorar a los profes [...] sí, fue más o menos como en el 2000 cuando empezó todo ese cambio [Informante 3, 2019].

Una dimensión que debe reconocerse es que, al margen de los vaivenes sobre el servicio de Educación Especial de esos años, su contribución al mejoramiento de la calidad del servicio educativo y en general a la calidad de vida de los pequeños atendidos por las USAER fue muy amplia, a través del trabajo directo con los pequeños y con sus familias, y con los docentes regulares que los atendieron. A pesar de que la literatura con respecto al impacto de la presencia de las USAER en la escuela regular es escasa en Chihuahua, hay indicios de que este es amplio y positivo.

La vida en las escuelas

Como se dijo ya, las USAER se integraron a la vida cotidiana escolar, ya de por sí altamente compleja y rica, en un momento en el que la escuela pública se transformaba dramáticamente. El recién firmado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) iba a significar para el sistema educativo nacional profundas transformaciones administrativas, curriculares y culturales. En ese marco, en el periodo estudiado surgieron innumerables prácticas innovadoras y bondadosas desde los equipos de trabajo de aprendizaje en las USAER. Se cuenta con evidencia de que muchas de estas prácticas se orientaron al trabajo de mejoramiento de las relaciones interpersonales de los niños en atención, de sus familias y de los docentes regulares.

Adicionalmente, hoy sabemos que la labor de los docentes de las USAER se orientó en muchos casos al fortalecimiento de la experiencia de los niños con NEE en la escuela, trabajando en la salud de la dimensión micropolítica de lo escolar, construyendo espacios seguros para ellos en las aulas, sensibilizando a los grupos en los que trabajaban:

Trabajábamos en ese tiempo mucho con los otros niños, que respetaran [a los niños con NEE], que el niño de nosotros [atendido por USAER] fuera a gusto al salón, que fuera contento. Eso trabajábamos mucho ahí en la USAER, que hubiera mucho respeto, porque los niños a veces los molestaban, pero fíjate que siempre entendían los grupos, es que los niños son nobles, son muy bonitos los niños, sí entendían. Era muy bonito el trabajo en esos años [Informante 6, 2019].

El trabajo de los docentes de USAER se ampliaba en ese periodo a dimensiones que luego serían dejadas de lado, como el desarrollo de la resiliencia en los pequeños atendidos, o la asesoría con padres de familia.

Lo líquido versus lo sólido, hoy

Cuando se habla en retrospectiva de la educación especial en Chihuahua es fundamental hacerlo con una claridad mental que esté a la altura de la complejidad de lo que se aborda. Una estrategia saludable es leer a Anthony de Mello, que advierte en *La oración de la rana*:

Las personas que se empeñan en mejorar las cosas suelen conseguir empeorarlas. En último término, la solución de los problemas no consiste en hacer ni en dejar de hacer, sino en comprender, porque donde hay verdadera comprensión no hay problemas [De Mello, 1988].

Hoy ha pasado un cuarto de siglo desde que los participantes en esta experiencia transitaron por la USAER, y buena parte de las problemáticas señaladas por ellas y ellos hace veinticinco años persiste en un nivel que atiende a la dimensión más marginada de los niños y niñas chihuahuenses. La distancia sincrónica nos permite construir una conclusión parcial que se orienta a la necesidad de reconocer los desafíos de la práctica profesional de los docentes de aprendizaje. Esta apunta a utilizar los aprendizajes del acercamiento microhistórico para enriquecer nuestra toma de decisiones en el aquí y en el ahora.

Con la evidencia del pasado en la mano, podemos decir que la actividad profesional de los docentes de aprendizaje en USAER debe encaminarse, parafraseando a Zygmunt Bauman, a convertirse en una práctica maleable, elástica, adaptada al recipiente cotidiano del aula escolar y de la escuela en general: transformarse en una práctica profesional *líquida* (Pascual, 2018). Una práctica centrada en el protagonismo del docente de educación especial, y no en la documentación que este debe llenar.

A través del rescate de la historia de los maestros y maestras de aprendizaje en USAER se avanza así a empoderar su trabajo y su discurso; se avanza hacia que el docente de educación especial se convierta, como dice David Perkins, en “un ratón que ruge” (Perkins, 1992). Tal vez con el estudio compartido por todos, y con la herramienta de la reflexión de su pasado, el nivel de Educación Especial en

el subsistema estatal en Chihuahua se oriente con el tiempo a una práctica *líquida*, en la que los niños sientan que *estamos de su lado*, una práctica que reconozca el profundo sentido humano de la experiencia y que acepte con franqueza la compleja realidad que se oculta atrás del discurso circular que se oculta bajo el eufemismo de la *inclusión*.

Referencias

- De Mello, A. (1988). *La oración de la rana*. Santander: Sal Terrae.
- Feijóo, S. F., y Paré, M.-H. (2007). *Charmaz, Kathy C. constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: Thousand Oaks.
- González, L. G. (1994). *Hacia una teoría de la microhistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Informante 1 (2019, 18 nov.). Entrevista realizada por F. Sandoval Gutiérrez. Chihuahua, México.
- Informante 3 (2019, 8 oct.). Entrevista realizada por F. Sandoval Gutiérrez. Chihuahua, México.
- Informante 6 (2019, 30 oct.). Entrevista realizada por F. Sandoval Gutiérrez. Chihuahua, México.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2017). *Anuario Estadístico y Geográfico de Chihuahua*. México: INEGI.
- Pascual, A. G. (2018). Zygmunt Bauman: entendimiento de un universo infinito. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 13(13), 163-192.
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez-Jaume, M.-J., y Catalá, R. M. (2009). *La investigación cualitativa. La entrevista en profundidad*. México: Paidós.
- Santos Catalán, V. (2018). *Educación del alumnado con discapacidad visual en escuelas de nivel básico dentro de la Ciudad de México: de la inclusión formal hacia la inclusión sustantiva. Estudio de caso*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos Guerra, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Madrid: Ediciones Aljibe.

Cómo citar este artículo:

Sandoval Gutiérrez, F., Islas Salinas, P., y Domínguez Chavira, C. T. (2020). La práctica desmembrada. Una experiencia de historias compartidas en el nivel de Educación Especial en Chihuahua. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 229-237. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.333>.



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

Diseño editorial:



Calle Delicias n. 251, Chihuahua, Chih.

Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, e-mail: villalobos7@gmail.com

