

ANUARIO MEXICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Volumen 2
Número 2
2021



CHIHUAHUA

Imagen de portada:

Grupo de alumnas de 1o. y 2o. años a cargo de la Srita. M. Artalejo. Escuela de Sociedad Filomática de Chihuahua, México, 1894.

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.v2i2>

Anuario Mexicano de Historia de la Educación (volumen 2, número 2) 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: enero de 2021.

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.

2021. 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
**Anuario Mexicano de Historia
de la Educación y la pandemia**

Pág. 9

Francisco Hernández Ortiz
**La Junta Inspectora de
Instrucción Primaria:
dictámenes de los libros de texto
para los establecimientos públicos**

Pág. 15

Luis Carlos Quiñones Hernández
**Influencia de la Ilustración española
en la conceptualización
y la educación de la mujer
en el Durango del siglo XIX**

Pág. 25

Alma Elizabeth Vite Vargas
**La improvisación en la docencia:
continuidad en una vida**

Pág. 35

Ma. Gabriela Guerrero Hernández
**Moisés Sáenz Garza: la
conformación del México moderno**

Pág. 45

María del Refugio Magallanes Delgado
**La buena educación cristiana
en Zacatecas, 1890-1905**

Pág. 61

Dayana González Nájera
y Patricia Islas Salinas
**Mirada a la educación de los
niños migrantes jornaleros agrícolas
en Cuauhtémoc, Chihuahua**

Pág. 79

Keides Batista Vicente
y Ana Raquel Costa Dias
**Cora Coralina: poesía y
coeducación en el centro de Brasil**

Pág. 95

José Edier Yamá Uc
**Aplicación de una
metodología de enseñanza de
la historia en el nivel superior**

Pág. 111

Laura Rangel Bernal
**Ceremonias de distribución
de premios en escuelas públicas
de Zacatecas: socialización y
escolarización en la instrucción
primaria (1868-1889)**

Pág. 121

Stefany Liddiard Cárdenas,
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
y Francisco Alberto Pérez Piñón
**Uso de recursos digitales
en la historia de la educación**

Pág. 133

Raquel Díaz Galván
**Cien años de la Secretaría
de Educación Pública**

Pág. 145

Cirila Cervera Delgado
y Mireya Martí Reyes
**¿Por qué soy maestra? Testimonios
de profesoras normalistas sobre
la profesión de educar**

Pág. 155

Héctor Saldaña Aldana
**La historia oral, una metodología
para conocer el capital cultural
de docentes universitarios. El reto
del uso de las TIC en el aula**

Pág. 167

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara
**El Departamento de Normal en
el Instituto Científico y Literario
de Pachuca, México (1930-1936)**

Pág. 177

Jesús Adolfo Trujillo Holguín,
Guillermo Hernández Orozco
y Stefany Liddiard Cárdenas
**La educación en Chihuahua durante
las primeras décadas del siglo XX.
Un acercamiento a través
del método biográfico**

Pág. 189

Manuela Joahana Ayala Hernández,
Juana Monserrat Dávila Pérez
y Martina Alvarado Sánchez
**La enseñanza de la historia:
una experiencia de investigación
en educación telesecundaria
en Zacatecas**

Pág. 199

María Isabel Vega Muytoy
**Dos experiencias históricas de
inclusión educativa: siglos XIX y XXI**

Pág. 213

Guillermo Hernández Orozco,
Stefany Liddiard Cárdenas
y Francisco Alberto Pérez Piñón
**La primera Escuela de Filosofía
en Chihuahua, 1833**

Pág. 223

Mirna Annabella Barrios Figueroa
**Historia de la profesionalización
de la enfermería y las comadronas
en Guatemala**

Pág. 233

Brenda Margarita Bugarín Navarro,
Belinda Lois Hernández Pérez
y Martina Alvarado Sánchez
**La enseñanza de la historia
en educación preescolar:
una experiencia de investigación
en la BENMAC de Zacatecas**

Pág. 245

[EDITORIAL]

Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Director editorial

La historia de la educación en la pandemia

Como lo anunciamos en noviembre del año pasado, la directiva de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) recibe el 2021 con un nuevo número del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* que, en plena pandemia por el COVID-19, se logró construir con el esfuerzo de un equipo editorial que sacó provecho del aislamiento en casa para dedicar largas horas de trabajo en la revisión de las propuestas, comunicación con los autores, preparación de los textos, recepción de documentación y un sinnúmero de tareas que conlleva el lanzamiento de una publicación electrónica de esta naturaleza.

Quien escribe esta editorial, al estar recluido en el pequeño espacio de trabajo de casa, que también es su casa —como dirían nuestros abuelos acá en el norte (Chihuahua, México)—, el primer pensamiento que lo asalta a uno es preguntarse sobre el sentido que tiene invertir una buena parte del tiempo que se supone corresponde al periodo vacacional navideño —y que por ende es casi exclusivo de la familia— para dedicarlo a sacar adelante un proyecto orientado hacia la difusión del conocimiento sobre historia de la educación.

Por momentos uno se pregunta sobre el significado y aportaciones sociales que realizan cada uno de los autores de los 20 trabajos que reunimos en este número, pues en una contingencia sanitaria pareciera que la atención debería estar en las y los investigadores de las áreas médicas y de ciencias de la salud, para que colaboren en los esfuerzos por encontrar una vacuna que elimine de una vez por todas al coronavirus SARS-COV2 (COVID-19) que nos ha ocasionado esta crisis mundial por la que estamos atravesando.

En el actual escenario pareciera que el trabajo académico de quien analiza documentos de archivo u otras fuentes para la construcción del conocimiento histórico es poca cosa frente a las aportaciones que pudieran realizar quienes están en un laboratorio o en primera línea de los hospitales que atienden a los pacientes contagiados por el coronavirus.

Quizás en los años ochenta, cuando un grupo de historiadores (Pereyra, Villoro, González, Blanco, Florescano, Córdova, Aguilar, Monsiváis, Gully y Bonfil, 2014) sacaron a la luz el célebre texto *Historia, ¿para qué?*, la respuesta hubiera sido más simple, pero en medio de una pandemia que está cobrando la vida de cientos y miles de personas alrededor del mundo, el asunto no parece tan sencillo. A esto habría que agregar que en este momento (enero de 2021) en nuestros grupos de amigos o familiares ya comienzan a escucharse nombres de personas conocidas que perdieron la batalla en esta lucha contra una enfermedad que hace unos cuantos meses se veía tan lejana como lo está la ciudad donde se notificó la aparición del brote de la primera cepa de coronavirus: Wuhan, China (OMS, 2020).

Discutir la utilidad de la historia en tiempos de pandemia requiere argumentos más sólidos a los expresados por Pereyra *et al.* (2014), pues en su momento ellos acababan de concluir la tarea de integración del Archivo General de la Nación y no pocas veces los invadió la misma duda y la desesperanza sobre el sentido y la función que tendría la organización de toneladas y toneladas de papel que ponían al alcance del público, con el simple propósito de tender un puente entre las fuentes para el conocimiento histórico y las personas que se dedican a construirlo (Moreno, 2014).

Sin que sea una pretensión volver a esgrimir los argumentos de Pereyra (2014), de Villoro (2014) o de cualquiera de sus colaboradores en torno a la utilidad de la historia –y tratando de evitar la trillada frase de “conocer el pasado para comprender el presente y aspirar a un mejor futuro”–, lo cierto es que hoy más que nunca es necesario apostarle al conocimiento del pasado como un saber indispensable para enfrentar los desafíos de nuestro presente. En el contacto cotidiano que establecemos con nuestros estudiantes, quienes tenemos la oportunidad de combinar la docencia y la investigación, nos percatamos que las situaciones más difíciles que están viviendo niños y jóvenes es saber cómo vivir esta realidad que se nos impone, sin perder la estabilidad emocional. Lo que los está ayudando a salir adelante es la capacidad de adaptación, la búsqueda de nuevas estrategias de trabajo, el manejo de la tecnología, la solidaridad con aquellos que la están pasando mal, la capacidad de comprender y transformar su realidad, entre muchas otras habilidades que no se aprenden directamente de los libros. En esta idea aparece entonces el vínculo indisoluble entre conocimiento del pasado, comprensión del presente y expectativas de futuro.

En una reunión que sostuvimos en septiembre del 2020 con colegas integrantes de sociedades latinoamericanas de historia de la educación y patrimonio escolar, Ana

Diamant, presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, expresaba la necesidad de recuperar las “marcas de la pandemia en la educación” (A. Diamant, comunicación personal, 2020), en clara alusión a la importancia no solamente de recuperar el pasado, sino de documentar lo que vivimos en el presente para –en el futuro– entender las decisiones que tomamos y la manera en que nos enfrentamos a una realidad tan desafiante. En este sentido, Pérez (2019) lo refiere en términos de conciencia histórica, en la cual están presentes las orientaciones, deseos, motivaciones para el futuro u horizonte de expectativas –parafraseando Koselleck– que hacen que el mañana, por el solo hecho de esperar a que llegue, ya forme parte del presente.

En este breve esbozo de ideas tenemos que el conocimiento histórico no está solamente en los documentos y fuentes de un pasado lejano, sino que la historia está en el presente y su utilidad no solamente estriba en el mero conocimiento de fechas, personajes y acontecimientos, sino en los elementos que aporta para entender nuestro presente y repensarlo a la luz de las causas que lo originaron, pero también en las esperanzas que se tienen. Así pues, la pandemia nos está enseñando que la realidad caótica que construimos en las últimas décadas nos ha llevado a modelos de producción autodestructivos, al consumismo exacerbado, al deterioro del ambiente y a pasar por alto las pequeñas cosas que al final de la vida tienen la mayor relevancia (convivencia con la familia, tiempo para pensar, espacio para disfrutar de las cosas, etcétera). En todas esas enseñanzas está presente el saber y la conciencia histórica.

El nuevo número del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*

El nuevo número del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se construye junto con la esperanza de una nueva normalidad en la que poco a poco recuperemos los espacios y las actividades a las que estábamos habituados, pero las ideas expresadas en el apartado anterior quizás nos ayuden a vislumbrar lo que queremos y lo que no, para el mañana. La posibilidad de difundir los trabajos que integran el presente número nos abre la posibilidad de conocer los escenarios en los que se construyen distintas realidades del quehacer educativo en México y en otros países latinoamericanos.

Este número, correspondiente al volumen 2, se construye de manera similar a los anteriores, con los trabajos que fueron presentado en el XVI Encuentro Internacional de Historia de la Educación, que se llevó a cabo de manera virtual en noviembre del 2020, gracias a las facilidades otorgadas por la Universidad Autónoma de Chihuahua.

La selección de los trabajos fue resultado del proceso de dictaminación para el mencionado Encuentro y su preparación como artículos académicos fue posible con la retroalimentación y las observaciones realizadas por los 49 pares académicos que participaron en la fase de evaluación y cuya afiliación institucional comprende prácticamente a entidades a lo largo y ancho de la República mexicana.

La posibilidad que se abre con la publicación de estos trabajos rebasa el ámbito de difusión de un encuentro académico, pues implica poner los productos en espacios electrónicos en los que las ideas llegan a todos los rincones del mundo donde exista una conexión a internet. Las aportaciones que se gestaron en solitario o en pequeños grupos de colaboración llegan a un espacio más amplio, en el que confluyen especialistas a nivel nacional e internacional. Esta característica les da un valor agregado que no tienen las ponencias que tradicionalmente se presentan en los encuentros internacionales de historia de la educación convocados por la SOMEHIDE.

La diversidad de los trabajos no solamente se refleja en las temáticas que abordan, sino en la región geográfica de origen. En el ámbito internacional tenemos el trabajo *Cora Coralina: poesía y coeducación en el centro de Brasil*, que presentan Keides Batista Vicente y Ana Raquel Costa Dias, e *Historia de la profesionalización de la enfermería y las comadronas en Guatemala*, de Mirna Annabella Barrios Figueroa.

Para el caso de México participan como autores Francisco Hernández Ortiz, Luis Carlos Quiñones Hernández, Alma Elizabeth Vite Vargas, Ma. Gabriela Guerrero Hernández, María del Refugio Magallanes Delgado, Dayana González Nájera, Patricia Islas Salinas, José Edier Yamá Uc, Laura Rangel Bernal, Stefany Liddiard Cárdenas, Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Francisco Alberto Pérez Piñón, Raquel Díaz Galván, Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes, Héctor Saldaña Aldana, Gonzalo Aquiles Serna Alcántara, Guillermo Hernández Orozco, Manuela Joahana Ayala Hernández, Juana Monserrat Dávila Pérez, Martina Alvarado Sánchez, María Isabel Vega Muytoy, Brenda Margarita Bugarín Navarro y Belinda Lois Hernández Pérez. Los trabajos que presentan fueron elaborados a partir de procesos educativos que se gestan en entidades como Zacatecas, Chihuahua, San Luis Potosí, Estado de México, Hidalgo, Durango, Nuevo León, Campeche, Guanajuato y la Ciudad de México.

Consideraciones finales

Para la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación se visualizan grandes retos, derivados de la emergencia sanitaria que estamos viviendo. Se requiere consolidar proyectos para la difusión del conocimiento histórico, propósito que abrazó desde un inicio el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* con el primer número, correspondiente al 2018. El desafío para las y los historiadores de la educación es que se mantenga como espacio activo en los años por venir y, tanto el Comité Editorial del Anuario como el Consejo Directivo de la SOMEHIDE tendrán que trabajar en su fortalecimiento.

La pandemia nos deja el reto de encontrar soluciones que nos permitan adaptarnos con rapidez a los cambios que demanda el contexto, y en el tema de

las publicaciones habrá que seguir explorando nuevas rutas. La comunidad de historiadores de la educación se mantiene como un espacio activo en el que se incorporan nuevos actores y será una de las tareas prioritarias que agrupaciones como la SOMEHIDE se conciben como espacios plurales e incluyentes, donde todos puedan aportar algo que sirva para la consolidación de este campo de investigación tan importante para el desarrollo de la sociedad, pues como dijera Carlos Barros hace ya casi tres décadas, “la aldea global que viene, sin la historia y las ciencias humanas, será el futuro de las cosas, jamás el futuro de los hombres [o de la humanidad]” (1993, *La aldea global que viene*, párr. 9).

Referencias

- Barros, C. (1993). *La historia que viene*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional La historia a debate. Santiago de Compostela, España. Recuperado de: https://cbarros.com/spanish/historia_que%20viene.htm.
- Moreno Toscano, A. (2014). Advertencia. En C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, H. Aguilar, C. Monsiváis, A. Guilly y G. Bonfil Batalla, *Historia, ¿para qué?* (24a. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- OMS [Organización Mundial de la Salud] (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de: https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=CjwKCAiAgJWABhArEiwAmNVTB5yTKU6jBIWiQvUUGv3rPydGZ0FHbhU2sb_6eE3zjiCT6C7GzFUZixoCOpcQAvD_BwE.
- Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J. J., Florescano, E., Córdova, A., Aguilar, H., Monsiváis, C., Guilly, A., y Bonfil Batalla, G. (2014). *Historia, ¿para qué?* (24a. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Pérez Piñón, F. A. (2019). Editorial: representación, escritura y conciencia histórica. *Debates por la Historia*, 7(2), 7-17. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/405>.
- Villoro, L. (2014). El sentido de la historia. En C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, H. Aguilar, C. Monsiváis, A. Guilly y G. Bonfil Batalla, *Historia, ¿para qué?* (24a. ed.). México: Siglo XXI Editores.

Cómo citar este artículo:

Trujillo Holguín, J. A. (2021). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia. Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 9-13. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.351>.



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 Junta Inspectora de Instrucción Primaria: dictámenes de los libros de texto para los establecimientos públicos

*Judging of textbooks for public schools in San Luis Potosí
by the Inspection Board of Elementary Education*

Francisco Hernández Ortiz

RESUMEN

Se presentan los hallazgos de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria y de la Junta Oficial de Profesores de San Luis Potosí respecto a la dictaminación de los libros de texto para los niños y niñas de las escuelas públicas. El objetivo fue analizar el contenido y el proceso de dictaminación de los libros de texto por estas dos organizaciones durante la segunda parte del siglo XIX y primera década del siglo XX. Es un trabajo de investigación de corte histórico-analítico, con fuentes primarias del Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí, de la Hemeroteca de la Biblioteca de Maestros de Argentina; con apoyo de fuentes secundarias se conformó el corpus teórico, que sitúa el análisis desde una perspectiva histórica-social. El objetivo fue determinar el rol de estas dos organizaciones en el proceso de dictaminación de los libros de texto. El supuesto de la investigación fue: “La dictaminación de los libros de texto por la Junta de Instrucción Primaria, y posteriormente por la Junta de Profesores, es reflejo de la preocupación del gobierno por integrar a las escuelas públicas libros actualizados de acuerdo a los avances de la educación moderna durante el Porfiriato”. Algunas conclusiones preliminares: se demuestra que la Junta Inspectora de Instrucción Primaria fue sustituida por la Junta Oficial de Profesores, esta última como resultado de una reforma a la educación en 1884, es indudable la transformación de la educación, con rasgos positivistas, con influencia pedagógica norteamericana y alemana en los libros de texto. La dictaminación ciega de los textos por parte de las comisiones muestra el cuidado en la selección de los libros de textos actualizados de la época.

Palabras clave: Asociaciones de profesores, escolarización, educación cívica, manuales, planes de estudio.

ABSTRACT

Findings of the Inspection Board and the State Teacher's Board of San Luis Potosí regarding the judging of textbooks to be used in public schooling are shown here. Analyzing the content and the process in judging textbooks conducted by these two boards along the second half of the 19th century and the first decade of the 20th was the aim of this research. This paper was conducted following a historic-analytical investigation with primary sources from the Historical Archives of the State Educational Bureau, as well as newspaper archives from the Argentinian Teachers' Library. A theoretical corpus was elaborated with secondary sources too and the completed analysis was done from a historical and social perspective to establish the role played by each of the bureaus. This paper was based on this hypothesis: “Judging the textbook for public schools handled by the Inspection Board of Elementary Education at first and by the State Teacher's Board later was a clear concern of the Government to integrate public schools and modern and positive updated books during Porfirio Díaz's presidency”. Some preliminary conclusions are posted here. It is proved that the Inspection Board was replaced by the State Teacher's Board because of an educational reform implemented in 1884. At the same time, some positivist textbooks with German and American pedagogical influence were analyzed. It is noticeable how careful the commissions were in selecting updated books by the time, performing a blind opinion process.

Keywords: Teachers' associations, schooling, civic formation, manuals, study plans.

Francisco Hernández Ortiz. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Es doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesor-Investigador de la División de Estudios de Posgrado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Es asociado al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y líder del cuerpo académico Historia, educación y formación docente. Trabaja las líneas de investigación historia de la educación, patrimonio histórico-educativo, procesos de formación docente, historia cultural, lenguaje y la comunicación. Correo electrónico: fherandez@beceneslp.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2014-2965>.

Introducción

La Junta Inspectora de Instrucción Primaria en San Luis Potosí surgió en el siglo XIX por iniciativa del gobierno, como organización burocrática-pedagógica, con el propósito de controlar, vigilar e inspeccionar la educación pública. Sus atribuciones fueron definir los métodos para la enseñanza, autorización de materiales educativos, formación de profesores, organización y administración de las escuelas públicas.

La figura organizativa de la educación pública tuvo distintas denominaciones en Iberoamérica durante el siglo XIX. En España, la Junta Inspectora representa la legalidad del Estado para dar educación a la población, concebida como “una organización de solidaridad pedagógica, con un cuerpo de inspectores con objetivos y métodos comunes” (Jiménez, 1983, p. 299). En Argentina el Consejo Nacional de Educación creado el 28 de enero de 1881 fue “la voz oficial del gobierno del sistema educativo nacional” (Marengo, 1991, p. 71). En México, Meneses (1998) enumera que cada estado contaba con una Junta Inspectora de Instrucción Primaria. Manuel Muro (1899) demuestra que, en San Luis Potosí, esta se encargó de supervisar, controlar, administrar y autorizar las actividades pedagógicas en las escuelas públicas. Hernández (2012) fundamenta que también fue la instancia operativa de la política educativa del gobierno del Estado. La reforma educativa de 1884 de San Luis Potosí sustituyó a la Junta Inspectora, y dio origen a la Junta Oficial de Profesores.

Metodología

Este artículo deriva de una investigación más amplia que se realiza en la región centro de México, contribuye a la historiografía de la educación del estado de San Luis Potosí, tiene como finalidad hacer visible el rol de la Junta de Instrucción Primaria y de la Junta Oficial de Profesores, acotado a identificar los procedimientos para la dictaminación de los libros de texto para las niñas y niños de las escuelas públicas durante el Porfiriato en San Luis Potosí.

La metodología es de corte histórica-analítica, con fuentes primarias del Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular. Las fuentes secundarias ayudaron a construir un corpus teórico que sitúa al análisis desde una perspectiva histórica-social para determinar el rol de estas dos organizaciones. El análisis e interpretación de los datos dio paso a la reconstrucción histórica, integrando los conceptos históricos de tiempo, espacio y causalidad.

El trabajo se sustenta en la tesis: “La dictaminación de los libros de texto por la Junta de Instrucción Primaria, y posteriormente por la Junta de Profesores, es reflejo de la preocupación del gobierno por integrar a las escuelas públicas libros actualizados de acuerdo a los avances de la educación moderna durante el Porfi-

riato”. El objetivo es analizar el contenido y el proceso de dictaminación de los libros de texto para las escuelas públicas durante la segunda parte del siglo XIX y primera década del siglo XX.

Los libros de texto dictaminados por la Junta Inspectora de Instrucción Primaria

En el estado de San Luis Potosí, en el año de 1882, la Junta Inspectora de Instrucción Primaria administraba los centros escolares públicos; era responsable de emitir los procedimientos normativos y reguladores de la tarea educativa de los profesores y alumnos. Entre sus atribuciones estaba la de instaurar la Academia de Profesores, esta era un órgano colegiado conformado por los profesores para el análisis y toma de decisiones de carácter pedagógico, como las conferencias científicas para capacitar al profesorado, la dictaminación de los libros de texto y la aplicación de los planes de estudio.

Un asunto pedagógico para la instrucción de los estudiantes que asistían a las escuelas públicas eran los libros de texto, estos son la fuente del conocimiento para los alumnos, bajo la instrucción de los profesores. El libro de texto en este trabajo se conceptúa como “un objeto complejo con múltiples facetas que involucra la participación de un gran número de actores” (Galván y Martínez, 2010, p. 15), como el autor, editor, lector, enfoque disciplinar, etc. Las mismas autoras Galván y Martínez (2010) refieren tres tipos de análisis de libros de texto: el de las etapas de la vida del libro, su recepción y su eficacia, y el texto como medio educativo.

Este trabajo, con base en los datos recabados por los dictámenes de los textos, se ubica en el estudio del libro como recurso didáctico para los estudiantes.

La Junta Inspectora de Instrucción Primaria, a través de la Academia de Profesores, analizaba el libro de texto como opción didáctica, considerando el avance de la disciplina y la perspectiva educativa de la época. El testimonio de esta decisión quedó asentado en el oficio de fecha de 10 de julio de 1882, signado por el presidente de la Academia de Profesores, Juan Rentería.

La R. Junta Inspectora en sesión del día ocho del actual tuvo a bien aprobar un dictamen de la Comisión de libros de texto, que contiene entre otras proporciones la siguiente: “En la escuela de práctica que está a cargo del Profesor Señor Juan Rentería se instituirá la obra titulada *Religión demostrada* por Balmes con las de Don José Rosas *Recreaciones infantiles y libro a la infancia*. Comunico a Usted para su conocimiento y fines consiguientes. Libertad. Y Const. S. San Luis Potosí julio 10, de 1882 [AHSEER, 1882a].

La evidencia histórica de esta actividad quedó documentada en el oficio del 16 de octubre de 1882, ahí se señala que la “Junta Inspectora acordó se incitara a esa Corporación a fin de que presente a la mayor brevedad posible el resultado de

sus trabajos, y resuelva a una de las obras que desde hace tiempo tiene en estudio” (AHSEER, 1882b). De los dictámenes emitidos por la Academia de Profesores, se identificó el texto *Recreaciones infantiles y libro de la infancia. (Pensamientos, cuentecitos, anécdotas, máximas, sentencias y consejos morales)*, de José Rosas Moreno, impreso en México por el editor Francisco Mendoza, Alfaro No. 5, publicado en julio de 1872. El texto se conforma en el tomo I, compuesto por 263 páginas en ocho apartados. La distribución temática va desde pensamientos, cuentos, anécdotas, máximas y consejos.

En el poema “La Patria”, Rosas Moreno expone el significado de la patria; describe lo majestuoso de su territorio, sus recursos naturales: ríos, montañas, cordilleras; describe con estilo costumbrista y romántico lo hermoso de la naturaleza en el territorio. “México es el paraíso del nuevo continente; pero, aunque fuera un desierto deberías amarle” (Rosas, 1872, p. 16). Muestra al hogar como el espacio de

...bendita calma del hogar doméstico, el amor de nuestros padres, el afecto de nuestros hermanos y de nuestros amigos, nuestras ilusiones, nuestros recuerdos, nuestros sueños, hasta nuestros desengaños, todo se une y se confunde por decirlo así, para dar aliento y vigor, para hacer más tierno el sentimiento sagrado de la patria [Rosas, 1872, p. 18].

En los últimos versos, el autor enaltece a la patria a pesar de la adversidad sangrienta de la historia nacional: “El presente nos calumnia ante las naciones y nos desconoce: el porvenir nos hará justicia” (Rosas, 1872, p. 21). Se refiere al hecho histórico de la intervención militar de Francia en México de 1862 a 1867.

El cuento “La flor del girasol” relata la historia de un niño y su madre respecto al nacimiento de una planta de girasol en el jardín. Su madre le explica las características de la planta desde su crecimiento hasta la aparición de la flor; la importancia de la luz solar para mantener viva la flor, y el papel del sol en la vida. Cierra su madre explicando: “Imagen es de Dios ese astro incomparable que alumbra el firmamento” (Rosas, 1872, p. 104).

La lección “Preceptos de urbanidad” exhorta a las personas a aplicar y practicar reglas de urbanidad en público: “modestia, la sencillez y la decencia deben siempre hermanarse, tanto en nuestro aspecto, como en nuestro traje y en nuestras maneras” (Rosas, 1872, p. 90); no es correcto “Gesticular en la calle, hablar en voz alta a solas, o declarar, estar ebrio o que ha perdido el juicio” (Rosas, 1872, p. 91). Sea en el hogar, en los templos, en los paseos o en la calle, siempre debe actuar con prudencia, medida y respeto, practicando las formas correctas de urbanidad.

Las *máximas* son juicios de carácter moral que dejan una enseñanza a niños y jóvenes. La moral, en el siglo XIX, era una parte de la educación formativa en las escuelas públicas. Los temas morales reseñan el trabajo, la caridad, prudencia, justicia, ocio, amistad, ambición. Los actos humanos son reflexionados a través

de los *consejos* del autor a lo largo de la obra. El libro de lecturas es valioso, ya que ejemplifica una parte de la moral y de las normas de urbanidad y convivencia de la sociedad del siglo XIX en las ciudades mexicanas.

Si trabajas con constancia
En esta feliz edad,
Tendrás en la ancianidad
Calma, placer y abundancia [Rosas, 1872, p. 130].

El ejemplo anterior muestra a la perseverancia y constancia del trabajo desde la edad temprana; cada persona construye una familia, un patrimonio, mismo que le brindará un bienestar con tranquilidad en la edad adulta.

La Junta Oficial de Profesores: dictámenes de los libros de texto

La Junta Oficial de Profesores “fue el espacio colegiado de la relación interpersonal de sus miembros; ahí se construyeron formas de trabajo” (Hernández, 2018, p. 20) pedagógico; encargada de determinar en coordinación con la Dirección de Educación del gobierno del Estado de San Luis Potosí las acciones educativas. El presidente y el secretario de esta organización, Enrique Nieto y Fernando Vázquez, respectivamente, notificaron con fecha 6 de abril de 1903 a los inspectores la autorización de dos libros de textos para las escuelas públicas:

Tengo la honra de remitir los dictámenes relativos a las obras “El libro de la Salud de George G. Groff” y “Canciones escolares” de Braulio Dueño Colón y Manuel Fernández Juncos que han sido discutidos y aprobados por la Junta Oficial de Profesores [AHSEER, 1903a].

A continuación se analiza el contenido de los libros de textos, recuperando algunas consideraciones del informe de la comisión dictaminadora.

1. Del libro *Canciones escolares*, la letra de las canciones es de Manuel Fernández Juncos y la música de Braulio Dueñas Colón; obra editada por Silver, Burdett y Compañía, publicado en Nueva York, en los Estados Unidos. En la introducción del libro Manuel Fernández Juncos expone el propósito: considerar el canto y la música como una parte esencial de la formación humana, independientemente de las latitudes o regiones en que se encuentre cada uno de los niños. Declara que rescató cantos tradicionales, adaptados por su persona y otros de su autoría: “...hallé excelentes modelos de este género en los cantos escolares de los Estados Unidos y de Alemania; admirable por su número y calidad y algo he aprovechado de ellos” (Fernández y Dueñas, 1901, p. 3). Fernández reconoce la experiencia musical de Braulio Dueñas Colón, su aportación en el cancionero musical

de los niños de las escuelas públicas del continente americano. Cada canto contiene su letra y partitura. Los temas son diversos: América, a los rayos del sol, canciones de mañana, a la abeja, arroyo, ola, barquero, al huérfano, a la cosecha, el canto a las manzanas, himno al trabajo, etc.

2. *El libro de la salud*, de George G. Groff, fue aprobado por los miembros del Segundo Congreso Panamericano, según lo referenció la empresa editora Silver, Burdett y Compañía, “muy útil y práctico que ganó la aprobación de los miembros” (Apéndice bibliográfico, s.f.). En el caso de México, este libro fue aprobado por el gobierno federal según lo publicado en el Diario Oficial con fecha 21 de diciembre de 1901 en los términos siguientes: “El presidente de la república ha tenido a bien aprobar para que rija en el próximo año de 1902, la siguiente lista de textos de las escuelas nacionales primarias” (DOF, 1901). Se autorizó para los niños de cuarto grado de instrucción primaria. Su autor fue doctor en medicina y cirugía, catedrático de ciencias naturales en la Universidad de Bucknell en Pensilvania.

El libro fue utilizado en varios estados del país y en Latinoamérica, como lo difundió *El Monitor de la Educación*, a cargo del Consejo Nacional de Educación de la República de la Argentina, en su edición del 30 de junio de 1902; presentó una síntesis del contenido: “...la importancia de la salud del niño, tomando como base la luz del sol, sus efectos en la naturaleza, plantas, animales y en especial a las personas. Los efectos positivos de la luz solar para la salud de las personas y sus efectos en la vida cotidiana de las personas, ventilación e iluminación de las casas etc.”.

El libro se basa en los avances de las disciplinas de la medicina y la pedagogía de la época, con una argumentación científica, reflejo del positivismo e incipiente desarrollo del pragmatismo norteamericano; su alcance fue continental.

3. *Primer libro de instrucción cívica*, del profesor Bartolo Guardiola, para las escuelas públicas de la entidad, fue autorizado por la Junta Oficial de Profesores con fecha 27 de octubre de 1903. El dictamen de aprobación de la comisión de doble ciego explica la necesidad de introducir la formación cívica y política de los niños dentro del marco jurídico de la enseñanza libre que otorgaba la Constitución de 1857.

La comisión dictaminadora coincidió en que el libro era pertinente con el programa de instrucción de la entidad, afirmó que la obra llevaría a los niños al estudio de la ley, la organización política del país. “La prosperidad social se hará sentir en todas las clases del pueblo y la humanidad seguirá su lenta evolución del progreso sin vejaciones, ni tiranías, y sin movimientos tumultuosos” (AHSEER, 1903b). Reconoció la importancia de la familia,

escuela y la sociedad en la educación cívica de los estudiantes. “La enseñanza de la Instrucción cívica, viene por tanto a imponerse como asunto de la urgente necesidad y la comisión ha creído de su deber consultar su introducción en el programa de nuestras escuelas oficiales” (AHSEER, 1903b).

El libro comprende quince capítulos: “El origen de la sociedad”, “Importancia de la sociedad”, “El gobierno: su necesidad e importancia”, “Formas de gobierno, convivencia o inconveniencia de las mismas”, “Gobierno y organización política de la República Mexicana”, “Poder legislativo, poder ejecutivo, poder judicial”, “Gobierno y organización política de los estados”, “Gobierno y organización política del Distrito Federal, de los territorios y de los estados”, “Gobierno y organización política del estado de San Luis Potosí”, “Las leyes y derechos del hombre según la Constitución de 1857”, “Los ciudadanos mexicanos, sus derechos y obligaciones”, “Soberanía nacional y elecciones”, “Recurso de amparo, propiedad, sucesiones y testamentos”, “La Patria y los deberes patrios”. La comisión dictaminadora atestiguó que el autor planteaba los temas de forma expositiva, con párrafos cortos, con lenguaje sencillo y apropiado, cuidaba el lenguaje técnico y presentaba un cuestionario para los estudiantes; afirmó que esto “facilitará satisfactoriamente el aprendizaje” (AHSEER, 1903b). Concluyó que la obra carecía de errores, por tanto se abstuvo de hacer comentarios al respecto, aunque hizo el siguiente juicio:

Comparada la obra con las que hemos podido haber a la mano, nos parece preferible la del señor Guardiola, pues unas están hechas para niños de otras localidades, y son menos adaptables a nuestro Estado que la del señor Guardiola, que está arreglada tomando en cuenta la organización política de nuestra entidad federativa (AHSEER, 1903b).

La comisión concluyó que la obra de Bartolo Guardiola era adecuada y pertinente para aplicarse en las escuelas públicas de San Luis Potosí. Bartolo Guardiola, fue un profesor normalista egresado de la Escuela Normal de Profesores de San Luis Potosí, con una distinguida trayectoria profesional y reconocida por el gremio de profesores de la entidad potosina.

Comentarios finales

Los resultados arrojan información sobre la Junta de Inspectora de Instrucción Primaria como un cuerpo burocrático-pedagógico del siglo XIX a cargo del gobierno del Estado de San Luis Potosí. Su actuación en el proceso educativo refleja el interés del Estado a través del gobierno de atender la educación pública de la

población escolar. Una de sus funciones fue la dictaminación de los libros que utilizaban los alumnos y profesores, como fuentes de información y conocimiento en los grados escolares de la instrucción primaria.

La Junta Inspector de Instrucción Primaria fue sustituida por la Junta Oficial de Profesores, esta última como resultado de una reforma a la educación en 1884, por tanto también refleja la transformación de la educación, con un enfoque positivista, con influencia pedagógica norteamericana y alemana en los libros de texto. Los planteamientos de la libertad de enseñanza señalados en la Constitución de 1857 se infieren al integrar libros de texto cuyos autores son de nacionalidad mexicana, norteamericana, portorriqueña y un autor de la localidad de San Luis Potosí. La dictaminación ciega por parte de las comisiones dictaminadoras manifiesta el cuidado en la selección de los mejores textos que tuvieran los contenidos disciplinares más actualizados de la época.

De acuerdo al objetivo planteado para este trabajo, se pudo analizar el proceso de dictaminación de los libros de texto, las comisiones dictaminadoras actuaron con juicio crítico y argumentaciones pedagógicas, sugirieron qué textos eran lo que mejor ilustraban a los alumnos dentro del contexto socioeducativo y político de fines del siglo XIX y la primera década del siglo XX.

Referencias

- AHSEER [Archivo Histórico Sistema Educativo Estatal Regular] (1882a, 10 jul.). Correspondencia. Dirección General: Junta Inspector de Instrucción Primaria. San Luis Potosí, México.
- AHSEER (1882b, 16 oct.). Correspondencia. Dirección General: Junta Inspector de Instrucción Primaria. San Luis Potosí, México.
- AHSEER (1903a, 6 abr.). Correspondencia. Dirección General. San Luis Potosí, México.
- AHSEER (1903b, 27 oct.). Dirección General. Acta de dictamen de la Junta de Profesores. San Luis Potosí, México.
- Apéndice bibliográfico (s.f.). En *Nueva aritmética elemental*. Nueva York: Silver, Burdett y Compañía. Recuperado de: http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020055082/1020055082_021.pdf.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1901, 21 dic.). Recuperado de: http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080042593_C/1080042147_T33/1080042147_133.pdf.
- El Monitor de la Educación Común* (1902, 30 jun.), año 23, t. 18, n. 352, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/352.pdf>.
- Fernández, J. M., y Dueñas Colón, B. (1901). *Canciones escolares*. Nueva York: Silver, Burdett y Compañía.
- Galván Lafarga, L. E., y Martínez, M. L. (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Ediciones Mínimas Juan Pablos, S.A.
- Groff, G. (1900). *El libro de la salud*. Nueva York: Silver, Burdett y Compañía.
- Guardiola, B. (1906). *Primer libro de instrucción cívica*. San Luis Potosí: Imprenta del Comercio, Valdez y Pinales, 1906.
- Hernández, O. F. (2012). *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*. México: Porrúa.
- Hernández, O. F. (2018). *La educación en San Luis Potosí: maestros, gobierno, sindicato y otros actores educativos de 1876 a 1960*. México: Editorial Eón.

- Jiménez E., J. A. (1983). Caracterización general de la función inspectora de primera enseñanza en el siglo XIX (1983). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (2), 299-306.
- Marengo, R. (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. En A. Puiggrós y S. Carli, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (vol. 2, p. 71). Argentina: Editorial Galerna.
- Meneses, M. E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Porrúa.
- Muro, M. (1899). *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*. San Luis Potosí: Imprenta, Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Compañía. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013654/1080013654.PDF>.
- Rosas Moreno, J. (1872). *Libro de la infancia. Pensamientos, cuentecitos, anécdotas, máximas, sentencias y consejos morales*. México: F. Mendoza.

Cómo citar este artículo:

Hernández Ortiz, F. (2021). La Junta Inspectora de Instrucción Primaria: dictámenes de los libros de texto para los establecimientos públicos. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2) 15-23. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.304>.



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 la Ilustración española en la conceptualización y la educación de la mujer en el Durango del siglo XIX

Influence of the Spanish Enlightenment on the conceptualization and education of women in Durango in the 19th century

Luis Carlos Quiñones Hernández

RESUMEN

Este trabajo es una versión corta y modificada del contenido del primer capítulo del libro *La educación femenina en Durango, siglos XVIII y XIX* (actualmente en prensa), donde se presenta una explicación socio-histórica del proceso de visibilización de las mujeres de Durango, a través de las lentas e incipientes formas que asumió su educación en el espacio local. Lo anterior se realizó tomando como base el análisis de la discursividad masculina oficial en voz de las autoridades del gobierno estatal, quienes expresaron su idea de la feminidad desde los resabios socioculturales heredados del *Antiguo Régimen*, que consideraban a las mujeres como seres inferiores a los varones dada su diferencia biológica de género y su supuesta incapacidad intelectual para el estudio de las ciencias, las artes y la cultura.

Palabras clave: Ilustración, educación, mujeres, Durango, siglo XIX.

ABSTRACT

This work is a short and modified version of the content of the first chapter of the book *Women's education in Durango, 18th and 19th centuries* (currently in printing process), where a socio-historical explanation of the process of visibility of the women of Durango is presented, through the slow and incipient forms that its education assumed in the local space. This was done based on the analysis of the official male discourse in the voice of the state government authorities, who expressed their idea of femininity from the socio-cultural remnants inherited from the *Old Regime*, which considered women to be less than males given their biological gender difference and their supposed intellectual incapacity to study science, the arts and culture.

Keywords: Illustration, education, women, Durango, XIX century.

Luis Carlos Quiñones Hernández. Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Es doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas; maestro en Historiografía de México por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y maestro en Planeación y Desarrollo Educativo por la ByCENED y la Dirección de Asuntos Internacionales de la OEA. Es Profesor-Investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Responsable del CA-UJED-76 "Historia de las identidades del norte de México". Trabaja las siguientes LGAC: Historia social y cultural del norte de México, Historia de la educación y Demografía histórica. Correo electrónico: orcibal@ujed.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3777-2955>.

Introducción

El propósito del presente trabajo es realizar un análisis sucinto de la discursividad masculina oficial que, en la voz de las autoridades del gobierno del Estado de Durango de la segunda mitad del siglo XIX, expresaron su idea de la feminidad desde los patrones socioculturales heredados del *Antiguo Régimen*, que consideraban a las mujeres como seres inferiores a los varones dada su diferencia biológica de género y su supuesta incapacidad intelectual para el estudio de las ciencias, las artes y la cultura. La influencia de la Ilustración española en la conceptualización de las mujeres y las formas emergentes de su educación fueron un factor determinante para la construcción de los distintos modelos educativos que se ensayaron en México, y en Durango específicamente, durante la segunda mitad del siglo XVIII y el siglo XIX, para precisar la paulatina conceptualización de las mujeres como sujetos sociales con derechos y obligaciones al igual que los varones de la época.

Posteriormente al periodo ilustrado y hasta los finales el siglo XIX, la conceptualización y los prototipos de la mujer que habían pervivido desde la antigüedad en los escritos de las sagradas escrituras y de la literatura clásica, que fueron utilizados para definir y caracterizar los valores morales con los que vigilar, sancionar y ejemplarizar el comportamiento femenino, comenzaron a cambiar la orientación de sus connotaciones acerca de la mujer, llevándolas hacia formas menos rígidas y peyorativas, lo que abonó el terreno para que pudieran pensarse a sí mismas como tales, como personas y sujetos sociales capaces de ser educadas y de dar educación fuera del ámbito doméstico de la familia, es decir, comenzaron a pensarse tímidamente en el espacio público como parte de la sociedad de su tiempo, en el contexto del proceso civilizatorio de la Ilustración que propició la liberación de los hombres de tutelas ideológicas y políticas para catapultarlos hacia la construcción de su propio destino.

La Ilustración, que había sentado las bases para la emancipación del hombre de los lastres socioculturales de las épocas históricas anteriores con el arribo de la razón ilustrada, inspiró a los intelectuales y los filósofos de la época a atreverse a pensarse a sí mismos como dueños de una razón y una voluntad propias que les permitiría salir de la infancia mental de que ellos mismos eran culpables, como habría señalado Kant, al definir la Ilustración como la etapa del hombre para pensarse a sí mismo sin la ayuda de los otros, como una etapa histórica en la que se produjo una revolución y transformación global del pensamiento burgués europeo, en la perspectiva de una razón emancipadora.

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro [Kant, 1979, p. 25].

El pensamiento de la burguesía europea había despertado de un letargo de siglos que a su vez había pospuesto el desarrollo integral de las sociedades europeas, que encontraron en la Revolución francesa la posibilidad y el asidero ideológico para la emancipación intelectual del hombre en la búsqueda de sí mismo. En este sentido, al responder qué es la Ilustración, Kant deplora la eterna presencia de tutores¹ que habrían hecho de los hombres un enorme conjunto de seres subordinados a su propia incapacidad de actuar bajo los dictados de su voluntad, porque nunca habían dispuesto sus capacidades y aptitudes para pensarse a sí mismos como seres libres, capaces de dirigir sus vidas y contribuir a la construcción el nuevo sino de la humanidad.

La revolución crítica de Kant prescribió lo que necesitaba la Ilustración para hacer posible una sociedad donde el hombre fuera el ser moral, el fin último de la creación, el soberano del mundo de la experiencia, es decir, la Ilustración requería de la libertad para hacer un uso público de la razón donde su ser moral encontrara en la propia libertad, la posibilidad de reconocerse a sí mismo como dueño de su voluntad y su pensamiento, sin la dependencia a tutores que lo convertían en un infante sin posibilidad de autoproclamarse como mayor de edad, como dueño y conecedor de su mundo de la experiencia y, en consecuencia, como hombre libre ante el mundo de la explicación teórica de la realidad que representaría el epítome de su propia experiencia vital.

No obstante, en este despertar de los hombres a la razón en el periodo ilustrado las mujeres seguían siendo, aún, una forma idealizada de servilismo al que habían estado sujetas desde siempre por aquellos. Las virtudes femeninas se habrían convertido en una forma de servir a los hombres en todas las etapas de su vida. Juan Jacobo Rousseau, en su obra *Emilio, o de la educación* (Rousseau, 2014) proclamaba que la educación de las mujeres debería estar relacionada con el servicio que debían prestar a los varones, tanto para ayudarlos en las tareas domésticas y la crianza de los hijos como para complacerlos; hacerles la vida placentera, que a fin de cuentas este había sido su papel desde tiempo inmemorial. Sin embargo, en la obra educativa de Rousseau hay una serie de contradicciones respecto de la “naturaleza” de la condición femenina, pues por una parte estaba convencido de que las mujeres tenían una predisposición natural a obedecer a los varones, y por otra creía que ellas, siendo niñas, deberían ser educadas en forma diferente, particularmente para apartarlas de ese estado natural de obediencia, aunque se las educara con criterios y ramos diferentes a los de los hombres. En la Ilustración prevaleció la idea de la valía de la humanidad por encima de las tradiciones y las costumbres. La humanidad debía educarse con el propósito de equilibrar las jerarquías sociales y culturales, la diferencia de los sexos y la diferencia de las razas. Abrió la puerta para la educación como la forma privilegiada para conquistar la libertad y pensar cómo debería ser la educación de las mujeres.

¹ Los tutores a los que alude Kant se refieren a los entes del Estado que habrían pensado y dirigido la vida de las personas desde la perspectiva de la sujeción sociopolítica y económica que dimanaba de la visión, generalmente unívoca, del poderoso detentador de los poderes del Estado y, eventualmente, de los detentadores de los poderes fácticos.

Particularmente en la Francia del siglo XVIII se había iniciado el debate acerca de la naturaleza y el carácter de los sexos. ¿En qué, cómo y por qué son diferentes los hombres de las mujeres? ¿Las diferencias son de origen natural o son producidas por las costumbres? La discusión generó gran cantidad de discursos y ensayos en favor y en contra de la conceptualización de la potestad femenina y sobre la educación de las mujeres y sus propósitos; de las formas que esta debería adoptar y del estatuto jurídico que debería crearse e invocarse para dotarlas de derechos y obligaciones igualmente que a los hombres. Condorcet fue el pensador que planteó y defendió la idea de que los ideales de la utopía ilustrada no podrían cumplirse si antes no se garantizaban los derechos políticos y civiles de las mujeres. Rousseau, por su parte, estableció algunas ideas que categorialmente separaron a los hombres de las mujeres, en tanto prescribió una educación diferenciada para Emilio y Sofía respectivamente. Determinó ciertas categorías para la conceptualización de los saberes que uno y otra deberían saber y poseer por la determinación biológica del sexo, que acaba siendo, para él, una determinación de orden moral. Emilio debe ser libre y educarse en libertad; Sofía debe estar confinada y ser educada en el hogar. Emilio podía desarrollar con amplitud su independencia intelectual; Sofía aprendería a subordinar sus propios juicios y valoraciones ante los juicios y dictados de los varones. La diferencia biológica del sexo, que es una consideración de orden natural para Rousseau, resulta una categoría compleja y, de hecho, antinatural, pues impedía el desarrollo de las facultades racionales de las mujeres.

Sofía debe ser mujer como Emilio es hombre, o sea que debe poseer todo lo que conviene a la constitución de su sexo y su especie con el fin de ocupar el puesto adecuado en el orden físico y moral.

En la unión de los sexos concurre cada uno por igual al fin común, pero no de la misma forma; de esta diversidad surge la primera diferencia notable entre las relaciones morales de uno y otro. El uno debe ser activo y fuerte, y el otro pasivo y débil. Es indispensable que el uno quiera y pueda, y es suficiente con que el otro oponga poca resistencia. Establecido este principio, se deduce que el destino especial de la mujer consiste en agradar al hombre. Si recíprocamente el hombre debe agradarle a ella, es una necesidad menos directa; el mérito del varón consiste en su poder, y solo por ser fuerte agrada (Rousseau, 2014).

Muchas otras voces se unieron al discurso de Condorcet en favor de la educación de las mujeres. Específicamente Montesquieu, Diderot, Voltaire, Smith y Wollstonecraft, entre otros, postularon y defendieron la idea de que, para alcanzar la dignidad y la felicidad humanas, era preciso educar a las mujeres del mismo modo que se educaba a los varones; que la perfección de la naturaleza humana y su capacidad para alcanzar la felicidad no dejaría de lado a la otra parte del género humano. Entonces las mujeres comienzan a hacerse visibles en todos los ramos del

conocimiento y de las artes, a pesar del lastre milenario de la tradición que solo se gestionaba al socaire del poder de los varones, y que siempre, y por encima de ellas, las consideraba como seres poco pensantes e inferiores. No obstante, Rousseau insistía en las características de una educación diferenciada para Emilio y Sofía, en plena consonancia con sus ideas sobre la naturaleza de la sociedad y el orden político de la época ilustrada. Ahí va su Emilio, el esposo, el ciudadano, el hombre fuerte, pensante y racional, y muy atrás se ve apenas a Sofía, la esposa sumisa y obediente, la mujer sin razón y sin criterios de ponderación y asimilación sobre su sentido ético, que para Rousseau era prácticamente inexistente.

Con los cambios de orden filosófico, científico y educativo que experimentó Europa durante el siglo XVIII, el advenimiento de la razón humana en los nuevos postulados de la ciencia y la política en España se tradujo a una nueva forma de entender el papel de las leyes de la naturaleza en la transformación del mundo social. En Inglaterra se experimentaba una revolución científica sobre la obra de Isaac Newton que cambió las formas tradicionales del pensamiento político de la época, al considerar que el conocimiento de las leyes de la naturaleza podría solucionar la ingente problemática social del mundo de la experiencia para convertirla paulatinamente en bienestar y progreso, aunque Kant, por su parte, considerara que el progreso no podía basarse solo en la experiencia, sino en la idea de la razón entendida como constitución y facultad del género humano (Kant, 1979, p. 11), de manera que la nueva confianza en las leyes de la naturaleza y en la razón determinó las premisas básicas de un humanismo que propiciaría la supresión del absolutismo y la secularización del conocimiento de la vida religiosa.

En la Nueva España, por su parte, como en la España peninsular, los grupos ilustrados iniciaron un proceso de toma de conciencia de los grandes problemas sociales, económicos y culturales que impedían el desarrollo pleno de las facultades del Estado para propiciar el desarrollo y el progreso de sus naciones. En la península la nueva política ilustrada determinó las estrategias para mejorar la administración pública, mejorar la producción agrícola y de manufacturas para el consumo de la población, lo que determinó una nueva forma de vivir de manera práctica, pero aún muy cercana y acorde a los preceptos de la religión cristiana. Aparece el llamado reformismo ilustrado con el propósito de recuperar el lugar de liderazgo de España en el mundo y de conservar el poder político y económico que ejercía sobre sus posesiones americanas. Es entonces cuando emerge la dinastía de los Borbones, y con ella la modernización de la Corona española, experimentando una política de racionalidad y uniformidad orientada a recuperar el poder delegado a la Iglesia y a las corporaciones económicas.

La expulsión de los padres de la Compañía de Jesús en 1767 marca el final de una larga confrontación entre los jesuitas y la monarquía española, particularmen-

te sobre los sistemas de educación que eran sostenidos por los padres, y que en adelante la Corona española reclamaría como uno de sus afanes principales, pues Carlos III estaba convencido de que con la mejora cualitativa de la enseñanza en España y en sus provincias americanas se podría conseguir un cambio importante de desarrollo educativo, social y económico que beneficiaría a los habitantes de la Nueva España, pero sobre todo a los habitantes de la península. Los pensadores ilustrados españoles como Feijoo, Campomanes, Jovellanos y Cabarrús fueron pieza clave para impulsar el proyecto educativo español que tuvo un impacto importante en la educación femenina española, pues por decreto de la Real Cédula de 1783 se inició formalmente la educación de las niñas. Con las reformas impuestas por la casa de los Borbones, la Corona española intentó reproducir el modelo español en la Nueva España, que en esencia acabó siendo un proceso de recaudación tributaria sobre los haberes de la colonia. Otros pensadores como Cadalso, Aranda, Floridablanca, Olavide y Capmany se interesaron en el desarrollo de la educación y del pensamiento crítico sobre el progreso de la ciencia. Ellos creían que la educación era el medio privilegiado para propiciar el desarrollo político y social de España.

...oponían la educación a la continuidad misionera de las órdenes religiosas, a la pervivencia de la sociedad estamental y a sus privilegiados, proponiendo una educación útil y práctica basada en los nuevos conocimientos de la ciencia formal y en un contacto permanente con pensadores y universidades del extranjero [Quiñones, 2017, p. 4].

La influencia de la Ilustración española en materia educativa en la Nueva España propició la fundación de la Escuela de Cirugía, la Academia de Artes de San Carlos, el Jardín Botánico y el prestigiado Colegio de Minería, que fueron instituciones pioneras en la formación de las juventudes mexicanas. En materia de educación elemental, la influencia de la Corona española creó la posibilidad de la enseñanza de la niñez con la apertura de escuelas de primeras letras, bajo la influencia y ejemplo de las escuelas patrióticas y populares de España, cuyo régimen educativo se basaba en una formación con una finalidad moralizante. El proyecto educativo de las reformas borbónicas contemplaba la educación elemental de las clases acomodadas, y eventualmente de la educación de las clases pobres. La secularización de la enseñanza fue también una de las prioridades del gobierno de Carlos III. El tipo, la organización y el sostenimiento de las escuelas de primeras letras de la Nueva España era, de hecho, el mismo modelo que prevalecía en la educación española. En México había escuelas públicas y particulares, de beneficencia, municipales y escuelas y colegios sostenidos por las órdenes religiosas y por el clero secular.

Esta influencia de la Ilustración en el pensamiento novohispano devino en una acelerada y permanente actividad intelectual, artística y científica en México, lo que a su vez creó una nueva conciencia política y social que vendría a fortalecer los afanes del Estado para educar a sus habitantes, donde estaban incluidas las mujeres,

toda vez que se había generado una nueva e incipiente conciencia social respecto del respeto y reconocimiento de la diferencia de los sexos, de los derechos civiles y políticos de las mujeres como contraparte de la naturaleza humana y, desde luego, como personas en pleno goce de sus garantías individuales, que sin embargo, no se harían valer a plenitud sino hasta bien entrado el siglo XX. La conceptualización de la potestad femenina se había suavizado en el discurso político y social de la clase dominante en México, y las mujeres comenzaron a visibilizarse y a participar de manera activa en la vida pública y política a partir del cruce de los siglos XVIII y XIX, particularmente en este último, que representa la etapa de la emancipación americana de sus tutores europeos. Durango no fue la excepción. Los gobernadores del Estado y los notables de la ciudad de Durango y de sus partidos más importantes y más densamente poblados participaron de manera activa y decidida a construir la estructura política y social para la inclusión de las mujeres en la educación local, tanto como alumnas de las escuelas y colegios que se abrieron para ellas, como maestras en esos mismos establecimientos.

La razón ilustrada es mejor argumento que las lágrimas

No obstante que en Durango como en el resto del país se habían instalado formalmente escuelas para la educación de las mujeres por lo menos desde el último tercio del siglo XVIII, como la escuela para niñas indígenas de pueblo del Malpais, la Escuela de las Recogidas de la Cofradía de Nuestra Señora del Tránsito, el Convento y Escuela para Niñas de Santa Ana y algunos beateríos en la ciudad, la educación de las niñas tuvo su culmen con la fundación del Instituto de Niñas del Estado en el último tercio del siglo XIX. El gobernador del Estado de Durango, licenciado Juan Hernández y Marín, en la ceremonia de apertura del Instituto de Niñas del Estado el día 5 de febrero de 1870, expresó que precisamente el Estado velaría por la educación de las mujeres, a partir de la labor que los miembros de la Junta Directiva de Educación habían dispuesto para que el funcionamiento del Instituto fuera posible. Ponderó la valía de los promotores de la educación de las niñas por considerar que su educación no debería postergarse para el beneficio del Estado, pero sobre todo para el beneficio de las niñas, porque eran obedientes hijas y pronto habrían de ser tiernas esposas y dignas madres de familia. En ese contexto, más de una centuria de distancia no oponía resistencia a la aparición del fantasma de las añejas palabras de Rousseau. El gobernador reconoció la organización y disposición de recursos para apoyar la educación de las mujeres expresando el beneplácito de su gobierno por ser pionero en esta empresa.

...el gobierno solamente se llena de regocijo, contemplando a este instituto, un cielo poblado de brillantes estrellas: admirando en este terreno virgen, un arbusto tierno todavía, pero ya lozano, cargado ya de aromáticas flores y de frutos los más exquisitos [AHBNM, 1870, f. 30].

La mujer en Durango comenzaba a ser, ahora, una persona moderadamente visible, sin embargo, no era todavía considerada como un ser pensante, autónomo, dueño de sus propias decisiones y de construir y dirigir su propio destino; aún era la representante del “sexo débil”, “el bello sexo”, “la flor animada” que necesitaba la tutela del varón, esa tutoría de la que Kant deploraba al considerarla como el lastre para conseguir la libertad plena y la independencia propia de los seres pensantes. Sin embargo, no deja de ser una paradoja que con la Ilustración el hombre se haya emancipado de la tutoría de los representantes de los estados absolutistas, pero que él mismo, el hombre, conservara el tan tristemente célebre talante autoritario sobre la vida de las mujeres. De algún modo, la liberación de los hombres de las ataduras de sus múltiples opresores no fue la misma ni en tiempo ni en forma, ni en esfuerzo, que la liberación de las mujeres de las ataduras que la tradición masculina les impuso desde siempre. El secretario del gobierno de Durango, el licenciado Carlos Santa María, hizo uso de la palabra en la misma ceremonia de inauguración del Instituto de Niñas del Estado para decir que a pesar de la opresión que habían vivido las mujeres desde la remota antigüedad, ahora, con el triunfo de la política ilustrada en Europa, América, la Nueva España y Durango en particular, y por obra de la educación, las mujeres saldrían de la etapa más oscura de su existencia, cifrada en la negación de su condición femenina, no obstante ser considerada irónicamente como “la preciosa mitad del género humano”.

...la luz para el niño, guía para el joven, vida del hombre y báculo de la vejez, pudo muy bien ser menospreciada antes de que en el mundo se hubiese escuchado las divinas máximas del Evangelio, y cuando la fuerza bruta, con toda su torpe deformidad, podía enseñorearse del universo, enervando el talento de los hombres y matando la inteligencia de la mujer; pero después cuando ya había brillado en la tierra ese sol de verdad, fue preciso que la parte débil del linaje humano saliera de la feroces manos del oscurantismo, de las tinieblas de la ignorancia; y desde entonces todos los corazones honrados han suspirado por dar a la mujer educación que necesita para que se ocupe debidamente el rango que le corresponde [AHBNM, 1870, f. 45].

Las ideas preformadas por la tradición con un fuerte componente misógino y centradas en la base del remolino de la cultura patriarcal, al cabo de los siglos parecían, por fin, ser arrastradas y aniquiladas por la fuerza de la nueva visión del mundo en el siglo XIX, en el que las ideas ilustradas podían contrarrestar los efectos de una discursividad peyorativa e hiriente que deformaba la cada vez más desdibujada imagen de las mujeres, por lo menos de esa suerte de imagen original determinada por la diferencia biológica de género, es decir, la imagen que se le había impuesto como un ser supuestamente inferior a los hombres, que tardaría mucho tiempo en ser erradicada por completo. El siglo de la Ilustración y sus efectos en el siglo posterior no pudo sino solo aminorar la virulencia de un discurso lapidario que se suavizó, pero nunca abandonó el talante ofensivo con el que se ha seguido,

sin razón alguna, condenando y calificando a las mujeres con base en los excesos y extravíos tradicionales con que el presente seguía mirando hacia el pasado.

...bajo el imperio de la idea cristiana, fuente de toda verdad y de toda virtud, la mujer, sublime criatura concedida al hombre para compartir las bellezas y las alegrías de la vida moral, ha visto romperse las cadenas que arrastró como paria y como esclava en los tiempos de la barbarie, ha dejado de ser objeto de escarnio y de lubricio: ha alcanzado el dulce privilegio de suavizar las pasiones brutales de los hombres, y por último ha conseguido inmortalizarse en el ideal divino de la madre de familia... [BCED, 1870, 2].

Invocando el lema de la Ilustración propuesto por Kant respecto de la necesidad de tener el valor para usar la propia razón y autodeterminarse como personas, se escuchó la voz de uno de los notables de la sociedad de Durango del último tercio del siglo XIX. El licenciado Francisco Moreno apuntó que a pesar de la idea de libertad y progreso que animaba la época, las mujeres tendrían que llorar para convencer, porque esa era su única forma de ser y de gestionar sus haberes. Citó el contenido de un antiguo proverbio que deploraba la condición de debilidad de las mujeres y les asignaba una condición de sujeción a la voluntad masculina, para luego argumentar en contrario y ponderar enfáticamente la idea de que la educación de las mujeres sería la vía ideal para usar la razón como una forma de propiciar su crecimiento social, moral e intelectual. Les invitó a prepararse en la ciencia para fortalecer su ánimo y su espíritu, argumentando que la instrucción y la fuerza de voluntad ya no eran patrimonio exclusivo de los varones, y que la educación femenina era una necesidad apremiante de las sociedades contemporáneas. Finalmente les pidió no llorar más para alcanzar sus metas e ideales, precisando que la razón ilustrada era mejor argumento que las lágrimas.

Un proverbio dice: “Mujer, llora y convencerás”. Desgraciada mujer que en los negocios arduos de la vida tenga más armas ni recursos que las lágrimas. La tiranía del hombre injusto se cebará en su aflicción. La compasión hacia el débil es frecuentemente una tela de araña, un dique de papel que se rompe sin dificultad. En lugar de esa frase digamos a la mujer: imbuid vuestra alma en la ciencia y la virtud; con el saber daréis vigor a vuestros espíritus, y energía a vuestra voluntad. Y después añadamos: mujer, razona y convencerás. A proporción que la civilización crece y se posesiona de todas las poblaciones y penetra hasta dentro de nuestras casas, venciendo cualquiera resistencia, la instrucción de la mujer, en mayor o menor escala, no es ya un adorno, sino una necesidad apremiante [AHBNM, 1870, f. 68].

En el discurso parafraseó a Rousseau para advertir que si se quería tener grandes hombres fuertes y virtuosos había que educar a las mujeres, de tal suerte que no dudó en valorar el esfuerzo del Estado para educar a las niñas de Durango en el nuevo Instituto recién inaugurado, y al mismo tiempo, sin inhibición alguna, tomar partido por la causa ancestral de los varones. Y no obstante que el secretario del gobierno creía en la palabra de Rousseau, aún pervivían en él los viejos prejuicios

sobre la minusvalía de las mujeres, traducida a su incapacidad para pensar por sí solas y hacer un ejercicio intelectual de la talla de los varones. Quizás era el tiempo de ponderar las causas femeninas y enarbolarlas como banderas de posicionamiento social, y de mostrar una imagen acorde a los nuevos tiempos en que la Ilustración se veía como una causa cumplida en la Nueva España, es decir, como una etapa en que la razón había tomado carta de naturalización en el pensamiento liberal mexicano.

A manera de conclusión

El análisis de la discursividad de los políticos, los educadores y los religiosos del siglo XIX respecto de su idea de las mujeres y del mundo social en que estas se desarrollaban representa una veta inagotable para la reconstrucción de la historia de la educación de las mujeres en México. Para el caso del estado de Durango, particularmente, los documentos sobre la fundación de escuelas para niñas y del Instituto de Niñas del Estado en el último tercio del siglo XIX son reveladores de la ideología y de la acendrada condición estamental masculina de los miembros de la sociedad duranguense, que a la vez fueron, sin embargo, los principales promotores de la educación femenina en la entidad, apoyándose en los resabios culturales y pedagógicos que la Ilustración española trajo consigo a las provincias americanas emancipadas de la Corona española y recientemente constituidas como Estados nacionales reconocidos. De este modo, la educación y el reconocimiento social de las mujeres como personas en plenitud de derechos jurídicos y sociales representa unos de los logros capitales de la Ilustración europea que permeó, allende las fronteras de Occidente, hacia prácticamente todos los rincones de la América hispánica.

Referencias

- AHBNM [Archivo Histórico de la Biblioteca Nacional de México] (1870, 5 feb.). *Documentos para la historia del Instituto de Niñas del Estado*. Discursos en la ceremonia de apertura del Instituto de Niñas del Estado. Ciudad de México.
- BCED [Biblioteca Central Estatal de Durango] (1870, 1 jun.). *La luz; Periódico exclusivamente dedicado a fomentar la educación de la juventud*. Durango, México.
- Kant, E. (1979). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quiñones Hernández, L. C. (2017). *Las escuelas de primeras letras de Durango. Siglo XIX*. México: UJED/MGM Editores.
- Rousseau, J. J. (2014). *Emilio, o de la educación*. Recuperado de: <http://activistasxsl.org.ve/wpcontent/uploads/2014/09/Emilio-ROUSSEAU.pdf>.

Cómo citar este artículo:

Quiñones Hernández, L. C. (2021). Influencia de la Ilustración española en la conceptualización y la educación de la mujer en el Durango del siglo XIX. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 25-34. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.317>.



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 improvisación en la docencia: continuidad en una vida

Improvisation in pedagogy: Continuity in a life

Alma Elizabeth Vite Vargas

RESUMEN

Presento un reporte parcial de investigación que a mayor plazo tiene el propósito de recrear la historia de vida de una profesora hidalguense. En este escrito trabajo un hilo analítico para mostrar cómo entrar al servicio docente sin los estudios correspondientes, ha sido una constante en la vida de la profesora desde su padre hasta sus nietos. El escrito se divide en tres partes: la primera recupera la necesidad de la improvisación docente a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 en que se consideró a la educación primaria como pilar para la reconstrucción del país. En la segunda parte recupero antecedentes de la formación de profesores en el estado de Hidalgo, donde la improvisación docente se mantuvo durante largas décadas como posibilidad prioritaria para el establecimiento de escuelas primarias. En la tercera parte muestro la trayectoria docente de la profesora en cuestión y para ello recupero la forma en que su padre como profesor rural y el recuerdo de sus profesores, también rurales improvisados, perfilaron en ella una forma de encarar el ejercicio docente, idea que le permitió ingresar al magisterio en los años cincuenta del siglo pasado, sin problemas por no haber estudiado la carrera docente y aunque ya en servicio realizó estudios en el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio y posteriormente en la Universidad Pedagógica, no abandonó esa idea de la improvisación para que la docencia sea fuente de sustento para su familia. La historia de vida tiene como principal fuente de recuperación de información el testimonio oral de personas generalmente “no autorizadas” para que su discurso sea escuchado por pertenecer a estratos sociales comunes. La triangulación entre testimonio oral, revisión de archivos y revisión bibliográfica es la base para el trabajo analítico presente.

Palabras clave: Formación docente, historia de vida, práctica docente.

ABSTRACT

I am submitting a partial investigation report. In general terms, its purpose is to recreate the history of the life of a female teacher from Hidalgo. In this paper I work from the perspective of an analytical approach of research to show that the way to get into the services of teaching without the corresponding education has been common in the teacher's life, from her parents to her grandchildren. This paper is divided into three parts: the first one analyzes the need for pedagogical improvisation since the Secretaría de Educación Pública was created in 1921, moment in which the elementary school was considered as the key to reconstruct the country. In the second part I gather the teacher's educational background within the state of Hidalgo, where pedagogical improvisation was kept during long decades as a priority for the establishment of elementary schools. In the third part I show the pedagogical trajectory of the teacher previously mentioned. Accordingly, I analyze the way in which her father as a rural teacher and the remembrance of her teachers, also rural and improvised, gave her the pattern for the teaching exercise. That idea allowed her into pedagogy in the fifties during the last century, and she also avoided the conflicts of getting a pedagogical major and even though –while she was at service– she acquired her academic credentials at the Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio and later at the Universidad Pedagógica, she did not leave that particular idea of improvisation in order to have teaching as a way of sustaining her family. The history of life has as main source the search for information from the oral testimonies of people that are generally “not authorized” to be heard, because they don't belong to certain social classes. Triangulation between oral testimony, archive research and bibliographical review is the base for this analytical work.

Keywords: Pedagogical professionalization, life history, teaching practice.

Alma Elizabeth Vite Vargas. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, Pachuca, Hidalgo, México. Es doctora en Educación en la línea “Teoría educativa y prácticas institucionales”, docente en licenciatura, maestría y doctorado. Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Grupo Interinstitucional de Historia de la Educación en Hidalgo, Red Nacional de Investigación “Políticas y acontecimientos educativos estatales: características, procesos y posibilidades” y coordinadora del Núcleo Hidalgo. Correo electrónico: aevitevargas@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8865-795X>.

Introducción

Con la intención de reconstruir una “mirada histórica propia” (Aguirre, 2001) en la cual el tiempo cronológico y las etapas predefinidas por un corpus institucional no son lo importante sino entender qué ocurre con los procesos presentes y particularmente en la formación de los profesores, acudo a la historia de vida de Florecita, una profesora de origen rural cuya trayectoria está ligada a la improvisación como forma de entrada al magisterio.

Este escrito se deriva de una investigación que pretende dar cuenta de cómo se reconstruye una vida docente en los últimos años de la existencia personal. Aquí presento una visión parcial para reconocer cómo ha sido el proceso de improvisación en el magisterio, en la primera parte trabajo las ideas generales de dicho proceso, tomando como punto de partida el inicio del sistema educativo en el país; en la segunda parte planteo antecedentes de la formación docente en Hidalgo desde su nacimiento como entidad y en la tercera parte voy al caso concreto de Florecita y cómo asume la idea de la improvisación docente.

Los profesores “improvisados”

Los años posteriores a la Revolución mexicana, iniciada en 1910, estuvieron plagados de caos y de iniciativas para la reconstrucción social del país. Hambre y desolación campeaban en el territorio nacional, la preocupación central era la búsqueda de satisfactores primarios como comida, albergue y vestido, la educación y la escolarización difícilmente eran considerados por la población en general. Se imponía por tanto un trabajo de reconstrucción en todos los sentidos de la vida nacional.

Aunque la lucha armada se prolongó hasta 1920, hubo avances como la organización y desarrollo del Congreso constituyente que derivó en la promulgación de la Constitución de 1917 para normar la vida nacional. Otro importante logro fue que las ideas revolucionarias empezaran a calar entre distintos círculos y paulatinamente considerar a la educación como puntal en esa anhelada reconstrucción, idea por cierto nada novedosa en tanto ya en el siglo XIX “las facciones que luchaban por imponer su ideología vieron en la educación el camino más idóneo para lograr sus propósitos y esta se convirtió en la forma, el fondo y el trasfondo del surgimiento de la conciencia nacional” (Moreno, 2001, p. 232). Fue necesario, según Moreno, que el Estado quitara a la Iglesia el monopolio que había ejercido esta sobre la educación, así mismo se requería combatir el alto índice de analfabetismo y empezar a construir una conciencia cívica. Tal tarea no era para nada sencilla, tanto que habían pasado cerca de cien años y al término de la Revolución la tarea era la misma.

Las promesas de la Revolución en torno a la justicia social ni se cumplieron ni se avizoraba un contenido en el corto plazo. La condición de las escuelas sobre todo en comunidades rurales era pésima, se requería gran impulso y buena inversión en el rubro, cuestiones que en parte fueron atendidas con el arribo de José Vasconcelos a la Secretaría de Educación Pública creada en 1921.

En este escenario difícilmente se podía pensar en una “profesión docente” entendida como serie de instituciones, normatividades, planes de estudio, entre otros elementos. Por tanto se siguió con la práctica instalada muchos años antes de que quienes dieran clase a los chiquillos o a los adultos fueran personas de las mismas poblaciones que contaran con conocimientos por encima del promedio, básicamente saber leer, escribir y hacer cuentas, es decir, los profesores improvisados continuarían ejerciendo la labor docente.

La formación de profesores

En el rubro de instrucción pública y para el territorio hoy hidalguense, un antecedente data de 1834 cuando se expidió la Ley Orgánica de la Instrucción Pública cuyo artículo primero señalaba: “La enseñanza de las ciencias y las artes es libre en el Estado de México. Todo hombre tiene derecho para poner en él establecimientos de cualquiera clase, sin otra obligación que la que le imponga esta ley” (AHPJ, 1834). Las disposiciones al respecto fueron: el desarrollo de exámenes públicos, la gratuidad de la enseñanza en establecimientos abiertos por el Estado, o en su defecto la utilización de las cuotas para alimentar y vestir a los alumnos. En cuanto a contenidos de enseñanza, estos eran: lectura, escritura, aritmética común, catecismo político y religioso en escuelas de cada municipalidad que no fueran cabeceras de partido, y en estas a los contenidos anteriores se agregó el dibujo lineal y como método de enseñanza el sistema mutuo. Igual se normó la instrucción secundaria mediante un curso general con una duración de cinco años cuyos contenidos preparaban a quienes quisieran continuar cursos especiales que se marcaban con duración diferente (jurisprudencia cinco años, mineralogía cuatro, comercio uno, agricultura tres, medicina seis y farmacia dos años).

En cuanto a los profesores, la ley mandaba la creación de las “Juntas de Instrucción Pública”, municipales o de partido, integradas por ciudadanos mayores de edad y honrados que tenían la encomienda de vigilar que los preceptores cumplieran sus obligaciones, así como certificar a los alumnos. Por esos años en la capital del país hubo intentos por organizar y normalizar las actividades de los profesores, destacan: la Academia de Primera Enseñanza (1827), el Colegio Académico Mejicano de Educación Primaria (1835), la Escuela Normal (1823), así se daba posibilidad a los estados para la formación de sus preceptores, aunque pocos lo hicieron (Tanck, 1977). De escasa duración y corto alcance, estos son los

antecedentes para regular el ejercicio docente en esta entidad que por entonces pertenecía al Estado de México.

Como entidad federativa, Hidalgo nació en 1869 durante la República Restaurada (1867-1876) en que el gobierno juarista había vencido la pretensión del Imperio de Maximiliano de acabar con la república. En el ánimo del gobierno y en el popular se anhelaba alcanzar nuevas formas de vida, salir de la pobreza y recuperar la tranquilidad y la paz perdidas en las luchas internas y con otras naciones. Las guerras habían disminuido la ya empobrecida economía nacional y las diferencias entre grupos políticos no se zanjaban sin deterioro para la nación.

En este contexto, en el ámbito educativo, el Instituto Científico y Literario fue una de las primeras instituciones educativas que tuvo Hidalgo como estado. Importante fue su apertura y desarrollo, en sus aulas se formaron distinguidos profesionistas que fueron pilar para el desarrollo estatal en distintas ramas y por supuesto en lo concerniente a lo educativo.

El ramo de instrucción pública era preocupación del coronel Doria, primer gobernador hidalguense. Así lo expresaba: “Este ramo, es sin duda el más importante. Sin su desarrollo, todas las medidas de mejoramiento político y social, son estériles” (Montes, 2009, p. 100).

En su informe de mayo de 1869 señaló la existencia de 24 escuelas particulares, de las que solo ocho consignadas en el Distrito de Tulancingo atendían a 190 alumnos, el resto no contaba con el registro correspondiente, solo se sabe que había 401 escuelas públicas que albergaban a 16,131 alumnos. Destaca que el distrito de Huejutla, con el mayor número de escuelas (63) y alumnos (2,562), contaba con 678.28 pesos como fondo para su sostenimiento, mientras que Pachuca, con 45 escuelas y 2,486 alumnos registraba 19,230.68, situación de desigualdad atribuida por el mismo gobernador a que el cobro de impuestos municipales no estaba bien establecido, y por otra parte a las diferencias notables de salario entre un distrito y otro.

Cuenta don Teodomiro Manzano que, a poco de hacerse cargo del gobierno como interino, el coronel Doria¹ inició las diligencias necesarias para organizar la vida estatal en sus diferentes espacios. A la buena disposición del gobernante se sumaron iniciativas de grupos de hidalguenses entusiasmados ante la perspectiva de dar forma a la entidad. Fue el caso de la Sociedad Protectora de la Educación Secundaria que había iniciado sus actividades en 1861 bajo la coordinación de Miguel Varela, Marcelino Guerrero y Agustín Cárdenas. Esta sociedad invitó a otras personalidades de la ciudad con la idea de crear una escuela que permitiera habilitar con los conocimientos necesarios a jóvenes que deseaban ejercer una profesión. Tomaron como punto de referencia el Instituto de Toluca y a un mes de la erección de Hidalgo como estado se decidió la fundación del Instituto Científico y Literario y anexa a este la Escuela de Artes y Oficios.

¹ El presidente Juárez nombró gobernador provisional de Hidalgo al coronel Doria el 21 de enero de 1869, cargo que ocupó hasta el 28 de mayo del mismo año (Manzano, 1937).

A partir de entonces el Instituto tuvo entre sus actividades certificar profesores, no existía una carrera propiamente dicha como sí existía para quienes ejercerían de médicos, ingenieros o abogados. Para los aspirantes a la docencia lo único que había era un jurado integrado por tres profesores que se encargaba de examinar a quienes solicitaban al gobernador en turno la certificación para el ejercicio docente; se infiere que, de acuerdo a las posibilidades personales, cada uno se preparaba de manera particular para presentar el examen y si lo aprobaban se les extendía el correspondiente título. Si bien ya para entonces había un aval, la improvisación para la práctica de la docencia prevalecía.

El educador hidalguense Teodomiro Manzano, destacado promotor de varias iniciativas en el campo educativo, impulsó la apertura de una escuela Normal que coadyuvara en el fortalecimiento de los saberes de profesores que se reflejarían en las enseñanzas a los alumnos. Esta era una gestión que Manzano había sostenido durante varios años hasta que logró su propósito en 1913:

El General Agustín Sanginés, Gobernador Interino Constitucional del Estado de Hidalgo, a sus habitantes, sabed:

Que en cumplimiento de lo prevenido pro el artículo 5° del Decreto número 694, de 27 de Mayo de 1895, he tenido a bien expedir el siguiente DECRETO.

Artículo único,- Se establece en la Capital del Estado, con el nombre de “BENITO JUÁREZ”, la Escuela Normal para Profesoras y Profesores de Educación Primaria Elemental y Superior, a la que estarán anexas una Escuela Primaria Elemental y Superior para Mujeres, que serán las que hoy llevan los números 1 y 2, y una para Párvulos, de uno y otro sexo.

En el Reglamento que al efecto se expedirá, quedarán designadas las materias que en dicha Escuela Normal deban cursarse y el personal con que ha de funcionar [AHP], 1913].

Así inició el normalismo en Hidalgo, pero los profesores formados en esta institución de ninguna manera eran suficientes para atender la demanda existente en el territorio estatal. El área de influencia de la nueva escuela para profesores era la ciudad de Pachuca fundamentalmente, en el resto del territorio siguieron funcionando los profesores improvisados.

Desde Vasconcelos, la idea que se había instaurado era que la escuela debía convertirse en “casa del pueblo” y los profesores en líderes de las comunidades. Un programa importante para la formación docente en el ámbito nacional fue el de “Misiones Culturales”, grupo constituido por profesores especialistas que a su vez impartían a profesores rurales clases en distintos ámbitos, no solo en cuestiones pedagógicas; la idea era llevar a los pueblos conocimientos que pudieran mejorar las condiciones de vida. Este proyecto fue el primer intento de la política educativa para la formación de profesores a partir de la instalación del sistema educativo.

A pesar de los problemas sociales, el tema educativo fue crucial por esos años, se hizo descansar en él buena parte de la reconstrucción al pretender que vía la escuela se haría llegar el progreso y mejores formas de vida para la población. A partir

de la creación de la SEP se organizó el sistema educativo nacional que básicamente instrumentó la educación primaria con un propósito alfabetizador.

Los profesores que atendían en las improvisadas escuelas en el vasto territorio rural del país no tenían una formación docente; las primeras escuelas Normales se habían abierto entre 1910 y 1920 pero eran insuficientes para cubrir la demanda de profesores.

Por otra parte, como se ha señalado, no se consideraba necesario hacer una carrera al respecto, bastaba con saber leer y escribir para recibir el aval y convertirse en profesor, cosa que se podía resolver tomando clases nocturnas con quienes ya ejercían la profesión. Así se mantuvo la idea y sobre todo la práctica de sostener a los profesores “improvisados” en las aulas, quienes a pesar de sus carencias dieron un importante impulso a la alfabetización.

Las Misiones Culturales abordaron dos aspectos cruciales: cómo formar a los profesores rurales y cuáles serían los contenidos de la enseñanza (Tinajero, 1993), propósito monumental si se consideran las condiciones imperantes. No era fácil la tarea de los profesores, se esperaba que conocieran las condiciones de vida de los pueblos; para ello el programa de la misión contemplaba que alguien explorara previamente los problemas sociales acuciantes en cada lugar, con lo que tenían material de trabajo de primera mano para acercarse a los futuros enseñantes, ahí habría de gestarse la idea de liderazgo social que por muchos años fue tarea básica de los profesores, necesitaban conocer el idioma local y tener conocimientos pedagógicos básicos, además de conocer las principales actividades de la población para impulsar la cooperación y hábitos necesarios para lograr un cambio en beneficio de las comunidades rurales.

A pesar del impulso dado a la educación rural la tarea de “formar de los profesores” era prácticamente imposible, las misiones no conseguían llegar a todos los rincones del país ni a todos los que ejercían la docencia.

Los profesores de Florecita

Todo el trabajo en torno a la formación de docentes en el país y en el estado se desaparece o adquiere nuevas formas en el ejercicio directo, de acuerdo con las circunstancias tanto personales como culturales en que viven los profesores, como lo muestra el relato de Florecita al respecto. Ella inició sus estudios de educación primaria de su pueblo. Como antes se ha sostenido, las instituciones que daban formación a los docentes ya se habían instalado en el estado pero no era obligado asistir a ellas para habilitarse como profesor; por otra parte, quienes habían estudiado o presentado un examen ocupaban los mejores lugares, en escuelas de la capital o en cabeceras municipales, y en el resto de los poblados lo importante era que las escuelas estuvieran atendidas sin que importara la preparación de los profesores, quizá por ello se asumieron más como disciplinadores que como educadores.

Uno de los mentores más importantes para Florecita fue su padre, un profesor rural improvisado; si bien nunca le dio clase de manera formal, la práctica que su padre realizaba siempre fue un referente en su posterior vida profesional. Por la lejanía del lugar, el citado profesor no pudo incorporarse al lugar de concentración de la Misión Cultural más cercana, por tanto no incorporaba a sus haceres los aportes de esta institución y, como sus colegas, creía en el ejercicio de la disciplina corporal y en el compromiso con la población.

Sin duda, este relato permite advertir que en esos años (primera mitad del siglo pasado) la formación de profesores estaba muy lejos de las poblaciones rurales, todavía quienes aspiraban a ser profesores eran los que sabían un poco más que el resto de la población y contaban con relaciones que los avalaran. Aunque ya existía la Escuela Normal en la capital del estado, las condiciones de traslado y economía imperantes no permitían la estancia de aspirantes en dicha institución y desde la política y normatividad existentes no era preciso estar formado para ejercer, incluso en la ciudad de México donde existían más escuelas y mejores condiciones para la formación de profesores; Bazant (2013) señala que hacia 1915 el índice que profesores titulados que laboraban en la ciudad era apenas de 13%.

Por esos años el padre de Florecita ejercía la docencia. Ella relata: “Mi papá fue profesor... estudió, ¿eh?... pues antes les daban la plaza sin est... sin tener estudios, ya sea con la primaria o con la secundaria; no estudió, no, no, no, no tenía estudios”, tampoco buscó la profesionalización una vez que obtuvo la plaza, lo que sí hacía, según cuenta ella, era leer, pues esa actividad agradaba a la familia tanto que ella misma se aficionó a la lectura y a sus manos caían todos los libros que llegaban al pueblo; esta fue toda la formación adicional que tuvo su padre para ser docente.

Lo mismo ocurrió con los profesores que le dieron clase durante su formación en la escuela primaria, el recuerdo es de reconocimiento:

...y teníamos, pues los maestros que, que tal vez no habían estudiado pero eran dedicados, no les digo que mi maestro fue su papá de H. V., y lo recuerdo con mucho cariño, trabajaba bien, era trabajador, y yo, pues era cumplida como cualquier niña; no, no me acuerdo que hubiera en el grupo, en ninguno de los grupos, sobresalientes, no se estilaba eso, pero yo creo que los maestros sí se daban cuenta de qué niño tenía talento o no, eso sí, y terminé mi primaria y no había secundaria allá [Ramírez, 2019].

La dedicación a la tarea docente era más importante que la misma formación, los profesores rurales desde luego eran trabajadores, el trabajo que se había desarrollado en las Misiones Culturales no solo había permeado en los que estuvieron presentes sino se extendió hacia quienes se incorporaron después y un trabajo sostenido con el ejemplo se multiplicó de tal forma que varias décadas después aún se percibía el espíritu de los misioneros en el trabajo docente. Los profesores que Florecita recuerda son producto de esa formación indirecta pero también son

producto de lo que en su memoria se ha forjado como imagen de profesores a quienes emularía durante toda su vida, no solo laboral sino personal. Complementa esa imagen con la idea de que no había niños sobresalientes para reconocer el trato igualitario para los niños que, en concordancia, eran cumplidos y responsables, si había diferencias ella las borra en aras de una idea un tanto romántica atada, por una parte, a que “todo tiempo pasado fue mejor”, en alusión a una actualidad escolar en la cual lo que menos existe es el control sobre los niños, y por otra parte a la imagen de un profesor encarnado por su padre y por ella misma como docentes trabajadores, responsables y comprometidos con la comunidad.

Claro, para la época y el lugar seguramente campeaba la disciplina estricta, los profesores que creían firmemente que “la letra con sangre entra”; en su recuerdo eso se borra pero se asoma:

...de todos solo había el de sexto, pero ese no me tocó a mí, que les pegaba y pegaba a los niños, pero todos los que me tocaron eran buenos; su hermano del profesor Felipe fue también mi maestro, el profesor de cuarto, ese sí no sabíamos las capitales nos sacaba al sol a estudiar las capitales para que nos supiéramos las capitales y los distritos que tenía, todos sabíamos distritos, municipios, capitales, y la ortografía, jum, eso sí, por cada falta de ortografía reglazo, en cuarto año, y los recuerdo con mucho cariño, era su papel, su obligación, no, nada de que a derechos humanos como ahora, exactamente, ahora les están quitando los derechos humanos a los niños, lo veo con mis nietos, no se sientan a leer ni un rato [Ramírez, 2019].

Desde luego había castigos, el sol abrasador de la Huasteca y el reglazo no son cosa menor para niños de entre seis y doce años en el contexto del aula, cuando la memorización y la forma eran lo fundamental, recitar los contenidos sin errores ni faltas de ortografía. Ha pasado mucho tiempo desde que ella vivió la escuela primaria y en su remembranza justifica el actuar docente porque considera que justo por ser tan responsables con sus obligaciones lograron forjar sujetos exitosos, a diferencia de lo que ahora ocurre, que por permitir la falta de disciplina, los niños, con el solapamiento de los padres, no adquieran los conocimientos y las actitudes indispensables para lo escolar y en general para la vida. Esta forma de pensar fue interiorizada por Florecita desde sus primeros años, por sus propias vivencias escolares o por la observación de lo que su papá hacía; esta experiencia en lo cotidiano, señala Santoni (en Aguirre, 2001), se convierte así en el primer maestro cuyas enseñanzas son imborrables, en tanto “la vida educa”.

Esta enseñanza le sirvió para cuando adulta hacer una elección de carrera en el mismo sentido, no había necesidad de contar con una formación que avalara la profesión, trató de cumplir con una especie de mandato paterno:

...me crié entre maestros, pero ya no... como ya no... ya, ya tenía yo mis hijos, este, no, ya no me dejaron entrar a la Normal y me fui a la universidad a estudiar trabajo social y me fui a trabajar a Petróleos, pero mi papá, como sabía que yo quería ser maestra, me dijo: “Hija, ya me voy a jubilar, tú siempre has querido ser maestra, no vas a ganar como en Petróleos”, porque

ganaba lo de tres tantos que de maestra, “no vas a ganar como en Petróleos, pero mira, vas a tener dos veces vacaciones al año [risas], y largas, tres días, este es, de los tres días, tres veces, tres días que tenemos... de esos que tenemos que se llaman permisos especiales, los tres días... económicos, préstamo para casa, para coche y préstamos para cuando estés muy necesitada, y sábados y domingos; piénsalo y me avisas... y me avisas”, me dijo, y yo lo pensé y le dije: “Sí, papá”, porque mis hijos... yo trabajaba en P. R. y cada ocho días venía a ver a mis hijos que los había dejado con mi mamá. y decidí ser maestra y nunca me he arrepentido [Ramírez, 2018].

Ese mandato estaba asociado a que ella ya tenía hijos y en la profesión en que se desempeñaba no tenía las mismas posibilidades de atender a sus hijos, como sí lo ofrecía la docencia; la docencia como profesión de medio tiempo era atractiva para muchas mujeres que así podían ganar dinero sin descuidar su hogar. En su caso la elección estuvo colocada en esa posibilidad, tener tiempo aunque menor salario; no obstante la contradicción aparece cuando relata que la escuela primaria en que fue asignada, por cierto muy lejos de donde vivía, la llevaba a invertir horas en el desplazamiento diario, además de ello daba clases en su casa a niños que necesitan ser regularizados en alguna materia y también hacía labores de costura para otras personas; todo ello indica que en realidad el tiempo lo destinaba a mejorar sus ingresos, por tanto el mandato paterno de estar cerca de sus hijos se cumplía a medias porque a ella le interesaba contar con los recursos para solventar los gastos de manutención. En ese escenario la docencia era un modo de ganarse la vida, no importaba tener la formación necesaria por lo menos para ingresar.

Ella siempre consideró que debía estudiar y tiempo después de su ingreso al magisterio realizó estudios en el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio, después cursó una licenciatura en educación básica en la UPN, con ello, además de legitimar su ejercicio docente, parecía cerrar el ciclo de la improvisación docente en su familia, pero más tarde, cuando su hijo mayor estaba en la preparatoria, este decidió casarse porque la novia esperaba un hijo suyo y cuando apenas tenían 17 años se casaron, él continuó sus estudios y ella, por mediación de Florecita, ingresó a la docencia por la vía de escuelas particulares, hasta llegar con el paso de los años a tener una empresa propia, un preescolar y una primaria particulares. Como empresa familiar y con el mantenimiento de relaciones con las personas adecuadas, en la actualidad se posibilita la entrada a un espacio laboral para las esposas de sus nietos que tampoco tienen una formación docente.

Reflexiones finales

Se aprecia en esta historia de vida una continuidad en la formación para la docencia, la elección de la carrera docente que en principio alude al gusto por la profesión pero que vela en parte otro motivo más fuerte que es la búsqueda de una mejor posición económica y asociado a ella las supuestas comodidades que una profesión de medio tiempo provee a las mujeres.

La improvisación como práctica para incorporar profesores al servicio docente, como vemos, ha sido algo común durante muchos años, primero porque las condiciones del país así lo requerían y posteriormente porque en las familias se construyeron relaciones duraderas que facilitaban la entrada a la profesión sin mayores requisitos, y por otro lado las demandas familiares que destacaban la importancia de laborar en el medio educativo por los beneficios que este aporta a las mujeres: jornada de medio tiempo y sueldo seguro. Una vez construida la vía de acceso con buenos resultados, como lo ha sido para esta familia, solo se necesita cubrir algunas formalidades como la contratación de profesores con estudios para ocupar los puestos directivos y con ello aseguran la continuidad tanto de la escuela que han legitimado como de la improvisación docente que así asegura el empleo para los familiares más cercanos que lo necesiten. La reforma impulsada en el sexenio anterior fortaleció esta lógica al señalar que cualquier profesionista puede ser profesor, invalidando así buena parte del camino andado en la formación de docentes; aún cuando este señalamiento desaparezca del ámbito normativo, lo cierto es que dio impulso a esa idea de la improvisación en detrimento de los saberes propios de la profesión.

Referencias

- Aguirre, M. E. (2001). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: FCE/CESU-UNAM.
- AHPJ [Archivo Histórico del Poder Judicial] (1834). Ley Orgánica de Instrucción Pública del 20 de enero de 1834. Pachuca, Hidalgo.
- AHPJ (1913). Periódico Oficial. Gobierno del Estado de Hidalgo 1913. Sección Poder Ejecutivo. 20 de julio de 1913. Pachuca, Hidalgo.
- Bazant, M. (2013). *Laura Méndez de Cuenca*. Zinacantepec: Estado de México/El Colegio Mexiquense.
- Manzano, T. (1937). *Monografía. Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo*. Pachuca: ICL.
- Montes, S. (2009). *Licenciado y coronel Juan Crisóstomo Doria González. Vida y obra del primer gobernador del Estado de Hidalgo*. Pachuca: Poder Judicial, Gobierno del Estado de Hidalgo.
- Moreno, M. (2001). Del catecismo religioso al catecismo civil. La educación como derecho del hombre. En M. E. Aguirre, *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: UNAM/FCE.
- Tanck, D. (1977). *La educación ilustrada 1786-1836*. México: El Colegio de México.
- Ramírez Castillo, F. (2018, 21 nov.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- Ramírez Castillo, F. (2019, 22 mar.). Entrevista personal. Pachuca, México.
- Tinajero, J. (1993). *Misiones culturales mexicanas. 70 años de historia*. Recuperado de: <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-1993-2/historia1.pdf>.

Cómo citar este artículo:

Vite Vargas, A. E. (2021). La improvisación en la docencia: continuidad en una vida. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 35-44. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.330>.



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.

Moisés Sáenz Garza: la conformación del México moderno

Moisés Sáenz Garza: the conformation of modern Mexico

Ma. Gabriela Guerrero Hernández

RESUMEN

La educación en México presenta una serie de contradicciones, mismas que poco son percibidas por los sujetos involucrados en los procesos educativos, estas se manifiestan de manera particular, en la importancia que se confiere a algunos hechos o personajes de la sociedad mexicana en menoscabo de otros, como es el caso de Moisés Sáenz Garza, a quien si bien se le recuerda por ser oriundo de Nuevo León, haber profesado la doctrina cristiana (presbiteriana) y ser el artífice de la creación de la educación secundaria, por otra parte se dejan de lado aspectos claves de su vida relacionados con la historia de México y la educación en general; es por esta razón que en el presente artículo se pretende reconocer y valorar la figura de Sáenz Garza, así como sus aportaciones a la educación en el contexto del “México moderno”, momento en el cual el país buscaba consolidar su integración en el sistema capitalista como elemento de modernidad. La metodología que se siguió es de índole descriptiva apoyada en la investigación documental, debido a que lo que se busca es generar nuevas interpretaciones acerca de la obra educativa de Sáenz Garza.

Palabras clave: Educación, modernidad, nacionalismo, sistema capitalista, sujetos sociales.

ABSTRACT

Education in Mexico presents a series of contradictions which are not completely perceived by the subjects involved in the educational processes, these are manifested in a particular way, in the importance given to some facts or characters of Mexican society to the detriment of others, as is the case of Moisés Sáenz Garza, who although remembered for being a native of Nuevo León, having professed Christian (Presbyterian) doctrine and being the architect of the creation of secondary education, on the other hand, key aspects of his life related to the history of Mexico and education in general are left aside, it is for this reason that, in this article, it is intended to recognize and value the figure of Sáenz Garza, as well as his contributions to education in the context of “Modern Mexico”, at which time the country sought to consolidate its integration into the capitalist system as an element of modernity. The methodology that was followed is descriptive in nature supported by documentary research, since what is sought is to generate new interpretations about the educational work of Sáenz Garza.

Keywords: Capitalist system, education, modernity, nationalism, social subjects.

Ma. Gabriela Guerrero Hernández. Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Es Maestra de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras y cuenta con perfil PRODEP. Candidata a doctora por la Universidad Marista de Guadalajara. Desarrolla la línea de investigación de Competencias docentes en la educación superior. Entre sus publicaciones más recientes destacan “La nomenclatura de Monterrey: una mirada histórica” (2017) y “Las profesoras de educación básica, una historia de vida olvidada” (2018) y “La creciente inclusión de la formación docente, en los programas de licenciatura en Historia, en México” (2018). Correo electrónico: gaguh_70@yahoo.com.mx. ID <https://orcid.org/0000-0003-3072-8679>.

Introducción

El presente escrito se intitula “Moisés Sáenz Garza: la conformación del México moderno” debido a que él es el principal representante de la política educativa en la administración de Plutarco Elías Calles, gobierno bajo el cual se consolidó la modernización del país; debido a lo anterior es que en este estudio se pretende establecer la relación que hay entre la perspectiva pedagógica de Sáenz Garza y las orientaciones filosóficas de J. Dewey, durante su estancia en los Estados Unidos, además se busca develar el trasfondo de los fines de la educación en los años veinte del siglo pasado, ya que, se le suele asociar de manera tajante con el nacionalismo y la modernización, sin considerar que de manera simultánea se convive en un mundo marcado por el atraso, el analfabetismo y la discriminación, si bien se comprende que mirar solo una de las aristas tiene que ver con el dominio del sistema capitalista, que después de la Primera Guerra Mundial ya se proyectaba como el eje del desarrollo por lo menos en América Latina y en particular México que iba saliendo de un proceso revolucionario que había dejado al descubierto enormes problemáticas de tipo económico, político y social, que era menester atender por parte de las nuevas administraciones federales, toda vez que estas legitimaban su poder a través de un discurso nacionalista en el que todos los mexicanos estarían integrados en igualdad de oportunidades, si bien es claro que en el trasfondo había un interés de índole económica, en beneficio de la naciente clase media.

Es en este contexto en el que es preciso situar la figura de Sáenz Garza y en particular sus aportaciones al desarrollo de la educación en México, pues en reiteradas ocasiones, cuando se escribe sobre él, se fragmenta su obra y solo se destaca lo referente al nacimiento de la escuela secundaria, dejando de lado sus contribuciones en cuanto a la escuela rural, a la educación indígena y su labor como referente de la educación progresista.

La metodología que se utilizó fue el análisis de fuentes documentales, porque lo que se pretende en un primer momento es revisar la historiografía que se ha escrito acerca de Sáenz Garza y a partir de esto reflexionar por qué en el ámbito de las instituciones formadoras de docentes no se aborda la figura de este personaje de manera más humana, es decir, reconocer que este pensador fue producto del contexto que le correspondió vivir y que a pesar de sus aportaciones a la educación, esto no fue suficiente para que México entrara en la modernización, si bien sus ideas sí contribuyeron en la reconstrucción e institucionalización de la sociedad mexicana.

Entre las fuentes revisadas destacan autores como Tuirán y Quintanilla (2012), Rodríguez (2006), Latapí (1998), Franco (2003) y Todd (1990), entre otros autores, no obstante, el estudio se lleva a cabo desde distintas perspectivas, como son la

antropología, la historia, la pedagogía, la sociología, pero hace falta una investigación que integre los diversos aspectos de la obra pedagógica de Sáenz Garza y lo posicione en una dimensión más completa, que permita que este benemérito de la educación sea realmente valorado y comprendido dentro del contexto que le correspondió vivir.

Moisés Sáenz Garza y su formación profesional

Sin duda alguna, Sáenz Garza es uno de los pedagogos mexicanos más importantes de la primera mitad del siglo XX. Originario de la comunidad El Mezquital, perteneciente al municipio de Apodaca, Nuevo León, nació el 16 de febrero de 1888, y sus primeros estudios los realizó en el Instituto Laurens (Franco, 2003), continuó su preparación académica en el Colegio Civil en la ciudad de Monterrey y el bachillerato en la Escuela Presbiteriana de Coyoacán, en la capital del país (México). En 1909, su formación docente se enriqueció al ingresar sin estar inscrito de manera oficial a la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz, institución que a principios del siglo XX era el modelo a seguir por el resto de las escuelas Normales de México, pero no satisfecho con los conocimientos adquiridos en ese centro académico, en 1912 se trasladó a los Estados Unidos, en donde obtuvo la licenciatura en Letras en el Washington and Jefferson College; de acuerdo con Rodríguez (2006), durante su estancia en Estados Unidos participó en diversas asociaciones como la Unión de Sociedad Literaria y la Asociación Cristiana de Hombres Jóvenes.

Sáenz Garza supo combinar sus intereses académicos con la puesta en práctica de los mismos en la gestión educativa, muestra de esto es su incorporación a la función pública, así, desde 1915 fungió como director general de Educación del estado de Guanajuato, secretario general de la Escuela Nacional Preparatoria (1916), director de esta última institución (1917) y como profesor en la Escuela Normal Primaria para maestros; a lo largo de su ejercicio público se manifiesta en él una fuerte preocupación por la situación que reinaba en México en materia social y educativa, de ahí que buscó nuevos horizontes que incidieron de manera profunda en su proyecto educativo.

Hacia 1921 partió nuevamente a los Estados Unidos a estudiar una maestría, propósito que logró en Artes con especialidad en Educación de la Escuela Secundaria. Al respecto Franco (2003) expresa que en ese país Sáenz Garza entró en contacto con John Dewey, uno de los pensadores más representativos de la filosofía de la segunda década del siglo pasado, cuya preocupación central era la educación y su sentido pragmático, es decir, buscaba que esta fuera útil y que sus efectos realmente contribuyeran al desarrollo de la comunidad. Con base en esta influencia, cuando Sáenz Garza fue invitado a ocupar un cargo público instrumentó diversos

mecanismos para aplicar los conocimientos adquiridos durante su cercanía con las ideas de Dewey, en especial en las zonas rurales habitadas por un alto porcentaje de indígenas. Sin embargo, la vida de este pensador mexicano no se detenía y en 1922, consciente de que aún faltaba mucho por aprender, se trasladó a París para cursar un posgrado sobre Enseñanza Media en La Sorbona; en ese tiempo analizó el tipo y características de educación que se ofertaba en Francia. Ya con un conocimiento pleno sobre la educación secundaria, producto de sus estudios y observaciones tanto en Estados Unidos como en Europa, en 1924 volvió a México y siguió en la función pública como oficial mayor en la Secretaría de Educación, espacio desde donde asumió la responsabilidad de los Programas de Formación de Profesores para la Educación Secundaria y del Bachillerato en la Escuela Nacional de Altos Estudios de la Universidad Nacional. Su relación con el vecino estado del norte favoreció para que en 1930 en la Universidad de Columbia se doctorara en Ciencias.

Como ha podido apreciarse, la formación de este pedagogo sería trascendental para la educación en México, de ahí que sea posible comprender por qué entre sus preocupaciones y líneas de acción destacan temáticas como: educación y nacionalismo, educación como vía de integración de la civilización al indígena, democracia y universalización de la educación, que se consolidan con la iniciativa de establecer la educación secundaria y de esa manera atender a un sector de la sociedad que había sido descuidado por parte de las autoridades educativas, es decir, los adolescentes a quienes se les formaba en la Escuela Nacional Preparatoria, como si todos al egresar de esta institución fueran a continuar con estudios profesionales. Esta fue una de las grandes preocupaciones de Sáenz, por lo que influyó en la política educativa del presidente Calles para que se revisara la situación de los jóvenes y, considerando el contexto socioeconómico, se les ofreciera otra alternativa para que pudieran recibir una educación no solo de corte intelectual sino que también les permitiera atender y resolver los problemas de la vida cotidiana; en cuanto a los problemas de las zonas rurales, consideró que estos estaban relacionados con el escaso apoyo en materia educativa que recibían las comunidades indígenas y campesinas a quienes era menester integrar en el proyecto nacionalista. Al respecto, Britton (1972) menciona que “como educador y estudioso de la sociedad vio que el problema más grave al que México se enfrentaba era la ausencia de unidad social; específicamente el aislamiento de los indígenas, en su medio rural, del resto de la población” (p. 6).

Parte del pensamiento pedagógico de Sáenz Garza quedó plasmado en obras como *México íntegro*, *El maestro rural*, *Some mexican problems*, *Foreign investment and Mexican nationalism*, en “estudios acerca del indio ecuatoriano y el indio peruano, así como de otras latitudes” (Franco, 2003, p. 144). Una de las últimas actividades que desempeñó fue ser embajador de México en Perú, país en el que murió el 24 de octubre en 1941.

Contexto histórico

La realidad que Sáenz Garza vio en México hacia 1914, es decir, a su regreso de los Estados Unidos, seguía siendo un territorio con gran inestabilidad, debido a diversos sucesos como el enfrentamiento entre las tropas villistas y carrancistas, que derivaron en la instalación de la Convención de Aguascalientes, convención en la que la educación fue uno de los asuntos que preocupó a los revolucionarios, de manera particular a aquellos que contaban con una formación magisterial, como fueron los casos del presidente de la convención, Antonio I. Villarreal, y del secretario, el pedagogo David C. Berlanga, este último había hecho una estancia en Europa y había recibido la influencia de teóricos como Alfred Binet en Francia y Guillermo Wundt en Alemania.

Continuando con los sucesos de la convención, Venustiano Carranza resultó ganador del enfrentamiento con Villa, y con él iniciaba un nueva etapa de la Revolución mexicana, la constitucionalista, denominada así porque siendo presidente Carranza convocaría a la elaboración de una Constitución en la que quedarán aseguradas las demandas de los distintos sectores sociales que conforman la nación, entre las que se puede mencionar el acceso a la educación para todos, cuya responsabilidad es del Estado, pues la educación era la vía para el mejoramiento social, o por lo menos así lo consideraron algunos de los hombres en cuyas manos recayó el poder en México.

Otro de los conflictos que se vivían en ese momento era el enfrentamiento entre los “hombres del norte” (Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Adolfo de la Huerta contra Venustiano Carranza), que se hizo evidente con la proclamación del Plan de Agua Prieta, con el que se desconocía a Carranza como presidente e iniciaba otro momento violento para el país, por consiguiente, los ideales revolucionarios seguían postergándose. Y el contraste que se mostraba entre los estados del norte respecto a los estados del centro y sur del país seguía presente sin que se atendieran las demandas en aras de una mejor calidad de vida de los mexicanos, lo que llevó a Álvaro Obregón como presidente de México a impulsar reformas que modificaran de forma estructural el ámbito político, social y económico y con ello estar en posibilidad de iniciar la modernización e institucionalización de la sociedad mexicana.

En los años veinte la modernización era el sello distintivo de la política mexicana, etapa que se asociaba con el progreso material (económico), y una de las vías para alcanzar tal propósito era la educación, entendida esta como un proceso social, comunicativo que transforma a los individuos y en contrapartida estos transforman a la realidad social, en razón de lo cual era necesario en primera instancia integrar a los distintos grupos de la sociedad mexicana, a saber: los campesinos y los indígenas que habían sido arrastrados a la revolución con la promesa de ser

beneficiados con tierras, educación y mejores condiciones de vida, promesas que no se veían cumplidas, pues en 1920, de acuerdo al censo general de habitantes, “la población total en el país ascendía a 14’334,780 habitantes, distribuidos de la siguiente manera: 4’179,449 indígenas, 8’504,561 población mezclada, 1’404,718 blancos y 101,958 extranjeros, sin distinción de raza” (INEGI, 1928, p. 63); lo anterior se traduce, de acuerdo a Pla (2005), “29% indígenas, 59% mestizos y 10% blancos” (p. 4). Como se observa en estos datos, la población indígena representaba un alto porcentaje y sus condiciones de vida eran precarias, aunado a un elevado analfabetismo que compartían junto a otros habitantes del país. Al respecto, Loyo menciona: “el censo de 1921 dio una fotografía aproximada del problema: el 66.1% de la población total, el 62.98% de los hombres y el 69.26% de las mujeres no sabían leer ni escribir” (citado en Lazarín, 2006, p. 6). Esta situación requería de una atención inmediata y el mecanismo que se implementó para disminuir los porcentajes anteriores fue la Campaña Nacional de Alfabetización impulsada por José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional de México durante 1920 y 1922, que junto a Moisés Sáenz Garza fueron los artífices de la unidad nacional a través de la integración de los grupos vulnerables.

Moisés Sáenz Garza: nacionalismo y modernización

Entre las aportaciones más significativas de Sáenz destaca la orientación pragmática que asigna a la educación, característica que le distingue de los demás educadores mexicanos, en parte porque Sáenz Garza representa la transición entre el México tradicional y el México moderno, que hará de las instituciones el referente imprescindible del Estado moderno, ¿y cómo no?, si después de la muerte de Venustiano Carranza asumió el poder el general Álvaro Obregón (1920-1924), bajo cuya administración (Meyer, 2000) se creó la Secretaría de Educación Pública, el Banco de México, se instituyó el impuesto sobre la renta (ISR), la devolución de los ferrocarriles a la iniciativa privada, entre otros logros. De acuerdo a Latapí (1998), la creación de la Secretaría de Educación Pública fue debido a que durante la administración de Venustiano Carranza se suprimió el Ministerio de Instrucción Pública, lo que equivalió a dejar sin rumbo educación.

La política de modernización continuaría durante el mandato del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928) y se consolidó con el establecimiento de empresas extranjeras como Ford, Siemens, Colgate, Palmolive y British-American Tobacco, que demandaban una mano de obra calificada, o por lo menos que supiera leer y escribir, tarea que recaía en el Estado. Y esta vez se haría bajo la orientación de Moisés Sáenz Garza y de Rafael Ramírez, quienes son dos de las figuras más representativas de la política educativa del general Calles, quien contribuiría de manera decisiva en la conformación del “hombre nuevo” y por ende en el desarrollo económico de México.

Para lograr ese progreso en el orden de lo social, lo económico y lo político, la respuesta se encontraba en la educación, por ello el mismo Sáenz Garza emprendería una serie de tareas acordes a la orientación pragmática de que se había nutrido su pensamiento, porque era necesario vincular a la escuela con el taller, o por lo menos así lo externaba el secretario de Educación, José M. Puig Casauranc, planteamiento con el cual coincidía Sáenz (Busquets, 2016) principal promotor de acciones escolares-prácticas –trabajo en gallineros, huertos, hortalizas y parcelas escolares–, actividades que impactarían de manera directa en el ámbito de la salud, la educación y por ende en la economía.

Con base en lo anterior se reconoce la labor de Sáenz Garza en favor de las escuelas rurales, por ser estas el espacio idóneo para promover un saber práctico, como se enuncia a continuación:

...considerándolas como el centro de la comunidad y el sustituto social de la Iglesia. Se hizo hincapié en la educación de tipo práctico, en oposición a la educación académica. En palabras del propio Sáenz, “es tan importante criar gallinas como leer poesía” [Meyer, 2000, p. 53].

Como se recordará, durante el siglo XIX y la primera década del siglo XX la educación era concebida como el proceso de instrucción formal en lo referido al aprendizaje de las letras. Al respecto Pedraza (2001) expresa que la función del maestro consistía en organizar el conocimiento de forma estructurada, acorde al método deductivo, es decir de lo general a lo particular. Y los estudiantes debían concretarse a memorizar los contenidos, para lo cual se hacía gala de la repetición en el salón de clases, así como de otras técnicas que reforzaban la memorización. Sin embargo, en los años veinte del siglo pasado, en oposición a estas ideas, se considera a la escuela rural como el vehículo para integrar al desarrollo de la nación a los grandes y pequeños grupos de población marginada, es decir, campesina e indígena, de ahí el interés por constituir equipos de profesores (misiones culturales) que fueran hasta el lugar mismo en que se desenvolvía la vida de las comunidades rurales a impulsar el desarrollo y progreso material de estos a través de la socialización de la educación, lo que favorecería no solo a estos grupos de manera particular sino a la nación entera. Esto explica por qué a esta etapa de la educación en México se le denomina “de unidad” o “periodo del Estado educador”.

Bajo esta perspectiva, a continuación se describen los campos en que mayor influencia tuvo la figura de Sáenz Garza.

En primera instancia es importante destacar la educación indígena, porque era una realidad que no podía negarse en la década de los años veinte; si bien no hay datos exactos acerca de la cantidad de indígenas que habitaba el país, sí existen evidencias de que el número de este grupo era elevado. “En 1921 el 71.4% de los mexicanos eran analfabetos, para 1930 lo eran 64.75” (Meneses, 1988, citado por Lira, 2014, p.128), es importante destacar que hasta antes de 1960, los cálculos

sobre analfabetismo comprendían a la población a partir de seis años o más. Los porcentajes antes registrados representan más de la mitad de la población total, lo que seguramente explica el interés de los gobiernos posrevolucionarios por implementar una campaña para alfabetizar y de esa manera lograr que los indígenas comprendieran mejor la situación de ellos y de las comunidades a las que pertenecían. Hay otras cifras que no riñen con lo planteado por Loyo en relación a que en el año de 1921 las estadísticas poblacionales arrojaron como dato que en el país había 14.5 millones de habitantes, de los cuales 12.55% era población indígena. Al parecer a estas comunidades se les había negado y/o limitado el acceso a la civilización, entendida esta como castellanización de la lengua, uso de la escritura y lectura, y sobre todo su participación en los asuntos de índole pública. Por eso Sáenz Garza se interesaba por conocer de cerca a estos grupos que, como se sabe, era muy complicado tratar de integrarlos, debido al amplio y diverso número de etnias que no compartían ni el dialecto ni las costumbres y no habían desarrollado un sentido de pertenencia a la nación mexicana. Estas características se ponen de manifiesto en el libro *Carapan*, escrito por el mismo Sáenz Garza y editado por vez primera en 1936 en Lima, Perú, lugar en el que se desempeñaba como embajador; el contenido de esta obra es de gran ayuda para la comprensión del proyecto que pretendía sentar las bases de la integración de los indígenas al México moderno.

Carapan es el nombre también de uno de los once pueblos que se localizan en el occidente de México, concretamente en el estado de Michoacán y que, de acuerdo a Sáenz Garza, era el que mejor había conservado sus modos de vida prehispánicos, por ello se convirtieron en el grupo para llevar a cabo el experimento de acercarlos a la civilización, pero sin que perdieran o dejaran de lado su mundo; aquí se justifica por qué en la literatura constantemente se hace referencia a su espíritu experimentador.

Conozco y siento la escuela rural, no únicamente a través del informe burocrático, sino por la experiencia personal. He recorrido extensas zonas del país visitando todas las escuelas federales con que contaba. Vi las de Oaxaca, desde Tuxtepec y el Valle Nacional, escalando la Sierra de Juárez por todo el laberinto montañoso del Zempoaltépetl y más allá... [Sáenz, 1992, p. 18].

De acuerdo a lo antes expuesto, se confirma el interés de Sáenz Garza por la cuestión indígena, que no podía dejarse fuera de los proyectos educativos, pues este sector social era parte de la realidad nacional, lo que falta era no hacerlos salir de su comunidad, sino que la escuela fuera hasta donde ellos moraban, por eso él consideraba que “el problema de México no era, en realidad, únicamente escolar; era cuestión de civilización” (Pedraza, 2001, p. 19). Y como lo ha mencionado también Britton (1972), “el proceso de integración no estaba diseñado para eliminar o destruir el modo de vida indígena” (p. 83), de manera que lo que se buscaba era aprovechar la riqueza cultural de las comunidades e iniciar un proceso de in-

tercambio en el que tanto la tradición como la modernidad fueran modificadas y enriquecidas de manera simultánea y de esta manera el aspecto educativo apoyase a los distintos miembros de las comunidades tanto urbanas como rurales, pues era primordial acercar la lectura, la escritura y la enseñanza del castellano a estos grupos vulnerables, lo que incidiría en una mayor participación en el mundo de los mestizos, así podrían ejercer y ser parte de la democracia y ampliar sus horizontes.

Desde la perspectiva de Sánchez (2018), Sáenz Garza fue apoyado en sus diversos proyectos, como el de Carapan, por la administración del general Lázaro Cárdenas, quien entre 1928 y 1932 se desempeñaba como gobernador de Michoacán y también compartía la visión de Sáenz Garza, que consistía en incorporar a los indígenas en la dinámica social y económica para llevar el progreso hasta espacios alejados tanto geográfica como culturalmente del resto del país (Sánchez, 2018, s.p.).

Cabe mencionar que el proyecto integrador, identificado con el nombre de Carapan, no obtuvo el éxito deseado, pues a los seis o siete meses fracasó y Sáenz Garza abandonó la comunidad enclavada en Michoacán. No obstante, otros proyectos destinados a la comunidad indígena sí se vieron beneficiados como sucedió en 1925 cuando el Departamento de Cultura indígena fue transformado en Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena; “el objetivo de la escuela fue hacer del campesino un ser autosuficiente”.

Al respecto, Sáenz Garza mencionó que:

En estas escuelas rurales nunca se sabe dónde termina la escuela y principia el pueblo ni donde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar; porque volviendo por su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es una con la comunidad [citado por Espinosa, 2002, párr. 52].

A pesar de esta situación, hubo un crecimiento en cuanto al número de alumnos, maestros y escuelas rurales, como se muestra en la tabla 1, con datos aportados por Britton (1972, citado por Espinosa, 2002, s.p.).

Tabla 1. Crecimiento de escuelas rurales.

Escuelas rurales	1922	1932
Alumnos	17,925	593,183
Maestros	400	8,442
Escuelas	309	6,796

Nota: Relación acerca del crecimiento de escuelas rurales en dos décadas.

Fuente: Britton, 1972, p. 77.

A pesar de los esfuerzos por acercar las escuelas a las zonas rurales e indígenas, la obra quedó inconclusa por casusa del conflicto religioso que enfrentó la administración de Calles con los creyentes del catolicismo, que sumió al país en la guerra Cristera, misma que cubrió parte de ese gobierno y dejó con menos recursos para

invertir en educación. Otro de los factores fue el escaso apoyo que los hacendados o dueños de extensas propiedades brindaron a los proyectos de la escuela rural, o de las políticas públicas para mejorar la condición de vida de los indígenas.

La creación de la escuela secundaria

El segundo ámbito en que quedó plasmado el pensamiento de Sáenz Garza fue el relacionado con la creación de la escuela secundaria, misma que tenía dos propósitos: ser un nivel educativo en el que se preparara a los jóvenes en el campo de la ciencia y reconocer que la escuela secundaria no se había fundado para dar continuidad a la educación primaria, ni tampoco era para prepararlos para la educación superior, sino que la secundaria, de acuerdo a Pedraza (2011), debía ser “un laboratorio social donde los alumnos aprendieran a someter la tradición recibida a pruebas pragmáticas de la verdad”, así la secundaria cobraba sentido por el tipo de alumnado que recibía y por la finalidad a que se le destinaba. Siguiendo con lo planteado por Pedraza, se expone la tesis de Sáenz: “No basta con educar mediante la exposición verbal. Hay que experimentar”, enunciado en el que se pone de manifiesto la influencia de Dewey, a quien se le considera uno de los representantes del pragmatismo. De acuerdo al *Diccionario* de la Real Academia Española (RAE, 2021), el pragmatismo se define en los siguientes términos: “Movimiento iniciado en los Estados Unidos por C. S. Peirce y W. James (...) que busca las consecuencias prácticas del pensamiento y pone el criterio de verdad en su eficacia y valor para la vida” (párr. 5). Con base en esta definición se comprende la afirmación enunciada por Sáenz, para quien el hecho de que los estudiantes ingresaran en la Escuela Nacional Preparatoria no era garantía de que estuvieran aprendiendo y menos contenidos que se pudieran comprender y aplicar de forma útil en el contexto de los años veinte de la sociedad mexicana.

Tal como se ha percibido, fue muy importante la influencia del pensamiento de Dewey en el ideario pedagógico de Sáenz, de manera que es posible afirmar que es la escuela el espacio que debe crear los antecedentes de la vida democrática para propiciar la participación de todos en la construcción de una sociedad más igualitaria. Este planteamiento acerca de que la escuela debe crear el soporte de la vida democrática tiene su origen en Dewey, quien refiere que “la democracia es más que una forma de gobierno, es primeramente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 1995, p. 82); con base en esta afirmación es que Sáenz expresó que la educación secundaria sería de apoyo en la democratización de la vida de los mexicanos, ya que al promover la separación del primer ciclo de la educación secundaria (corresponde a los primeros tres años de los cinco que integran la educación secundaria) de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se estaría extendiendo la posibilidad para que más individuos cursaran la

educación secundaria y, sobre todo, que estos fueran atendidos acorde a su edad, porque antes de esta separación del primer ciclo de la educación que ofrecía la ENP los estudiantes eran tratados como jóvenes, sin tomar en cuenta que cuando ingresaban a este centro educativo su desarrollo humano aún no alcanzaban ni el desarrollo físico ni cognitivo suficiente para comprender cabalmente los contenidos de los cursos ofertados en la ENP, pues eran solo unos adolescentes.

De manera que el establecimiento de la escuela secundaria fue un evento muy significativo para el sistema educativo mexicano, debido al contexto que México estaba viviendo, porque era una nación que apenas iniciaba la institucionalización de su política y economía, así como el restablecimiento de relaciones diplomáticas con los Estados Unidos. Además no se tenía conocimiento pleno acerca de la población que vivía en el país, pero sí se tenía una idea de los problemas sociales y económicos que era urgente atender, sobre todo en el ámbito de la alfabetización, debido a que la matrícula en educación primaria hacia 1921 había aumentado ligeramente a 869,000 estudiantes, pero esto no era suficiente, pues si se considera la década anterior, es decir, 1910, la población inscrita en primaria fue de 848,000 niños, lo que equivale a pensar que no hubo un incremento como tal, y como señala Latapí (1998), de acuerdo con estos datos es factible pensar que la matrícula en los estudios equivalentes a educación secundaria eran también inferiores, sobre todo porque este nivel educativo se cursaba sobre todo en las ciudades y, como se recuerda, México en esta etapa era en un alto porcentaje rural. Aunado a lo anterior, una de las principales críticas que se hacían a la educación brindada en la ENP era relacionada con el tipo de contenidos que en ella se impartían, como se observa en 1923 en el plan de estudios de la ENP.

En la tabla 2 se ilustra de manera amplia lo antes señalado del plan de estudios de la ENP.

Otro aspecto que también era cuestionado es que cuando la educación secundaria formaba parte de los estudios de la ENP no se tenía plan de estudios propio para adolescentes, pero en las escuelas privadas, en las que también se impartía el primer ciclo de la escuela secundaria, sí había asignaturas formativas acordes a la edad de los estudiantes, como se muestra en la tabla 3.

Esta situación es lo que llevó a Sáenz Garza a conformar todo un plan que permitiría separar al primer ciclo del plan de estudios de la ENP y darle no solo una nueva denominación sino también diseñar las condiciones del esquema de lo que se conocerá a partir de 1925 como “educación secundaria”. Al respecto Tuirán y Quintanilla (2012) mencionan: “Esta decisión implicó que, poco más tarde, la Escuela Nacional Preparatoria separara los cursos secundarios de su plan de estudios, lo que provocó un conflicto entre la Universidad Nacional y el gobierno” (p. 25), sobre todo por las consecuencias que esto tuvo en la matrícula de la ENP.

Tabla 2. Plan de estudios de la ENP en 1923.

Asignatura	Derecho y Ciencias Sociales	Medicina	Inge- niería	Odonto- logía	Arqui- tectura	Químicos	Adm. Pública
Física	4½	4½	4½	4 ½	4½	4½	4½
Matemáticas aplicadas	-	-	1½		1½	-	-
Química	-	4½	4½	4 ½	-	4½	-
Geología	-	-	3	-	3	3	-
Ciencias biológicas	-	-	-	3	-	-	-
Botánica y zoología	-	3	-	-	-	3	-
Geografía	3	3	5	-	3	3	3
Historia	6	-	-	-	6	-	9
Economía	1	4	-	-	-	-	1
Elementos de teneduría	3	-	2	-	2	-	-
Técnica y neologismos	4	3	3	3	3	-	-
Literatura	3	3	-	-	3	-	-
Latín	6	-	-	-	-	-	-
Lenguas extranjeras	6	6	6	5	-	5	5
Dibujo	-	-	-	-	3	-	-
Geometría descriptiva	-	-	3	-	3	-	-
Psicología	3	3	-	-	-	-	-
Ética	3	3	-	-	3	3	3
Lógica	3	3	-	-	-	-	-
Historia de la filosofía	11	-	-	-	-	-	-
Educación física	6	6	6	3	6	—	—
Total	52½	43	38½	23	41	26	25½

Nota: Las asignaturas que se impartían en la ENP tenían una clara orientación a la formación profesional, lo que significa que no eran de formación general, ni de carácter técnico.

Fuente: Sáenz, M. G. (citado en Irigoyen, 2003, p. 87).

Parte de la estrategia que se seguiría en el plan de estudios de la educación secundaria consistió en la organización de las asignaturas en tres bloques divididos en cursos obligatorios, optativos y de libre elección, al respecto Sáenz Garza mencionó que las materias obligatorias para los tres años de estudios son: Lengua castellana, Matemáticas, Ciencias sociales, una lengua viva extranjera, Ciencias físicas, naturales, Educación física y Dibujo a mano libre. Respecto a las materias optativas, si bien se determinaron, la fuente de consulta no indicó cuáles eran. En cuanto a las materias de libre elección, como su nombre lo indica, los estudiantes

Tabla 3. Plan de estudios de la secundaria en 1923 de la ENP.

Año	Asignatura	Año	Asignatura	Año	Asignatura
1°	Matemáticas	2°	Matemáticas	3°	Matemáticas
	Ciencias biológicas		Ciencias biológicas		Química
	Geografía		Español		Ciencias biológicas
	Español		Física		Historia general
	Inglés o francés		Canto		Historia patria
	Dibujo y modelado		Educación física		Economía política
	Canto		Inglés o francés		Lecturas literarias
	Oficio		Dibujo y modelado		Dibujo y modelado
	Educación física				Educación física

Nota: Asignaturas del primer ciclo de secundaria.

Fuente: Sáenz, M. (citado en Irigoyen, 2003, p. 88).

pueden elegir aquellas que contribuyan en su formación, no obstante, sí se establecieron algunas restricciones (SEP, s.f.).

De acuerdo a Vidales (1990), fue hasta el año 1926 cuando por fin la escuela secundaria contó con un plan de estudios propio (pp. 113-115), como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Plan de estudios en 1926.

Primer año		Segundo año		Tercer año	
Asignatura	Número de horas semanarias	Asignatura	Número de horas semanarias	Asignatura	Número de horas semanarias
Lengua castellana, 1er curso	3	Álgebra y Geometría	5	Geometría en el espacio y trigonometría	5
Aritmética	3	Lengua castellana, 2do curso	3	Lengua castellana	3
Botánica, con práctica	3	Física, 1er curso, con laboratorio	4½	Química	4½
Geografía física	3	Zoología	3	Anatomía, Fisiología e Higiene	3
Inglés o francés, 1er. Curso	3	Inglés o francés, 2do. Curso	3	Historia general	3
Dibujo	3	Geografía universal y de México	3	Historia de México	3
Modelado	1	Dibujo	3	Civismo	3
Música y Orfeo	1	Música y Orfeo	1	Música y Orfeo	1
Oficio (carpintería, encuadernación)	3	Juegos y deportes	2	Juegos y deportes	2
Juegos y deportes	3	Total	27½	Total	27½
Total	25				

La formación que recibieron los adolescentes de acuerdo al plan de estudios fue propia de la edad que estaban viviendo y a las condiciones que México enfrentaba en aras de integrar a los estudiantes en un futuro a corto plazo al mundo de la producción, en caso de que no continuaran sus estudios profesionales, y de esta manera a su vez se fomentaba en ellos la autonomía y responsabilidad que tanta falta hacían de parte de los mexicanos.

No obstante, el compromiso y responsabilidad que mostró Sáenz Garza no fue suficiente y casi al finalizar el gobierno de Elías Calles entró en discrepancia con Narciso Bassols, por lo cual decidió marcharse de México, no sin antes reconocer que la política educativa había sido un fracaso, lo cual fue cierto desde cierta perspectiva, pero de manera general se puede mencionar que la educación en México asumió un carácter nacional y revolucionario en la medida que provocó transformaciones, abrió la posibilidad de incorporar desde el Estado a los grupos vulnerables y con ello amplió las oportunidades para que cada vez un mayor número de hombres y mujeres accedieran a la educación, y de manera colateral favoreció al sistema capitalista para que este se proveyera de mano de obra especializada, que más tarde se convertiría en consumidora de todo tipo de bienes y servicios.

Conclusiones

La educación en México tiene características muy bien definidas antes y después de Moisés Sáenz Garza, sobre todo porque él es quien visibilizó una etapa del desarrollo del ser humano que no era considerada como tal, es decir, la adolescencia, que en la actualidad sabemos que es la etapa en que los adolescentes están en proceso de construcción de su identidad, en la que viven una serie de cambios los cuales afectan en su proceso de aprendizaje, circunstancia que antes de 1925 no estaba presente en las autoridades educativas y menos aún en muchos casos al interior de la familia, prueba de esto era que los muchachos pasaban de manera inmediata de la educación primaria a la educación media superior (Escuela Nacional Preparatoria) sin considerar que quizá un alto número de estudiantes no continuaría estudios profesionales y que por tanto no resultaba interesante matricularse en la ENP, pues lo que estos estudiantes requerían era conocimientos de carácter práctico para resolver problemas de su entorno.

Otra de las contribuciones de Sáenz Garza es el planteamiento acerca de la necesidad de capacitar a la población campesina a través de las escuelas-granja, así como incorporar a los indígenas a la civilización, pero sin despojarlos de sus tradiciones y costumbres, pues de suceder esto se perdería parte de esa raíz que representa a la riqueza cultural mexicana. Todo lo anterior se comprende siempre y cuando se reconozca que la educación era considerada como el elemento para fortalecer el acceso de México al mundo capitalista.

En resumidas cuentas, a través del análisis de los distintos autores fue posible vislumbrar a un hombre de su tiempo, que supo interpretar el rumbo que las sociedades más desarrolladas estaban siguiendo, por lo que a su regreso a México, en los distintos momentos, buscó en primer término promover la construcción de una sociedad homogénea en la que todos los grupos sociales se vieran integrados y cuando alguno de los grupos no contaba con las herramientas necesarias, vio en la educación el elemento aglutinador. Empero, sus esfuerzos no cristalizaron del todo porque el México de la década de los años veinte era tan diverso no solo en lo étnico sino también en los intereses de quienes ostentaban el poder y, como había ya sucedido en el pasado, no estaban dispuestos a permitir que las comunidades indígenas salieran adelante y fueran difíciles de controlar; por otro lado, en la ciudad el problema era menor, pero no todos sus habitantes contaban con los recursos y pensamiento para hacer de la educación secundaria el motor del progreso.

Finalmente cabe mencionar que con este escrito se espera propiciar la curiosidad intelectual en la comunidad normalista y de esa manera rendir un homenaje a quien se ha convertido en un personaje emblemático de la educación no solo local y nacional sino internacional.

Referencias

- Britton, J. A. (1972). *Moisés Sáenz: nacionalista mexicano*. México: Colegio de México. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/2949/2456>.
- Busquets, M. B. (2016). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=s8KsHz4q7ZIC&lp=PP1&chl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>.
- Espinosa, C. M. E. (2002). *La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento*. En *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Recuperado de: unam.mx.
- Franco, S. H. (2003). *Beneméritos de Nuevo León*. México: Fondo Editorial Nuevo León.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática] (1928). *Resumen del Censo General de Habitantes 1921*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_Serv/contenidos/español/bv-inegi/productos/censos/población/1921/EUM/7028.
- Irigoyen, M. P. (2003). *Las escuelas secundarias en el Distrito Federal de 1926 a 1946. su creación y desarrollo* (Tesis de Licenciatura). UAM-I, México, D.F. Recuperado de: <http://148.206.53.233/tesiuami/UAMI10563.pdf>.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México* (t. I). México: FCE.
- Lazarín, F. (2006). Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Lira, G. A. A. (2014). *La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944*. Recuperado de: https://www.academia.edu/11678910/La_alfabetizaci%C3%B3n_en_M%C3%A9xico_campa%C3%B1as_y_cartillas_1921_1944.
- Meyer, J. (2000). México: Revolución y reconstrucción en los años veinte. En L. Bethell, *Historia de América Latina* (pp. 146-179). Barcelona: Crítica.
- Pedraza, S. J. (2001). *Moisés Sáenz. Educador vigente*. Apodaca: Gobierno municipal de Apodaca.

- Pla, D. (2005). “Indígenas, mezclados y blancos”, según el Censo General de Habitantes de 1921. *Historias*, (61). Recuperado de: <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/1698>.
- RAE [Real Academia Española] (2021). *Diccionario de la lengua española* (23a. ed., ver. 23.4 en línea). Recuperado de: <https://dle.rae.es> (consulta: 16 ene. 2021).
- Rodríguez, A. L. (2006). *Moisés Sáenz: aportaciones educativas* (Tesina de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/23326.pdf>.
- Sáenz, G. M. (1992). *Carapan*. Pátzcuaro: OEA. Recuperado de: <https://www.crefal.org/images/publicaciones/libros/carapan.pdf>.
- Sánchez, M. (2018). El indigenismo de Moisés Sáenz en la construcción del “nacionalismo revolucionario” de Lázaro Cárdenas. En: M. Pilatowsky y G. Castillo, *La “nación” y lo “mexicano”: conceptos, actores y prácticas*. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=FQunDwAAQBAJ&lpq=PP1&hl=es&pg=PT5#v=onepage&q&f=true>.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (s.f.). *Educación en el desarrollo histórico de México II*. México: SEP. Recuperado de: https://www.academia.edu/17419773/EDUCACION_EN_EL_DESARROLLO_HISTORICO_DE_MEXICO_II_123333456.
- Todd, L. E. (coord.) (1990). *Historia de la educación en Nuevo León II*. Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Tuirán, R., y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: FCE.
- Vidales, D. I. (1990). *Historia de la educación secundaria en Nuevo León*. Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León.

Cómo citar este artículo:

Gurrero Hernández, M. G. (2021). Moisés Sáenz Garza: la conformación del México moderno. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 45-60. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.340>.



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 buena educación cristiana en Zacatecas, 1890-1905

Good Christian education in Zacatecas, 1890-1905

María del Refugio Magallanes Delgado

RESUMEN

Esta investigación explica los principios de la buena educación cristiana en Zacatecas de 1895 a 1905. En este periodo la Iglesia y los militantes católicos asumieron una postura política liberal para protegerse del embate secularizador del Estado. Para ello desarrollaron el movimiento sociopolítico de la neocristiandad. El proyecto tuvo varios pilares: prensa, teatro, escuelas, organizaciones laborales, agrupaciones políticas y asociaciones de diverso tipo: literarias, piadosas, moralizadoras, entre otras. Una parte de la acción social se enfocó a la protección de los pobres y la buena educación cristiana; el propósito central era dignificar la condición humana mediante la instrucción para el trabajo y el fortalecimiento de la perfecta moralidad y orden, a través de la práctica de las normas de urbanidad religiosa, personal y social. En este modelo cristiano, el niño católico es colocado como agente promotor del cambio moral en el entorno doméstico y público. En la ciudad de Zacatecas, el presbítero José Anastasio Díaz López, a partir de 1891, en el barrio de La Estación del Ferrocarril, inició la formación de la Congregación de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y Santa María de Guadalupe, con propósitos de expandir la escuela pía y la buena educación cristiana. Para resarcir la pobreza y ofrecer un hogar a los niños pobres estableció un asilo e impulsó un apostolado de 1895 a 1905. En la institución se dio educación de primeras letras e instrucción para el trabajo en los talleres de diferentes oficios. En términos metodológicos, con historiografía de historia social de la educación se aborda el contexto político y educativo emanado de la secularización y del laicismo de Estado, y con fuentes primarias se describe la creación de la congregación religiosa, la apertura de las escuelas pías y el asilo para niños, y se analiza el basamento de la pedagogía de la prevención y la percepción del buen comportamiento cristiano en las normas de urbanidad religiosa, personal y social.

Palabras clave: Educación secular, enseñanza confesional, urbanidad cristiana.

ABSTRACT

This research explains the principles of good Christian education in Zacatecas from 1895 to 1905. In this period, the Church and Catholic militants assumed a liberal political stance to protect themselves from the State's secularizing onslaught. To do this, they developed the socio-political movement of neo-Christianity. The project had several pillars: press, theater, schools, labor organizations, political groups, and associations of various kinds (e.g., pious, moralizing, literary, and so forth). A part of these social activities was focused on protecting the poor and a good Christian education; the primary purpose was to dignify the human condition with work instruction and the strengthening of perfect morality and order through religious, personal, and social civility. In this Christian model, the Catholic child is a promoter of moral change in the domestic and public environment. In Zacatecas city, the priest José Anastasio Díaz López, in the neighborhood of "La Estación del Ferrocarril," began in 1891 the formation of the "Congregación de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y Santa María de Guadalupe," to spread the Piarists-school and good Christian education. To compensate for poverty and offer a home to poor children, he established an asylum and promoted an apostolate from 1895 to 1905. At the institution, first letters education and instruction for work were given in workshops of different trades. In methodological terms, with the historiography of the social history of education, the political and educational context that rises from the secularization and secularism of the State was addressed. Furthermore, with primary sources, the religious congregation's creation, the Piarists-schools' opening is described. Moreover, the asylum for children and the basis of the pedagogy of prevention and the perception of good Christian behavior in religious, personal, and social civility norms were analyzed.

Keywords: Secular education, confessional teaching, Christian urbanity.

María del Refugio Magallanes Delgado. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es doctora en Historia y docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior en la misma institución. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con el perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico Estudios sobre Educación, Sociedad Contemporánea, Cultura y Comunicación. Entre sus publicaciones recientes se encuentran *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016) y *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* (2020). Correo electrónico: mmagallanes@uaz.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>.

Introducción

En México, durante la segunda mitad del siglo XIX acontecieron reformas sociopolíticas, económicas y culturales que modernizaron al Estado-nación. La declaración del hombre como ciudadano, el derecho al desarrollo de todas sus facultades y las Leyes de Reforma de 1855 abrieron el camino al liberalismo y al régimen laico, que pugñó por la educación pública desprovista de dogmas religiosos y la introducción de la enseñanza laica a los planes y programas de la instrucción elemental y superior. La Iglesia y los militantes católicos asumieron una postura política antiliberal para protegerse del embate secularizador del Estado e impulsaron el liberalismo social para consolidar su activismo político. El proyecto sociopolítico de la neocristiandad, es decir, de la nueva civilidad cristiana, tuvo varios pilares: prensa, teatro, escuelas, agrupaciones políticas y asociaciones de diverso tipo: literarias, piadosas, moralizadoras, entre otras. En este movimiento se involucraron hombres y mujeres seculares y del clero regular.

Una parte de la acción social se enfocó a la protección de los pobres y la buena educación cristiana; el propósito central era dignificar la condición humana mediante la instrucción para el trabajo y el fortalecimiento de la perfecta moralidad y el orden, a través de la enseñanza de normas de urbanidad religiosa, personal y social. En este modelo de comportamiento católico social, el niño es colocado como agente de cambio en el entorno doméstico y público.

Las preguntas centrales de esta investigación son: “¿Cómo se desarrolló el movimiento neocristiano en la ciudad de Zacatecas de 1895 a 1905?” y “¿Cuáles son los principios de la urbanidad cristiana que se enseñó en asilo de niños pobres del barrio de la Estación del Ferrocarril?”. En la ciudad de Zacatecas, el presbítero José Anastasio Díaz López, de 1891 a 1905, emprendió y sostuvo un apostolado en el barrio de La Estación del Ferrocarril, acorde al movimiento neocristiano nacional. Por órdenes diocesanas, inició la construcción de un templo en ese barrio periférico de la ciudad, promovió la organización de una asociación femenina religiosa que se dedicaría a la educación de los niños pobres del lugar. La formación de la Congregación de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y Santa María de Guadalupe reforzó los propósitos de la militancia católica de expandir la escuela pía para niños y la buena educación cristiana. Para resarcir la pobreza y ofrecer un hogar a los niños pobres, estableció un asilo. En el plantel se brindó educación de primeras letras e instrucción para el trabajo en los talleres de artes y oficios; la formación moral se fundamentó en los dogmas católicos y en las normas del *Manual de principios* de urbanidad cristiana escrito por Díaz López.

Tres conceptos orientan esta explicación histórica: escuela laica, enseñanza confesional y urbanidad cristiana. Por escuela laica se entiende la agencia cultural en la que el Estado moderniza la enseñanza con base en el método científico y la

propagación de las virtudes cívicas, mediante las lecciones de moral práctica. La enseñanza confesional es aquella que tiene la intencionalidad de sostener los principios de la moral religiosa en los planteles confesionales, y defender la potestad de madres y padres de familia que desean una enseñanza con Dios y religión. Se asume como urbanidad cristiana el modelo de comportamiento social para los niños católicos en cuatro espacios vitales: el templo, la familia, la escuela y la calle.

En términos metodológicos, con historiografía de historia social de la educación se aborda el contexto político y educativo emanado de la secularización y del laicismo de Estado; con fuentes primarias se describe la creación de la congregación religiosa, la apertura de las escuelas pías y el asilo para niños y se analiza la representación que se hace del infante como aprendiz del buen comportamiento cristiano en las normas de urbanidad religiosa, personal y social.

Estado, educación y escuela laica

En México, la puesta en marcha de las Leyes de Reforma de 1855 hizo que el Estado se concibiera como una instancia que contrarrestaba el influjo económico de la Iglesia, frenaba las pretensiones políticas de coger con la autoridad civil y ofrecía una alternativa ideológica a los valores morales católicos, al instituir los valores cívicos de corte republicano. Las reformas a la educación que “acuñaron el principio de escuela laica, se convirtieron en un instrumento para quitar el lugar hegemónico de la Iglesia en la vida social” (Rivera, 2010, p. 23).

El avance del Estado laico estaba en estrecha relación con el progreso de la secularización de la sociedad y de la resistencia de la Iglesia Católica. Benito Juárez, en la ciudad de Veracruz, en 1859, entendía que:

La secularización separaba lo religioso de la razón y lo tradicional de lo moderno [...] y la secularización era la diferenciación de esferas sociales, privatización, individualización, transposición de creencias y modelos de comportamientos de la sociedad por la religión y desacralización del mundo [Staples, 2009, p. 273].

La secularización como ruptura ideológica amenazó la estabilidad de la Iglesia y de algunos sectores de la sociedad, que seguían añorando el pasado, sin rechazar el progreso ni los bienes materiales que pudieran adquirir en el presente (Staples, 2009).

A partir de ese año hasta 1867 la tendencia liberal del Estado laico se afianzó con las Leyes de Reforma y el fracaso de la intervención francesa. Asimismo representó “la destrucción del partido conservador, pero, sobre todo, el rechazo a las ideologías y prácticas absolutistas” (Hamnett, 2013, p. 69).

En este contexto liberal, la laicidad como “el estado de cosas en un régimen específico y el laicismo, como una actitud combativa para alcanzar o hacer perma-

necer este estado de cosas” (Blancarte, 2012a, p. 120), provocó posturas antagónicas entre bandos conservadores y liberales. Estos últimos deseaban cumplir con la finalidad del laicismo, esto es, dejar a un lado la obediencia a la Iglesia y ser una cultura innovadora, con nuevos sueños y metas, que hicieran a un país crecer en el aspecto político, económico y educativo (Blancarte, 2012b).

La Iglesia interpretó la idea del laicismo como un acto antiliberal, por el hecho de que el Estado se facultaba como diseñador e interventor de un único modelo de enseñanza: la laica, la cual se caracterizaba por carecer de fundamentos religiosos. Se trataba de una acción política que atentaba contra una garantía individual: la libertad de creencia. Las discusiones y acciones emprendidas por ambos actores políticos –gobierno e Iglesia– se llevaron a la esfera educativa.

El gobierno revisó la composición de la educación y la escuela pública laica, e hizo una crítica mordaz, en la prensa, de los prejuicios de la educación confesional en la mente de las y los niños, entre ellos cimentar la ignorancia y el fanatismo religioso. Para la militancia católica la apertura de escuelas sin Dios ni religión (García, 2010) representaba la antesala de la pérdida de todo recato moral en la población, sobre todo en la clase pobre, que poseía poco o nulo basamento moral (Magallanes, 2016).

La escuela laica desempeña la tarea de promover la identidad nacional y una cohesión social centrada en el culto a la patria y sus instituciones, entre ellas la propia escuela pública. La unidad en torno a valores políticos necesitaba ir acompañada por la integración social en torno a una religión civil, con sus héroes y heroínas, rituales y conmemoraciones. En la práctica:

La cohesión proporcionada por la escuela laica se concibió como un medio necesario para ganar la batalla al catolicismo, ya que impulsaría la preservación del nuevo orden social y político republicano al formar la ciudadanía leal a la República, y socavar la tradicional fuente de unidad social proporcionada por la moral católica [Rivera, 2013, p. 371].

La transición de la moral secular a la escuela laica se desarrolló en explícita oposición a la religiosa. Un valor central de esta moral secular era la libertad individual, concebida como autonomía. En lugar de permanecer neutral respecto de diversas concepciones morales de carácter personal, la laicidad republicana

...toma partido por la práctica de la autonomía, es decir, por el valor de la crítica a la autoridad, el cuestionamiento de los prejuicios, y la determinación de vivir de acuerdo con los propios valores y principios morales debidamente reflexionados [Magallanes, 2016, p. 23].

La práctica de pensar por sí mismo equivale a una emancipación, por ello, “la laicidad republicana favorece una concepción perfeccionista del carácter individual y al Estado como un ente educador y guía moral de las masas” (Rivera, 2013, p. 370). De esta manera, entre los propósitos morales de la Iglesia y del Estado se abre

una brecha, donde la moralidad religiosa, para coexistir, se enfrenta con la moral laica o práctica que fue integrada a los planes de estudio de la instrucción primaria elemental y superior, y en las escuelas de adultos (Magallanes, 2016).

A pesar del enfrentamiento y los cambios políticos debidos al laicismo, la Iglesia “pudo adquirir adeptos en el ámbito social (...) y fortalecer los vínculos con Roma y con el Papa” (Ceballos, 1992, pp. 12-13). Después de 1860, en México se desarrolló un ferviente apostolado que reconquistó y consolidó la fe católica en vastas zonas del mundo rural, las medianas y pequeñas poblaciones provincianas como Aguascalientes, Guadalajara, León, Morelia, Puebla, Zamora y Zacatecas (Ceballos, 1992).

La Iglesia católica elaboró un plan de recuperación y reconstrucción de 1876 a 1895 acorde al contexto liberal. Dicha restructuración de la Iglesia se dio de acuerdo con la sociedad mexicana, el Estado liberal, las prescripciones romanas y las circunstancias propias de la Iglesia nacional. Se inició con la reconstrucción geográfica mediante el establecimiento de nuevas diócesis, el aumento de parroquias, templos y seminarios, con su consecuente incremento de sacerdotes; llegaron del extranjero numerosas congregaciones de hombres y de mujeres que establecieron hospitales, colegios, fundaron nuevas congregaciones religiosas de orden mexicano en varias entidades. Estas congregaciones, sumadas a las extranjeras, fueron manteniendo y propagando la influencia de la Iglesia en los sectores medios de la sociedad, en los grupos marginados, y también en los sectores de la burguesía naciente (Ceballos, 1992).

El catolicismo y los liberales de postura doctrinaria se resistieron a la función educadora del Estado laico. Para ellos, todo monopolio que pudiera interferir con las libertades individuales, lo cual incluía a las corporaciones y al Estado, era una transgresión. Por lo tanto consideraban que la eliminación de trabas legales a la iniciativa individual traería consigo el progreso social, en consecuencia, la protección de la libertad de enseñanza. El goce de esta libertad sería suficiente para elevar el nivel educativo de la población, pero el carácter obligatorio de la educación oficial constituía una violación al ejercicio de esta libertad (Rivera, 2013) y a la presencia de la escuela confesional.

Los liberales de postura conservadora, de influencia positivista y utilitaria, entendían que el Estado debía asumir una amplia función educativa para favorecer la obligatoriedad de la instrucción y tener una mayor regulación de la enseñanza, pero ampliar la educación oficial laica y gratuita sacrificando la enseñanza religiosa era algo anticonstitucional (Magallanes, 2016). Para estos liberales, la neutralidad de la escuela laica era perfectamente compatible con el propósito de transmitir los valores morales y políticos que el Estado consideraba fundamentales, sin embargo, la escuela laica “lo que no puede es criticar a la religión, ni tampoco tener el pro-

pósito expreso de emancipar a la población de sus convicciones religiosas, como se hace bajo la laicidad republicana” (Rivera, 2013, p. 380).

En este contexto de libertades, el reclamo de la potestad educativa en voz de los y las católicas condujo a la apertura de la escuela confesional para frenar el efecto de la enseñanza sin religión y sin Dios de las escuelas laicas o impías, que permeaban desde la tierna infancia a los y las jóvenes que tenían la necesidad de acudir a los establecimientos públicos de párvulos, de instrucción primaria elemental y superior (Magallanes, 2010).

Cualitativamente, las escuelas confesionales ganaron terreno debido al fuerte movimiento asociacionista femenino católico que fue en ascenso de 1864 a 1910. Las células de las damas católicas se expandieron en los estados de Jalisco, Michoacán, Yucatán, San Luis Potosí, México, Guanajuato, Sinaloa, Veracruz, Nuevo León, Coahuila, Querétaro, Puebla, Chihuahua, Guerrero, Tabasco, Aguascalientes, Durango y Zacatecas. Durante este periodo “se incrementaron las comunidades de religiosas y religiosos católicos que se dedicaron a la educación, tanto a nivel primaria como secundaria, de niños y niñas de los grupos de mayor solvencia económica” (Magallanes, 2012, p. 267).

Escuela confesional y buena educación cristiana

Bajo el influjo del movimiento laico que promovió el asociacionismo de obreros y profesionistas para defender sus derechos laborales, y la organización de católicas y católicos que impulsaron el activismo político y filantrópico en favor de los pobres (Magallanes, 2012a), en el estado de Zacatecas las discusiones en torno a la libertad de enseñanza iniciaron en 1870, año en que la Asociación de Profesores de Primeras Letras se propuso desterrar el catecismo de Jerónimo Ripalda de los contenidos escolares, debido a que fortalecía los cánones de la doctrina cristiana. El argumento central del presidente de la asociación, Francisco Santini, fue que a un Estado laico le correspondía una enseñanza libre de prejuicios religiosos, es decir, de moral práctica para propiciar las virtudes laicas en las y los niños (Magallanes, 2016).

En 1888, en la prensa oficial zacatecana se reflexionaba sobre la composición material y espiritual del hombre, de cómo la armonía de ambas esferas estimulaba el desarrollo perfecto del individuo y que el desarrollo intelectual y moral de una persona iniciaba en la infancia. Por ello, el descuido de la parte moral o de la física del niño redundaba en un daño social. El niño debía fortalecer en la escuela músculos y alma. La moralidad del niño se cultivaba con lecciones prácticas de civismo, con el abandono de la enseñanza memorística de la lista de los deberes para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes (Magallanes, 2016).

La metodología propuesta para la enseñanza de la moral laica suponía preparar a los educandos para afrontar los conflictos de valores que planteaba inevitablemente la vida humana, conflictos que provocan la interacción entre miembros de la sociedad, los intereses que los mueven y las normas establecidas para dirimirlos. La educación moral intentaba que la persona adquiriera la capacidad de dar a esos conflictos una solución plenamente humana, o sea libre y responsable, en conformidad con su propia conciencia. La moral práctica se perfilaba como la moral oficial, con principios laicos y perspectivas positivistas (Magallanes, 2019a).

La nueva cultura moral admitía que la enseñanza de valores principiaba en el regazo de la madre, pero la moral laica se impartía en la escuela, y el profesor era el encargado de dirigir el proceso transformador. El perfeccionamiento de la naturaleza humana exigía acostumbrar al niño a amar el deber por sí mismo; la enseñanza de la moral práctica consistía en avenir la conducta del individuo con el orden natural y social, a través de la comprensión del papel de la razón y la conciencia para conocer la moralidad de las acciones (Magallanes, 2019b).

La evidente laicización de la conciencia humana, la moral práctica y la formación moral de ciudadanos en hombres virtuosos, llevó a la percepción del niño como aprendiz de la sabiduría y la virtud, como ente predispuesto, generalmente, a reconocer las consecuencias naturales de su propio comportamiento, y a la escuela como la agencia social que moldeaba al sujeto moral a través de la elaboración y aplicación de un programa para la enseñanza de la moral laica que reclamaba la época (Magallanes, 2020).

Esta euforia por la laicidad no frenó a la Iglesia. Esta, para defender su participación en la esfera educativa, abrió nuevas escuelas de instrucción primaria —de paga y gratuitas— a lo largo y ancho de la entidad, pero sobre todo en la capital del estado; reintrodujo el catecismo de Ripalda y afianzó los dogmas de fe, a través de la enseñanza de la doctrina cristiana y la apertura de colegios que atendían a párvulos, niñas y niños y señoritas. Esta resistencia a la escuela laica estuvo dirigida por el clero parroquial y las asociaciones católicas de hombres y mujeres de la entidad (Magallanes, 2010).

Así, en 1888, en la ciudad de Zacatecas, de los 499 establecimientos escolares registrados en el padrón de la Junta de Instrucción Pública, 31 escuelas enseñaban los principios de la moral cristiana con el catecismo de Ripalda e Historia Sagrada de Fleury. De las 44 escuelas de primeras letras de la capital, 13 enseñaban religión y doctrina cristiana. En el resto del estado: el 29.34% en Mazapil; el 50% en Nieves, el 33.33 % en Ojocaliente, el 13.63% y, en Pinos, el 6.66%. En su conjunto, estos planteles prefiguraban como bastiones de la escuela cristiana que repuntó en 1895. El influjo de la enseñanza católica llegó a los sectores populares a través

de las escuelas pías atendidas por las parroquias y las congregaciones religiosas (Magallanes, 2013).

La reacción del Estado frente a la enseñanza confesional fue fortalecer la instrucción laica a través del establecimiento de escuelas para párvulos y párvulas, la profesionalización de los profesores y profesoras y la aplicación de la Ley de Instrucción estatal en las escuelas oficiales y privadas; aunque algunos miembros de la Junta de Inspección y de la Comisión de exámenes, en sus informes reconocieron la importancia de las escuelas confesionales y la enseñanza de la religión cristiana (Magallanes, 2010).

Se sumó a estas acciones la reforma al programa de instrucción elemental, con base en la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, que estaba compuesto de: Moral práctica, Lengua nacional, Lecciones de cosas, Aritmética, Nociones prácticas de geometría, Escritura (iniciaba en el tercer año), Geografía, Instrucción cívica, Historia, Costura para las niñas, Dibujo, Canto y Gimnasia. Los contenidos del programa de la enseñanza superior eran: Instrucción cívica, Lengua nacional, Nociones de ciencias físicas, Nociones de economía política (para los niños), Nociones de economía doméstica (para las niñas), Nociones prácticas de geometría, Historia de México, Dibujo, Música, Nociones de ciencias naturales y Caligrafía. En las escuelas rurales y las establecidas en pequeños centros de población siguieron el siguiente programa: Moral práctica, Lengua nacional, Lecciones de cosas, Aritmética, Instrucción cívica e historia patria, Escritura (iniciaba en el tercer año), Juegos y ejercicios gimnásticos (Magallanes, 2016).

Las escuelas confesionales en la ciudad de Zacatecas atendieron parcialmente la ley. Aceptaron la inspección y los programas, pero negaron en la práctica el carácter laico de la educación. En 1902, el Colegio Teresiano de María Santísima de Guadalupe abrió sus puertas en la ciudad capital. Instruir a la mujer era muestra de progreso, pero educarla en “el conocimiento de Dios, de los deberes (...) para Él, con nosotros mismos y con nuestros prójimos” (Anónimo, 1902, p. 1), respondía a las exigencias del presente y del futuro del país, debido a que acercaba a las educandas a la perfección cristiana. El proyecto formativo del colegio incluía a párvulos, niñas y señoritas de la clase alta (Anónimo, 1902).

Ese mismo año, el periódico *El Liberal* acusó al Colegio de violar las Leyes de Reforma, pues alumnas y monjas habían protagonizado una procesión por las principales calles de la ciudad, lo que significaba una manifiesta infracción a la Ley General del 26 diciembre de 1874, la cual prohibía el desfile —con uniforme escolar y distintivos de la comunidad católica—, la solemnidad y las ceremonias religiosas en público. Pese a esta denuncia pública, este acto no fue sancionado por las autoridades correspondientes (Magallanes, 2019b).

En este contexto, en 1891 al párroco José Anastasio Díaz López se le encomendó la construcción del templo de Nuestra Señora de Guadalupe en el barrio de

La Estación de la ciudad de Zacatecas. Este, al percatarse de las precarias circunstancias en que se encontraba la niñez de ese barrio, decidió protegerla y educarla. Fundó en 1892, dentro del límite del barrio, dos escuelas católicas para niñas y niños, llamadas Santa María de Guadalupe; se hicieron cargo de ellas Guillermina Calzada, Refugio Lozano y María Cristina Elías. El maestro, Manuel Prieto, instruyó en el uso de nuevos métodos y técnicas de enseñanza a estas mujeres, que no eran profesoras, quienes se preparaban en los principios de la formación cristiana y sus métodos de enseñanza. En 1889, Díaz López abrió una escuela para párvulos e introdujo asociaciones piadosas en el templo, entre ellas La Hermandad, organización que sirvió para establecer la Congregación de Religiosas de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús en 1895 (Galván, 1948).

Dentro del espectro de pobres de la ciudad, las niñas y los niños abandonados fueron vistos por Díaz como un sector que corría el peligro de perderse en los centros de vicio y de inmoralidad que abundaban en la ciudad, pues carecían de una instrucción religiosa. Por tal motivo fundó un asilo dedicado al Sagrado Corazón de Jesús, el 12 de noviembre de 1897. En el asilo se impartía instrucción primaria y artes y oficios.¹ Los talleres que se instalaron fueron imprenta, carpintería, herrería, encuadernación y zapatería; el asilo recibía a niños pensionados. La institución se sostuvo de la caridad hasta 1914, año en que los talleres fueron saqueados por las tropas villistas (Galván, 1948).

La importancia de encauzar al niño y la niña a desarrollar habilidades manuales y cultivar la tierra resolvía el añejo problema de proporcionar instrucción a los pobres con una educación útil. Los asilos ofrecían un vasto y variado elenco de materias que preparaban al educando para ser un buen artesano y obrero en los talleres de tipografía, encuadernación, zapatería, tejido textil, carpintería, herrería y cerrajería, tornería, entre otros, y a las niñas se les instruía para los talleres de telegrafista, taquígrafa y mecanógrafa, florista, costurera de bordados finos y costura industrial, e instructora de música o canto (Bazant, 1993).

La urbanidad cristiana: la formación moral del buen cristiano

El modo de vivir de los niños en el asilo y las religiosas en la congregación era sencillo y piadoso: levantarse temprano, asistir a la Santa Misa y al ejercicio vespertino diariamente; hacer una visita al Santísimo Sacramento, leer algún libro ameno o piadoso, de preferencia la vida de algún santo, en el refectorio; orar con frecuencia, principalmente al levantarse, acostarse y antes y después de tomar los alimentos; confesarse y comulgar varias veces al mes, o por lo menos el viernes primero en honor del Sagrado Corazón de Jesús, los días doce y veintiuno en honor de María Santísima de Guadalupe y de San Luis Gonzaga; asistir a la escuela y recogerse a

¹ Cabe señalar que en 1862 se fundó el Hospicio de Niños, y en su interior una Escuela de Artes y Oficios. Los asilados tendrían para su instrucción un conjunto de oficios como carrocería, carpintería, telares, de fragua, fundición de metales, sastrería, zapatería y pintura. Tendrían acceso a esta escuela los niños mayores de diez años que contaron con una regular instrucción en lectura, escritura y aritmética y que fueran enviados por sus padres para que se les capacitara como artesanos. Por último ingresarían los jóvenes reos de delitos leves, para corregir su conducta. En 1868 se amplió la beneficencia pública con el Hospicio de la Bufo. Se anexó a ella una escuela de artes y oficios que comenzó a funcionar con algunos talleres de imprenta, zapatería, hilados y tejidos (Magallanes, 2008). Para el caso de las niñas pobres, en 1881 abrió sus puertas un Asilo para niñas. Los objetivos del asilo eran recoger, amparar, educar e instruir en el arte y oficio a las niñas mayores de cinco años y menores de catorce que fueran desvalidas, huérfanas de padre y con madre pobre. Los talleres que se abrieron fueron de teneduría de libros, telegrafía, clase de labores, música vocal e instrumental, y cocina (Magallanes, 2020).

dormir a las nueve de la noche formaban parte de los ejercicios cotidianos de los asilados. La razón de ser de estas actividades era alabar a Jesucristo (Galván, 1948).

Por lo general, antes de la cena, los asilados estudiaban el manual de *Principios urbanidad cristiana*, y en algunas ocasiones jugaban a la lotería de números; los sábados por la tarde tenían dos horas de clase de dibujo, pero por la mañana habían estado en la escuela. Cuando los recreos eran largos, las religiosas entretenían a los niños en algunas pequeñas ocupaciones para que no estuvieran de ociosos (Galván, 1948, p. 108). No dar cabida a la ociosidad era esencial, puesto que esta era “corruptora de costumbres y dañosa a la salud del cuerpo” (Sagastume, 2001, p. 25).

Si bien la exigencia del buen comportamiento no era algo propio del siglo XIX, el código de preceptos y prohibiciones con el que se pretende ordenar a los individuos de acuerdo a las normas de la sociedad queda determinado, aunque siempre en continua evolución. En este sentido, los manuales de urbanidad son instrumentos didácticos para condicionar y configurar la integración de los individuos a aquellas formas de conducta que son necesarias para una estructura y situación social específica, y al mismo tiempo, a través de lo que alaban y reprochan, trazan la distancia entre las buenas y las costumbres desde un punto de vista social (Torres, 1998).

El secreto de la perfecta moralidad y orden en el asilo consistía, aparte de la mucha oración que el padre Díaz hacía por y con los niños, en que nunca dejaba solos a los infantes, ni consentía que estuvieran alejados o separados de los demás. Este aspecto era un eje central de la disciplina, por ello, cuidar el movimiento y acciones de los niños a toda hora, en la escuela, en los talleres y en el dormitorio, determinaba el moldeado de un correcto comportamiento moral. La función de vigilar recaía en las religiosas, pero esta debía realizarse de forma cordial, es decir, preventiva e insistiendo en que obedecer y obrar bien eran formas de alabar a Jesucristo. Un día excepcional era el domingo, ese día todos los asilados salían de paseo, y durante las vacaciones los asilados pensionados tenían autorizado un día completo para estar en casa de sus familiares (Galván, 1948).

El Sistema Preventivo Salesiano, conocido como Sistema Preventivo de Juan Bosco, surgió como una respuesta al sistema represivo de educación que primaba en la Europa del siglo XIX, sobre todo en las instituciones de beneficencia. Bosco se dedicó a trabajar con la misión de enseñar a todas las y los jóvenes del mundo la fealdad del pecado y la belleza de la virtud; prevenir sobre los peligros a los que podía estar sometido este sector de la población por su corta edad y condición de pobreza; consistía en orientar y dirigir su vida hacia un futuro mejor a través del aprendizaje de un oficio (Ibáñez, 2000).

El sistema está fundamentado en la misericordia del Corazón de Jesucristo, siendo así el sistema preventivo en la educación de la juventud, superior al repre-

sivo, por apoyarse en la razón, la religión y la caridad. En la síntesis del Sistema Preventivo, la caridad (amor), la razón y la religión eran ejes que tenían el mismo valor y diferente función dentro del conjunto de virtudes cristianas, pero los tres cubrían los objetivos de la buena educación. La amabilidad es la primera expresión del amor, la cual adopta gestos, palabras y modos sencillos y afables; se reviste de inalterable paciencia, confianza y cordialidad. La amabilidad da vida a todo el proceso educativo a través de las relaciones cordiales, familiares y profundas (Ibáñez, 2000).

En el Sistema Preventivo la razón es considerada como una dimensión del amor. La práctica de racionalidad se basa en la confianza profunda, en la bondad de los educandos y en su apertura a la vida. Todo debe ser razonable: el reglamento, los gustos espontáneos y hasta los premios y castigos. La razón ayuda al alumnao a usar bien su libertad y se manifiesta en la presencia pedagógica basada en la confianza y el diálogo interpersonal de la persona con Dios. El resultado de ese diálogo es el descubrimiento de las propias riquezas interiores y el positivo aprecio de hombres y mujeres, y la ciencia (Anónimo, 2015).

La religión, tanto para San Juan Bosco como para Díaz López, era el fundamento y la coronación de una educación completa; ella establecía una conducta filial hacia Dios y una conducta fraternal hacia los demás. La religión daba sentido a todo el proceso educativo para llegar a realizar una auténtica experiencia de y con Dios, que lleva al educando a asumir su vida como una misión social a través del cumplimiento de los propios deberes, por el hecho de que se sabe fuerte en Dios. La religión es el punto articulador de los otros dos ejes del Sistema Preventivo. Díaz López, en sus consejos, recomendó que la enseñanza de la religión debiera ser la primera en las enseñanzas de cualquier instituto católico (Ibáñez, 2000).

Se sabe por los escritos de Galván –niño que estuvo en el asilo– que el manual de *Principios de urbanidad cristiana* fue escrito por el sacerdote Díaz. El propósito político de este manual era “frenar el influjo de los enemigos de Dios que imbuían el liberalismo en el tierno corazón de las niñas y los niños pequeños, abusando de la enseñanza objetiva” (Galván, 1948, p. 90).

Este manual está compuesto de tres partes; la primera consta de dos capítulos que enuncian los principios generales y los elementos de la urbanidad religiosa; en la segunda se mencionan las reglas de la urbanidad personal a partir del cuidado que se ha de tener con el cuerpo, el vestido, la casa y los muebles; en la tercera parte se hace referencia al protocolo a seguir para conducirse frente a las personas adultas, en la familia, la escuela, con las amigas y los amigos, y comportamientos deseables en la mesa, al estar de pie, sentado o paseando en la calle (Díaz, 1897, s.p).

Se llama urbanidad “al conjunto de reglas a las que se ajusta una persona cuando habla o realiza cualquier acción para conducirse debidamente en sociedad” (Díaz,

1897, s.p). Las virtudes en que se funda la urbanidad cristiana son la humildad, la honestidad, la modestia, el respeto y la caridad. Los vicios opuestos a la urbanidad son la soberbia, la inmodestia, la curiosidad, el encogimiento, la falta de respeto y de caridad (Díaz, 1897). Para el autor, apegarse a un conjunto de normas sociales no era un asunto opcional, más bien era un componente esencial para vivir correctamente en sociedad.

El componente útil de la urbanidad era que enseñaba a tratar a cada una las personas según su rol social, necesidades materiales y espirituales. Además, todo individuo que practicaba las virtudes urbanas entraba en un proceso de conversión que lo aleja del pecado y lo volvía dócil para escuchar consejos, amonestaciones, reconocer la verdad y cumplir con los deberes individuales y sociales impuestos por la sociedad y la Iglesia. Las palabras y las acciones de una persona bien educada debían ser naturales, afables, prudentes y oportunas. La mejor manera de aprender la urbanidad era estudiar y practicar con cuidado sus reglas e imitar a las personas de fina y esmerada educación (Díaz, 1897).

Para Díaz, la urbanidad verdadera, es decir, la cristiana, se fundaba en la moral, entendida como los deberes, las acciones y la responsabilidad de hombres y mujeres en relación con Dios, consigo mismos y con los demás (Díaz, 1897). Por lo tanto, el comportamiento moral abarcaba tres ámbitos: el religioso, el personal y el social; de ahí que las reglas de urbanidad estaban en consonancia con estas tres dimensiones.

De manera general, la urbanidad religiosa era la que enseñaba a todo cristiano el modo humilde y respetuoso de portarse con Dios, con sus misterios, en su santo templo y en el uso de las cosas sagradas y palabras divinas. La urbanidad personal era la que enseñaba la honestidad, la modestia, la limpieza y demás deberes que se tenían para con la persona misma. La urbanidad social enseñaba el respeto, la caridad, la dulzura y demás deberes que debían guardarse con los diversos individuos que forman la sociedad (Díaz, 1897).

De forma más amplia, los deberes de urbanidad religiosa para con Dios consistían en amarle, servirle y nunca ofenderle para así salvar el alma. Reconocer y estimar los beneficios que se recibían de Dios era un acto de gratitud. La gratitud se mostraba en alabanzas, en no jurar en vano en nombre de Dios, cubriendo la cabeza e inclinando el cuerpo, y orando con atención, fervor y devoción. Una persona cristianamente educada, para agradecer a Dios su Creador, Padre y Redentor, debía oír misa con devoción todos los días, rezar el rosario, confesarse con frecuencia y comulgar, santificar los días de fiesta, hacer obras de misericordia espirituales y corporales; evitar la ociosidad y pertenecer a alguna asociación piadosa, y desarrollar una serie de acciones de civilidad para honrar a Jesucristo, más allá de las

obligaciones marcadas en el culto, para agradecer las muestras de amor recibidas por él en la vida diaria (Díaz, 1897).

En el mismo manual se habla de la urbanidad hacia los ministros de Dios y el templo. A los primeros se les debe reverencia, amor, obediencia y honor por el poder espiritual y la dignidad que ostentan en la tierra, y por ser el bienhechor que abre las puertas del Cielo con los sacramentos y los consejos espirituales. El templo como casa de Dios era lugar de oración y de recogimiento, por lo tanto se debía siempre permanecer en él con humildad, modestia, respeto y atención a las oraciones y a los divinos oficios; ir aseado, limpio y honestamente vestido; no hacer ruido al entrar, tomar agua bendita para hacer con ella una cruz en la frente, orar para que esa agua bendita otorgara salud y vida y fuera medio para el perdón de los pecados veniales. Adentro del templo, no se debía saludar a ninguna persona, se necesitaba guardar el respeto mutuo, separando a las mujeres en el lado derecho y a los hombres en el lado izquierdo. Era imprescindible orar a media voz, evitar recostarse sobre el respaldo del asiento, extender o cruzar las piernas, escupir, fijar la vista en alguna persona, entre otras cosas (Díaz, 1897). Estar en el templo era un ritual donde se desplegaba la devoción y la buena educación cristiana.

Las normas de urbanidad para el buen cristiano empezaban con el aseo del cuerpo, seguían con el vestido y concluían con la limpieza de la casa y los muebles. Estas reglas sugieren que cuando se hacía el aseo del cuerpo debía evitarse todo pecado para no corromper el alma, además se tenía que recordar que Dios veía todo. El aseo de cada parte del cuerpo era esencial, pero también lo era mantener quietas y visibles las manos, e incluso al acostarse. La función de la ropa era cubrir el cuerpo y no provocar vanidad o lujuria en hombres y mujeres. Dar gracias e invocar la asistencia de Dios, necesariamente tenían que ser la primera y última acción del día (Díaz, 1897).

Otro aspecto relevante de la urbanidad personal era el aseo de la casa y de los muebles. La explicación se fundamenta en la aplicación de criterios higienistas como la ventilación, la limpieza de puertas y ventanas, el acomodo de cada cosa en su lugar y el respeto de la misma, y una clara diferenciación entre los espacios que podían ser vistos por los extraños y los que eran privados, particularmente los dormitorios. Con el cumplimiento de estas reglas se aspira a la perfecta limpieza, sin importar la sencillez del espacio y los muebles que habita cada persona (Díaz, 1897).

Las normas de urbanidad social refieren las maneras en que ha de conducirse el cristiano en la familia y la escuela, con las amigas y los amigos y extraños, al estar en la mesa y estar sentado, de pie o caminar. En los cinco casos, la correcta conducción mantiene un orden jerárquico. La hija y el hijo deben siempre a sus padres: amor, reverencia, obediencia y socorro. Ese respeto se hace extensivo a los abuelos

y abuelas, tíos y tías, y hermanos mayores; el trato de hermanos y hermanas debía de ser con amabilidad, confianza y decoro. El niño cristiano debe ser indulgente, perdonar, excusar y olvidar las faltas de los demás; conocer el carácter, costumbres y deseos de las personas que ama para evitar disgustos y contradicciones, y consolar al afligido con dulzura y ternura (Díaz, 1897). El comportamiento social del infante estaba mediado por el amor, la reverencia, la obediencia, el socorro, la amabilidad, la confianza, el decoro y la comprensión de los sentimientos del otro.

En la escuela, el niño cristiano debía recordar que la maestra y el maestro ocupan el lugar del padre y la madre, por lo tanto se les debía amor, reverencia y obediencia. La conducta del infante necesitaba ser intachable, evitar pensar en cosas inútiles y nocivas, molestar a las demás personas, perder el tiempo, maltratar los libros o útiles del establecimiento, desperdiciar el papel, tinta, lápiz, y admitir las correcciones sin enojo alguno. La escuela no era un espacio para referir las cosas que pasaban en la casa, ni el hogar era el lugar para contar lo que sucedía en la escuela. En la escuela se debía tratar a las condiscípulas y condiscípulos con amabilidad, consideración y respeto, evitando siempre la envidia, el rencor, la ociosidad, las conversaciones inconvenientes y la reunión con malos amigos (Díaz, 1897). Estas reglas de disciplina hacían de la escuela un lugar en el que la libertad del niño estaba determinada por el reconocimiento de lo que estaba permitido o prohibido hacer.

En la lección 56 de primer año del *Manual de moral práctica* se hizo hincapié en que las lecciones de moral tenían el cometido de edificar un niño virtuoso que se hacía amado, activo, trabajador, cuidadoso, obediente, respetuoso, cariñoso, generoso, modesto y verídico, por practicar las virtudes morales enseñadas y acumuladas en la escuela. Las cualidades morales formaban un capital que brindaba felicidad en toda su vida. La escuela estaba llena de primores para el niño virtuoso. La escuela, además de ser un lugar a donde el niño acudía a distraerse con las sabrosas pláticas de sus libros y de su profesor, era el templo dedicado a formar hombres virtuosos, fuertes e instruidos que serían buenos padres, buenos esposos y buenos ciudadanos; en ese templo, el niño grababa en su corazón los sentimientos de amor, de abnegación y de patriotismo (Magallanes, 2020).

Las reglas de urbanidad para tratar a las amigas y los amigos, inferiores y extraños, eran la honestidad, la religiosidad, la caridad, la justicia y la atención, sin quebrantar la ley de Dios, es decir, amar a Dios sobre todas las cosas. Saber conducirse en la mesa implicaba conocer la posición y distancia adecuada del cuerpo respecto a la mesa y las sillas, usar correctamente los platos, el vaso, el cuchillo y la servilleta; realizar la conducción de los alimentos del plato a la boca, el masticado y la bebida en el momento y ritmo precisos, e introducir y sostener la plática adecuada a las circunstancias (Díaz, 1897). La convivencia social se fundamentaba en el amor al prójimo como a sí mismo, y en la correcta disposición del cuerpo al ingerir alimentos y hablar.

Conclusiones

El arco temporal propuesto, 1890 a 1905, comprende la reacción de la Iglesia frente a un Estado educador que institucionalizó la instrucción primaria para niños y niñas desde un enfoque secular y modernizador, en la medida en que la función social de la enseñanza se concibió libre de contenidos religiosos, con apego al método objetivo y la profesionalización de los mentores de la niñez en las escuelas normales.

En este contexto, la militancia católica, con base en el principio republicano de libertad de creencias y de enseñanza, pugó por la consolidación de valores cristianos en la escuela confesional como espacio público, capaz de reproducir y mantener la conciencia de lo que era ser un buen cristiano. Díaz López asumió la neocristiandad, es decir, la civilidad cristiana, como un proceso permanente de la Iglesia, que necesitaba ser enseñado a las y los católicos para que alcanzaran la perfecta moralización y, en consecuencia, la perfecta conducción religiosa, personal y social; aspectos que fusionó en las reglas de urbanidad cristiana.

En esta coyuntura, signada por la secularización y la laicización de la enseñanza y el combate secular de la pobreza a través de la instrucción de primeras letras y la educación para el trabajo en los talleres de artes y oficios, el interés por alcanzar la perfecta moralidad cristiana que impulsó Díaz López en las dos escuelas pías, la escuela del asilo y los talleres de artes y oficios, marcó la diferencia con la enseñanza de la moral laica en la escuela oficial y el hospicio de niños y el asilo de niñas que desde 1862, 1868 y 1881 abrió el gobierno local en la entidad.

Ninguna de las reglas sobre las buenas maneras es completamente natural. Se van gestando y se conforman mediante la memoria, la imaginación y el ritual, sobrepasando sus límites originales, y dan lugar a una diversificación y sofisticación que tienen que ver con gestos y actitudes de tipo cultural. Estas tienen que ver, las más de las veces, con imposiciones que vienen de la censura y de la represión. Con los manuales, el lenguaje y las prácticas sociales transitaron a un proceso de coerción y represión.

La vinculación urbanidad-moral cristiana se hizo patente en México a través del *Manual de urbanidad y buenas maneras* de Carreño, para quien ambos conceptos tienen un nexo intrínseco. Los buenos modales se interpretan como virtudes. La moral y la urbanidad social provienen, en buena medida, de una moral eminentemente religiosa, de una moral católica (Torres, 1998).

Las buenas maneras del manual de urbanidad cristiana descalificaban vicios y ensalzaban virtudes; el prójimo siempre estaba primero antes que el propio individuo, tal como acontecía en el manual de Carreño. Para Díaz López, la urbanidad estaba estrechamente ligada a esta moral de sometimiento y represión del ser individual. Los niños del asilo, como católicos, debían emplear su existencia entera en la noble tarea de escuchar, aceptar y corregir su carácter y de dar cabida en su

corazón al suave imperio de la alabanza y gratitud a Jesucristo. La única recompensa prometida por el cumplimiento de las virtudes cristianas era el gozo de convertirse y ser ejemplo de un buen cristiano.

Referencias

- Anónimo (1902). *Colegio Teresiano*. Zacatecas: s.e.
- Anónimo (2015). *Modelo educativo jadalopista*. México: s.e.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.
- Blancarte, R. (2012a). Prólogo. En R. Blancarte, N. Caro Luján y D. Gutiérrez Martínez (coords.), *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 9-14). México: El Colegio Mexiquense.
- Blancarte, R. (2012b). El porqué de un Estado laico. En R. Blancarte, N. Caro Luján y D. Gutiérrez Martínez (coords.), *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 35-53). México: El Colegio Mexiquense.
- Ceballos, M. (1992). *Historia de Rerum Novarum en México (1867-1903): antecedentes y contexto socio-político* (t. II). México: Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana.
- Díaz, J. (1897). *Principios de urbanidad cristiana dedicados a los alumnos y alumnas del asilo del Sagrado Corazón de Jesús*. Zacatecas: s.e.
- Galván, P. (1948). *Rasgos biográficos. Padre Anastasio Díaz López*. México: s.e.
- García, M. (2010). Liberalismo y secularización: impacto de la primera reforma liberal. En P. Galeana (coord.), *Secularización del Estado y la sociedad* (pp. 61-90). México: Senado de la República.
- Hamnett, B. (2013). El liberalismo en la reforma mexicana, 1855-1876: características y consecuencias. En R. Blancarte (coord.), *Las leyes de reforma y el Estado laico. Importancia histórica y validez contemporánea* (pp. 67-96). México: Centro de Estudios Sociológicos.
- Ibáñez, I. (2000). *Padre Anastasio Díaz López. "El Bosco Zacatecano"*. Zacatecas: HSCMG.
- Magallanes, M. (2008). *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1876-1862*. Zacatecas: Pictographia.
- Magallanes, M. (2010). Dilemas de la moral laica en Zacatecas porfirista. Libros y escuelas versus escuela confesional. En R. Amaro y M. Magallanes (coords.), *Historia de la educación en Zacatecas I: problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (pp. 103-135). México: UPN-321.
- Magallanes, M. (2012). Asociacionismo católico y laico femenino en Zacatecas. Caridad, filantropía y transformación social de los pobres (1868-1906). En P. Galeana (coord.), *Historia comparada de las mujeres en las Américas* (pp. 261-280). México: UNAM, CIALC.
- Magallanes, M. (2013). Educación republicana en Zacatecas 1862-1912. Escuela pública laica y escuela católica: visiones, acciones y conflictos. En M. Magallanes y N. Gutiérrez (coords.), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (pp. 75-117). México: Pictographia.
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX*. México: Policromía Editores.
- Magallanes, M. (2019a). Infancia, escuela y enseñanza de la moral laica en Zacatecas, 1870-1910. En N. Gutiérrez, M. Magallanes y J. Rodríguez (coords.), *Educación, docencia y prácticas escolares. Realidades y desafíos en México* (pp. 19-43). Aguascalientes: Servimpresos.
- Magallanes, M. (2019b). Laicización de la instrucción primaria en Zacatecas. Polémicas en la enseñanza de la moral laica (1870-1912). En A. Arredondo (coord.), *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes* (pp. 211-238). Morelos: Bonilla Artiga.

- Magallanes, M. (2020). *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933*. Zacatecas: Policromía Editores.
- Rivera, F. (2010). Laicidad y estado laico. En P. Galeana (coord.), *Secularización del Estado y la sociedad* (pp. 19-39). México: Senado de la República.
- Rivera, F. (2013). La laicidad liberal. En P. Salazar y P. Capdevielle (coords.), *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 361-406). México: Porrúa.
- Sagastume, T. (2001). De la Ilustración al liberalismo. Los discursos sobre los gremios, el trabajo y la vagancia en Guatemala. En C. Lida y S. Pérez (comps.), *Trabajo, ocio y coacción. Trabajadores urbanos en México y Guatemala en el siglo XIX* (pp. 19-65). México: Porrúa.
- Staples, A. (2009). El miedo a la secularización o un país sin religión. México 1821-1859. En P. Gonzalbo Aizpuru, A. Staples y V. Torres Septién (eds.), *Una historia de los usos del miedo*. (pp. 273-327). México: El Colegio de México/ Universidad Iberoamericana.
- Torres, V. (1998). Notas sobre urbanidad y buenas costumbres. De Erasmo al manual de Carreño. En Gonzalbo, P. (ed.), *Historia y nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 89-111). México: El Colegio de México.

Cómo citar este artículo:

Magallanes Delgado, M. d. R. (2021). La buena educación cristiana en Zacatecas, 1890-1905. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 61-77. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.328>.



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.

Mirada a la educación de los niños migrantes jornaleros agrícolas en Cuauhtémoc, Chihuahua

*Looking at the education of migrant
farmworker children in Cuauhtémoc, Chihuahua*

Dayana González Nájera • Patricia Islas Salinas

RESUMEN

Cuando se aborda el tema de migración, comúnmente se piensa en las personas que viajan de un país a otro, específicamente a Estados Unidos. Sin embargo, una parte importante de los migrantes del país lo hace a zonas de producción agrícola, donde pueden encontrar trabajo de temporada para poder subsistir. Lo que se abordará a lo largo de la investigación es el caso de los hijos de esos migrantes, específicamente los que llegan a la región de Cuauhtémoc, Chihuahua. Las difíciles condiciones de vida por las sequías, falta de trabajo, narcotráfico e inseguridad en esta franja montañosa y semidesértica han generado la migración de familias enteras a la ciudad de Cuauhtémoc para trabajar como jornaleros agrícolas en busca de oportunidades para mejorar su calidad de vida. En la mayoría de los casos viajan familias completas, es decir, padre, madre e hijos, quienes sufren la pérdida de sus tierras, posesiones, vínculos familiares, sociales y escolares. Cuando se enfrentan a un contexto urbano, son los niños especialmente quienes sufren la discriminación de una sociedad que los excluye y los reprime, la invisibilidad los hace vulnerables, blanco de la violación de derechos humanos, provocando deserción en las escuelas, lo cual se ha convertido en un reto para los docentes en los centros escolares. Este estudio cualitativo, etnográfico y fenomenológico recoge las percepciones de niños, docentes, administrativos y expertos, así como la realidad social de este grupo, a través de la observación y entrevistas. Se concluye con la reflexión acerca de la desatención de esta problemática social y educativa, así como las estrategias docentes para afrontarla. De igual manera se rescata la historiografía del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) a nivel nacional y local.

Palabras clave: Estrategias docentes, trabajadores agrícolas, niños tarahumaras, programas educativos, vulnerabilidad educativa.

ABSTRACT

When dealing with migration, people are commonly thought of as traveling from one country to another, specifically to the United States. However, a significant part of the country's immigrants migrate to agricultural production areas, where they can find seasonal work to survive. Throughout this investigation we will address the children of these immigrants, specifically those who arrive at the region of the Cuauhtémoc, Chihuahua. The difficult living conditions due to droughts, lack of work, drug trafficking and insecurity in this mountainous and semi-desert strip have led to the migration of entire families to the city of Cuauhtémoc to work as agricultural day laborers in search of opportunities to improve their quality of life. In most cases complete families travel, that is, father, mother and children, who suffer the loss of their lands, possessions, family, social and school ties. When faced with an urban context, it is children especially who suffer discrimination from a society that excludes and represses them, invisibility makes them vulnerable, the target of human rights violations, causing dropouts in schools, which has become a challenge for teachers in schools. This qualitative, ethnographic and phenomenological study gathers the perceptions of children, teachers, administrators and experts, as well as the social reality of this group, through observation and interviews. It concludes with a reflection on the neglect of this social and educational problem, as well as the teaching strategies to face it. Similarly, the historiography of the Basic Education Program for Boys and Girls of Migrant Agricultural Day-Labor Families (Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, PRONIM) is gathered at the national and local level.

Keywords: Teaching strategies, agricultural workers, Tarahumara children, educational programs, educational vulnerability.

Dayana González Nájera. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Multidisciplinaria Cuauhtémoc, Chihuahua, México. Correo electrónico: dayana_gona@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3394-4297>.

Patricia Islas Salinas. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Cuauhtémoc, México. Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es autora de los libros *Menonitas del Noroeste de Chihuahua, historia, educación y salud* y *La colonia menonita en Chihuahua, escenarios para el bienestar social*. Coautora de la colección *Debates por la Historia II* y *IV*, y del libro *Mujeres menonitas, miradas y expresiones*, además de la revista *Hombres y mujeres menonitas destacados, caminos inspiradores*. Correo electrónico: patricia.islas@uacj.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0695-4799>.

Introducción

El fenómeno de migración es un proceso que involucra el cambio de residencia habitual de los individuos, puede ser de una localidad a otra, de un municipio a otro dentro del mismo país, o bien hacia otro país. En México, uno de los factores de la migración que más ha influido es la búsqueda de la mejora de las condiciones de vida y el bienestar, debido a la gran desigualdad de desarrollo que se presenta en nuestro país. Tal es el caso de los jornaleros agrícolas, trabajadores del campo que se encargan de la siembra, cosecha, recolección y preparación de los productos. En el norte, las zonas de atracción de migrantes son: Durango, Chihuahua, Sinaloa, Baja California y Jalisco (Manjarrez-Domínguez, Tarango y Hernández-Rodríguez, 2015, p. 81). Dentro del estado de Chihuahua la principal región donde se instalan los migrantes jornaleros es Cuauhtémoc, en su mayoría son personas pertenecientes a la etnia rarámuri.

La región de Cuauhtémoc se encuentra al noroeste del estado de Chihuahua, a 105 kilómetros de la capital, es el tercer municipio más poblado. Esta región se caracteriza por ser agrícola, existen huertas de manzana, cultivos de maíz, papa y avena. La producción de manzana es el pilar económico de Ciudad Cuauhtémoc, también caracterizada por ser una región donde habitan tres culturas: mestiza, rarámuri y menonita.

La migración forzada afecta a miles de familias al interior de nuestro país desde el siglo XVIII, algunos factores como la búsqueda de mejora económica, la inseguridad y el agotamiento de los recursos naturales han llevado a los rarámuris de Chihuahua a migrar en grupo de la Sierra Tarahumara hacia poblaciones agrícolas urbanas como Cuauhtémoc, en donde se encuentran con problemáticas que les hacen caer en situación de vulnerabilidad, principalmente de salud y educativa, entre otras.

El objetivo de la investigación fue describir la historiografía de la educación de los niños jornaleros migrantes de Cuauhtémoc, Chihuahua, e indagar cómo se lleva a cabo a partir del análisis de los programas educativos alternos al sistema tradicional que se encargan de la educación para estos niños migrantes, como el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM).

El enfoque metodológico fue de tipo fenomenológico, utilizando la técnica de observación y como instrumentos el diario de campo y entrevistas de tipo semiestructurado y a profundidad.

Los resultados y conclusiones permitieron tener un panorama de los escenarios presentes y posibles en la educación para niños migrantes hijos de jornaleros agrícolas.

Migración forzada para los tarahumaras y su vida en el contexto urbano

Los rarámuri o tarahumaras son indígenas originarios del estado de Chihuahua, asentados en la Sierra Madre Occidental. Poseen un estilo de vida simple y una cosmovisión original preservada entre las barrancas y los valles que conforman su lugar de origen en la baja y alta Sierra Tarahumara.

La vida cotidiana del rarámuri es sencilla, sus costumbres y trabajo comunitario se rigen por el ciclo agrícola, este inicia con las festividades en Semana Santa, la siembra comienza en mayo y a partir de ahí tienen actividades agrícolas y rituales comunitarios que combinan con la recolección y cosecha de alimentos, como el Yumare, carrera de la bola y danzas para agradecer los beneficios recibidos.

El kórima es otro elemento presente en la vida comunitaria, permite establecer fuertes lazos de ayuda mutua. Consiste en la cooperación –con alimentos principalmente– a los menos afortunados, a los que las cosechas les resultaron desastrosas y no obtuvieron suficiente maíz para alimentarse durante el año.

Según los datos de la Encuesta Intercensal del INEGI (2015), la población en las localidades de los municipios situados en la Sierra Tarahumara sumó 322 mil 632 habitantes, representando el 9.1 por ciento de la población total del estado. Los indígenas viven en los municipios más marginados de la Sierra Tarahumara, mostrando niveles bajos de educación, vivienda precaria, actividad productiva insuficiente y eventual.

Su agricultura es de temporal; según Martínez, Almanza y Castro (s.f.),

La superficie cultivable en la Tarahumara es el 3.5% del total y permite un promedio de apenas 0.9 hectáreas cultivables por habitante. La mayor parte de la población de la región se dedica al cultivo del maíz, frijol, calabaza, papa y haba para autoconsumo, producción que, debido a varios factores, como las pobres tierras de temporal no cubren las necesidades de la mayor parte de las familias durante el ciclo agrícola [p. 29].

Las difíciles condiciones de vida debido a las sequías, falta de trabajo, narcotráfico e inseguridad que ocurren en esta franja montañosa y semidesértica han generado la migración de familias enteras, quienes dejan su vida sierreña para enfrentar la urbe de Cuauhtémoc, Chihuahua, México, trabajar como jornaleros agrícolas, trabajadoras domésticas y pedir kórima en las calles.

Cuando las familias rarámuris arriban a Cuauhtémoc, se asientan en las áreas marginales, sufren la discriminación de una sociedad que los excluye y los reprime, los mira como mendigos, o simplemente no los mira; la invisibilidad, aunada a la condición socioeconómica, es lo que los hace vulnerables, blanco de la violación de sus derechos humanos y provoca su exclusión en las escuelas.

La población indígena migrante siempre encuentra en la ciudad el choque cultural, la barrera de la comunicación, lo diferente; las condiciones casi siempre

son adversas para el que llega o está de paso en la ciudad, las nuevas reglas de convivencia representan retos importantes para el indígena migrante, que, sumados al desconocimiento de sus derechos, hace más difícil la sobrevivencia en este cambio de escenario (Islas, Domínguez, Sandoval y Ramírez, 2018, p. 62).

Los niños migrantes se integran al sistema educativo en la ciudad, sin embargo, sus necesidades educativas son distintas a las de los niños mestizos; para atenderlas existe el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), que tiene como propósito “desarrollar e implementar una propuesta de intervención pedagógica de educación inicial y básica” (DOF, 2013, párr. 11). Esta articula los niveles educativos de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Está basada en enfoques pedagógicos y didácticos, además desarrolla esquemas de gestión escolar e institucional, considerando la atención que requieren los niños migrantes y la formación que el docente debe de tener para brindar este servicio. Este programa se encarga de establecer las condiciones para que, con un trabajo en conjunto, se logre brindar educación a los niños migrantes en los centros de educación básica, desde un enfoque que atienda la diversidad cultural y lingüística.

La presencia de PRONIM para el año 2012 era en 29 entidades federativas, donde se atendía a la población migrante jornalera agrícola, “Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Coahuila, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán...”. En Chihuahua “se establecieron tres zonas de cobertura de la educación migrante agrícola jornalera: norte, noroeste y centro” (Vargas, 2017, pp. 72-73). La zona norte corresponde a Ascensión y Janos; la zona noroeste a la región de Cuauhtémoc y la zona centro-sur corresponde a Meoqui, Delicias, Saucillo y Camargo. En el caso de la región de Cuauhtémoc los centros en los que se imparte educación a niños migrantes jornaleros se encuentran ubicados en distintos albergues. Según datos del Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes (SINACEM), obtenidos en el mes de marzo del 2016, son tres los centros donde se imparte educación a migrantes: Betebachi, Santa María y La Minita. En el centro de La Minita se atendió a un total de 55 alumnos; en Betebachi a un total de 70 alumnos y en Santa María a 55 alumnos.

Sin embargo, en la región existe un número importante de niños migrantes que no asiste a la escuela y no recibe educación dentro de una escuela regular. De esta manera se ve afectado su desarrollo tanto intelectual como personal, dificultando su inserción dentro de una sociedad dominante. Además, muchas veces estos programas no obtienen los resultados esperados debido a las condiciones socioeconómicas de los niños.

La importancia de esta investigación radica en conocer si los niños migrantes de la región de Cuauhtémoc reciben educación por parte de algunos de los programas para migrantes y de qué manera se ve afectado su desempeño académico el estar migrando constantemente de una región a otra; de igual manera, conocer la historiografía de los mismos lleva a la visualización panorámica de la educación para migrantes jornaleros en Chihuahua.

Metodología

El enfoque que se utilizó en la presente investigación es cualitativo de tipo historiográfico y fenomenológico debido a que se estudia la realidad vivida en el contexto social y del aula de los niños migrantes jornaleros agrícolas, así como la perspectiva de los mismos actores educativos a partir de su vida cotidiana para describir el fenómeno de la educación indígena migrante.

El enfoque historiográfico fundamenta la historia de uno de los programas más comprometidos con la educación de los niños migrantes, se construye a partir de los datos documentales y testimoniales recogidos, para analizarlos a partir de la perspectiva de Pappe y Luna (2001), quienes indican que la historiografía “no se limita a una historia de las historias escritas, ni pretende convertirse en un método para escribir historia, sino es una posibilidad y necesidad de analizar críticamente los discursos que representan el pensamiento histórico” (p. 25).

Se utilizó la observación no-participativa con el diario de campo como instrumento para registrarla; según Hernández, Fernández y Baptista (2006) “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 111).

Por otra parte, también se empleó la entrevista semiestructurada para directivos y docentes que trabajan en la educación de los niños migrantes jornaleros agrícolas. Por último, para el experto se utilizó una entrevista a profundidad. Los sujetos fueron elegidos por conveniencia en dos albergues que funcionan como espacios educativos.

En el análisis de los datos se utilizó el programa Atlas Ti versión 6.0, con el cual se identificaron categorías, se construyeron redes nodales y esquemas que permitieron identificar e interpretar las percepciones de los sujetos de investigación y el diario de campo, así como la información valiosa proporcionada por el experto entrevistado, a través del método de la comparación constante para conformar una matriz categorial que permitió interpretar de manera crítica la información obtenida, haciendo una triangulación de datos para dar validez y confiabilidad a la investigación.

Resultados

Visión historiográfica de la educación a niños jornaleros migrantes

La historia de la educación para los niños indígenas, hijos de jornaleros agrícolas migrantes, permite reflexionar acerca de los obstáculos y retos a los que se enfrentan no solo los estudiantes sino también sus padres, los colaboradores y autoridades que crean los diferentes programas alternativos para apoyar la educación de estos estudiantes *golondrina*, tal es el caso del programa PRONIM.

“Aun cuando la migración interna en el país ha ocurrido mayormente a partir de los años 40s y la mayor parte ocurrió hacia unas cuantas ciudades como México, Monterrey y Guadalajara” (Cárdenas, 2014, p. 12), este fenómeno migratorio impulsado por la necesidad de bienestar económico principalmente toma un impulso importante cuando en la década de 1960 los estados del centro como Guanajuato, Michoacán y Zacatecas reciben a migrantes de otras latitudes (Manjarrez-Domínguez, Tarango y Hernández-Rodríguez, 2015); para los años 2000 la migración de jornaleros abarcaba prácticamente todo el sur del país; en el caso de Chihuahua la información sobre migración es escasa, sin embargo, se infiere que esta ocurre específicamente en la ciudad de Cuauhtémoc, al noroeste del estado, desde la década de 1920, cuando ocurrieron acontecimientos importantes en la historia de la región: 1) en 1922 la llegada de los menonitas, migrantes europeos que compraron tierras del latifundio Zuloaga y generaron posibilidades de trabajo para familias mestizas y rarámuris; 2) el paso de categoría de ciudad a la población de San Antonio de Arenales como Ciudad Cuauhtémoc en 1927, es así que una antigua estación ferroviaria conocida como Estación Banderas se convirtió en un destino para los jornaleros agrícolas migrantes de la etnia rarámuri y sus familias.

En la tabla 1 se presentan datos históricos sobre el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), sus inicios y su paso por Cuauhtémoc.

Tabla 1. Datos históricos del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes.

Fecha	Suceso
1979	Las acciones enfocadas en la atención de la educación de los niños migrantes jornaleros agrícolas en México se remontan a 1979. Según Teresa Rojas (citada en Rodríguez, 2018), solo participaron dos entidades federativas: Veracruz y San Luis Potosí. En estas entidades comenzó como un programa piloto, pero todavía no recibía el nombre de PRONIM
1980	De acuerdo con una entrevista realizada a la licenciada en Educación Norma Puente Ibarra, PRONIM comenzó a operar en 1980 en San Luis Potosí: “El estado fue piloto, aunque era otro su nombre” (Puente, 2008, párr. 3). Así mismo, en una entrevista realizada a Horacio Echavarría, uno de los coordinadores de PRONIM en el estado de Chihuahua, la educación para hijos de familias migrantes inició en las regiones cañeras de Veracruz y poco a poco el programa se fue extendiendo a entidades importantes dedicadas a la agricultura extensiva en el país

Tabla 1. Datos históricos del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes.

Fecha	Suceso
1981	Según datos del Diario Oficial de la Federación, desde 1981 la Secretaría de Educación Pública ha ofrecido educación a los niños migrantes jornaleros agrícolas (DOF, 2013, párr. 17)
1982	En 1982, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) inició el proyecto Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros Agrícolas y sus Familias en Baja California, Sinaloa, Morelos, Chiapas, Nayarit y Veracruz (Muñoz y García, 1991, p. 44)
2002	En el artículo de Pacheco, Cayeros y Madera (2015) se indica que “en 2002, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) y la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), estableció el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM)” (párr. 19). A partir de ese año el programa se consolidó y logró estar presente en 14 entidades federativas. Con el paso del tiempo la participación estatal se fue ampliando hasta abarcar 23 entidades. Las entidades federativas participantes fueron: Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Coahuila, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas (DOF, 2009, párr. 7)
2003	Acerca de la interculturalidad y educación de los migrantes jornaleros agrícolas se destaca que “de 2003 a 2006 operó el proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural en Migrantes (FOMEIM), en el que participaron varias instituciones involucradas en la problemática migrante –SEP, CDI, INEA, CONAFE, SEDESOL–, además del Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana y el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (Ramírez, Palacios y Velazco, 2006, párr. 14). Así mismo Horacio Echavarría expresa que durante este periodo hubo una evolución importante en la educación de migrantes jornaleros con la aparición del programa ya mencionado, FOMEIM (H. Echavarría, comunicación personal, 2017). Los estados en donde estuvo presente FOMEIM fueron Nayarit, Oaxaca, Baja California, Baja California Sur, Michoacán, Sinaloa y Veracruz.
2007	Fue hasta el año 2007 que la Secretaría de Educación Pública consolidó el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. En ese mismo año incorporó la educación preescolar. De acuerdo al Diario Oficial de la Federación, PRONIM “busca establecer en los centros educativos ubicados en las comunidades de origen y en los campamentos agrícolas de destino, las condiciones para que, con la participación de docentes, asesores escolares, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, coordinadoras y coordinadores estatales, brinden la atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes y/o asentadas, hasta 16 años de edad” (DOF, 2009, párr. 13)
2009	En el 2009 el programa incorporó la educación secundaria para complementar los tres ciclos de educación básica. También en ese año PRONIM como tal comenzó a operar en Cuauhtémoc, con dos centros educativos atendiendo a hijos de jornaleros agrícolas migrantes mestizos e indígenas rarámuri. El trabajo inició en espacios construidos por SEDESOL, en un albergue destinado para familias jornaleras migrantes, además de aulas móviles e incluso en algunas bibliotecas de la ciudad (H. Echavarría, comunicación personal, 2017).
2013	En el 2013 PRONIM dejó de operar y la educación a migrantes jornaleros agrícolas pasó a ser parte del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), cuyo objetivo es: “Contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno en educación básica con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad” (SEGOB, 2013).

Fuente: Elaboración propia.

La educación migrante desde la perspectiva cotidiana

Mirar la realidad desde la fenomenología permitió comprender la dinámica vivida por los actores de la educación en los albergues para migrantes que aunadamente funcionan como aulas escolares para sus hijos.

A partir de lo anterior, se describen las siguientes categorías:

Migrantes jornaleros agrícolas.

La migración en México se ha presentado de diversas formas y por distintas causas, sin embargo, una de las principales razones es la búsqueda de mejores condiciones de vida, tal es el caso de los migrantes jornaleros agrícolas. La región de Cuauhtémoc recibe numerosos grupos de jornaleros en el periodo de marzo a noviembre, para la cosecha de manzana. La mayoría viaja en compañía de sus familias y son pertenecientes a la etnia rarámuri.

Los niños migrantes siguen ahí, acompañando a sus familias a los campos agrícolas lejanos o cercanos, sumados a la necesidad de la familia de ingresar recursos para sobrevivir, vendiendo su fuerza de trabajo [Entrevistado 1, comunicación personal, 2019].

Los niños y niñas llegan a la región en compañía de sus padres a los albergues destinados especialmente a migrantes jornaleros. Sin embargo, es poco probable que acudan a la escuela, aun cuando no todos salen a trabajar, los niños más pequeños se quedan a cargo de los hermanos menores y los que consideran más grandes van a los campos a trabajar [Entrevistado 4, comunicación personal, 2019].

Es también la situación económica de ellos porque muchas veces se van a pedir kórima con los más chiquitos, entonces si viene a la escuela es un día de trabajo perdido. Y luego, cuando los niños ya tienen entre trece y catorce años los papás ya los ven como una fuente más de ingresos, entonces, se los llevan a trabajar y pues ya pierden el interés en la escuela [Entrevistado 3, comunicación personal, 2019].

Educación a migrantes.

Respecto a la educación de los niños migrantes jornaleros es clara la desarticulación que existe, no solo entre los tiempos, sino con las formas y fondos de los contenidos que deben enseñarse.

Debido a la forma de vida de estas familias migrantes surge un nuevo tipo de estudiante: migratorio o *golondrina*. Por lo general este tipo de estudiantes no se contemplan en los esquemas educativos tradicionales y no pueden ser atendidos por los programas regulares de educación, por lo tanto se vuelve imprescindible un programa que atienda sus necesidades.

Según entrevista al fundador de PRONIM (Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes), “actualmente están siendo atendidos en lo educativo, en la medida que los gobiernos estatales

o municipales y algunas dependencias federales se organizan y pueden y quieren mantener abiertos los centros escolares y la atención a este sector de la población” (Entrevistado 1, Comunicación personal, 2019).

En la ciudad de Cuauhtémoc existen dos centros que se encargan de brindar educación a niños jornaleros migrantes agrícolas: Betebachi y La Minita. Ambos se encuentran ubicados cerca de albergues dedicados a familias migrantes.

La educación a migrantes jornaleros.

La educación para hijos de migrantes jornaleros agrícolas “inició en el año de 1983 en las regiones cañeras del estado de Veracruz, poco a poco el programa se fue extendiendo a otras regiones y a otras entidades, particularmente aquellas con importantes polígonos de tierra dedicados a la agricultura extensiva de diversos sistemas productores” (Entrevistado 1, comunicación personal, 2019).

Al transcurrir los años se dieron grandes avances en materia de educación a migrantes, fue así como “entre 2002 y 2006 se creó el Proyecto para Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes (FOMEIM). Este fue operado con financiamiento y asistencia del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España y la SEP” (Entrevistado 1, comunicación personal, 2019). Fue el primer gran paso en materia de educación para migrantes. Posteriormente, en el año 2007 nace el Programa de Educación básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), que operó del año 2007 al 2013.

En la actualidad han desaparecido los apoyos para atender a estos niños, “hay un vacío en la atención, las escuelas se siguen atendiendo bajo criterios de continuidad de la tarea educativa, y no a partir de la idea de un programa suficientemente planteado y dirigido a este sector de la población” (Entrevistado 1, comunicación personal, 2019). No existe un programa que se encargue especialmente de la educación de los niños y niñas migrantes jornaleros agrícolas, estos son atendidos bajo los decretos del gobierno estatal y son apoyados por SEECH (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua), DIF (Desarrollo Integral de la Familia) y PIEE (Programa para la Inclusión y Equidad Educativa).

Programas de atención a la educación de migrantes jornaleros agrícolas en Cuauhtémoc

Sin duda uno de los programas que tuvo más impacto en materia de educación para niños migrantes jornaleros fue PRONIM. Dicho programa comenzó a operar en Cuauhtémoc en el año 2009, en dos centros que atendían a hijos de migrantes jornaleros mestizos y rarámuri. “El trabajo inicialmente se desarrolló en espacios educativos construidos por la entonces SEDESOL, en el albergue de la calle Moctezuma y 94, además en aulas móviles, e incluso en bibliotecas de algunas colonias

de la ciudad, cercanas a los asentamientos indígenas principalmente” (Entrevistado 1, comunicación personal, 2019).

Durante el tiempo que operó el programa se abrió una gran cantidad de centros educativos, las clases se impartían en tejabanos y locales prestados, además se logró establecer una sólida coordinación con SEP y CONAFE en el estado de Chihuahua, para de esa forma atender a la mayor cantidad de niños posible. PRONIM puede ser considerado como el programa con mayor impacto en la educación de los niños y niñas migrantes, “es el punto entre el antes y el después en la educación preescolar, primaria y secundaria diseñada para las niñas, niños y adolescentes migrantes; una educación digna, de calidad, cercana, profundamente respetuosa de los derechos de los niños y las niñas y respetuosa también de los derechos humanos” (Entrevistado 1, comunicación personal, 2019).

Finalmente, para el año 2013, con un cambio en la coordinación del programa, este se fue deteriorando y perdiendo fuerza. Consecuentemente en el 2014 PRONIM desapareció y fue sustituido por el PíEE.

Actualmente en Cuauhtémoc no existe un programa específico que se encargue de la educación de los niños migrantes jornaleros agrícolas, sin embargo, a través del PíEE se reciben apoyos a dos centros ubicados en Cuauhtémoc: Betebachi y La Minita. En ocasiones los niños y niñas migrantes jornaleros llegan solo a quedarse una noche y al día siguiente se van, pero algunos permanecen más tiempo y tienen oportunidad de asistir a estos centros. “Desde el 2014 y hasta el 2018 recibieron el servicio educativo a través de la SEP, en escuelas generales indígenas y de servicios apoyados por el PíEE” (Entrevistado 1, comunicación personal, 2019) y actualmente el programa los apoya de la siguiente manera:

...nos dan capacitaciones de Chihuahua [Entrevistado 2, comunicación personal, 2019].

...pues nos mandan material por WhatsApp y de ahí nosotros nos tenemos que encargar de imprimirlo [Entrevistado 3, comunicación personal, 2019].

El programa no tiene una base bien estructurada para la educación a migrantes, las docentes mencionan que ellas mismas deben gestionar el material y adecuarlo para poder trabajar con los niños, además de que no habían recibido su sueldo desde el inicio del ciclo escolar.

En la actualidad la educación que se imparte en los centros está coordinada por SEECH y PíEE, se pretende atender las necesidades educativas de estos niños con algunas estrategias. SEECH se encarga de organizar capacitaciones para los docentes antes del inicio del ciclo escolar, además a través de DIF estatal se brindan apoyos como desayunos durante las clases. Los docentes de los centros en Cuauhtémoc mencionan que:

...del DIF estatal estamos recibiendo los desayunos fríos, también recibimos becas alimenticias, ellos traen el alimento y las mamás los preparan en el comedor, para que los niños tengan desayuno caliente también [Entrevistado 4, comunicación personal, 2019].

En relación a lo anterior, de acuerdo a una nota publicada por *El Herald de Chihuahua*, por medio de SEECH se brinda educación a más de 600 hijos de jornaleros agrícolas en el ciclo escolar 2019; menciona que “La Dirección de Atención a la Diversidad de SEECH estará laborando durante el presente ciclo, en 31 centros de trabajo ubicados en distintos municipios, en los que se concentra la mayor parte de la población agrícola migrante que llega a Chihuahua anualmente” (Rivas, 2019, párr. 7). SEECH actualmente realiza acciones en materia de educación de los niños migrantes jornaleros agrícolas que llegan cada año al estado y se distribuyen en tres zonas importantes: Nuevo Casas Grandes, Cuauhtémoc y Delicias.

Los docentes indican que los materiales que los programas brindan a los centros de Cuauhtémoc son los siguientes:

“Ahorita nos están dando un programa de lenguaje y comunicación, y en ese nos estamos basando, y también para matemáticas, pues nosotros, de los conocimientos que tiene uno y de que se lleva en la escuela regular, para planear” [Entrevistado 5, comunicación personal, 2019].

Formación de docentes a cargo de la educación de los niños migrantes.

La formación de la planta docente que conforma los centros de atención a niños migrantes jornaleros agrícolas constituye una parte fundamental para tener una educación de calidad. De acuerdo con las entrevistas realizadas a las docentes al frente de esos centros, no todas tienen una formación pedagógica, han aprendido con la práctica y se han apoyado de familiares que son docentes.

Yo no soy normalista ni tengo perfil de educación, pero tengo una tía que sí era, cuando se jubiló era supervisora, entonces era la que me ha apoyado, si tengo una duda o algo, pues directamente con ella [Entrevistado 4, comunicación personal, 2019].

En la actualidad los docentes o personas que están al frente de estos centros en realidad se encuentran ahí por vocación o por coincidencia, porque un día acudieron a trabajar en los albergues y terminaron encargándose de los centros, recurriendo a sus propios conocimientos para poder brindar educación a los niños migrantes que llegaban al lugar, caracterizados por un espíritu solidario para ayudar a los demás.

La información publicada en la página oficial del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) indica que los docentes al frente de la educación a migrantes jornaleros “adquieren su formación docente a través del trabajo cotidiano, en un permanente esfuerzo por dar respuesta a las urgencias y demandas inmediatas de un contexto caracterizado por su alta precariedad” (INEE, 2019,

párr. 8). La mayoría de los docentes que actualmente se hacen cargo no tienen una formación pedagógica y recurren a su experiencia y propios conocimientos para poder brindar educación a los niños y niñas migrantes.

Falta de políticas educativas estatales.

Para que pueda llevarse educación de calidad a la gran mayoría de los hijos de familias migrantes jornaleros agrícolas es necesaria la existencia de un programa sólido que pueda dar respuesta a sus necesidades. Desde el 2013, año en que PRONIM dejó de operar, no ha surgido ningún otro programa, lo cual es muy lamentable, ya que el número de migrantes dentro del estado es muy alto, “se estima que solo entre 14 y 17% de NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes asiste a la escuela, lo que sin duda refleja las limitaciones que enfrentan para acceder a la educación” (INEE, 2016, p. 8). Las políticas educativas hablan de educación para la interculturalidad, sin embargo, el concepto es ambiguo y no contextualizado.

Factores socioeconómicos.

Los migrantes jornaleros agrícolas en México son un grupo que generalmente proviene de regiones donde no hay muchas oportunidades de trabajo y no se cuenta con los servicios básicos. De acuerdo con datos del INEE, “alrededor de 60% de ellos proviene de una localidad de alta o muy alta marginación, en donde hay acceso limitado a los servicios públicos (centros de salud, escuelas, sistemas de seguridad, entre otros), baja productividad de la tierra y escasas opciones de trabajo remunerado” (INEE, 2016, p. 14).

Ante este panorama, la migración representa una forma definitiva de supervivencia. “Siete de cada diez hogares experimentan diversos niveles de pobreza y una tercera parte de las familias puede considerarse que vive en condiciones de pobreza extrema” (Rodríguez, 2018, p. 4), obligándolas a la migración forzada.

Percepción rarámuri sobre educación.

La perspectiva de los padres rarámuri con respecto a la educación es diferente, se refiere a lo empírico, lo que se aprende en la vida cotidiana, es importante aprender del contacto con la naturaleza y aprender a obtener lo necesario de ella; la educación es informal, transmitida de generación en generación.

Cuando llegan a la ciudad toda su perspectiva cambia; Carrillo (2017) describe que la principal preocupación de los padres de familia es que sus hijos “aprendan a leer y escribir para que no los hagan tontos”, así lo describen ellos, y en el caso de las niñas no lo consideran necesario ya que ellas solo serían “madres de familia y esposas” (p. 64).

Conclusiones

La historiografía de PRONIM, así como de los diversos programas emergentes planeados gubernamentalmente, permite conocer y describir los esfuerzos para cubrir las necesidades educativas de los niños migrantes hijos de padres jornaleros, sin embargo, indudablemente han sido insuficientes y a menudo ineficientes.

El análisis de los datos documentales muestra la escasa atención hacia los niños jornaleros migrantes en el estado de Chihuahua y en la región noroeste del mismo, pese a que es una de las latitudes donde se reciben más jornaleros y sus familias.

La educación de los niños migrantes provenientes de familias jornaleras agrícolas es sin duda una agenda pendiente en las políticas públicas educativas no solamente del Estado de Chihuahua, sino de la nación, la situación social que viven se replica a lo largo y ancho del país, sin importar el contexto económico y social los indígenas migrantes sufren en familia la dolorosa separación de su lugar de origen, sus pertenencias y a menudo de sus familiares cercanos y amigos. Esta migración forzada conduce a la vulnerabilidad socioeconómica, sanitaria y educativa, obligándolos a deambular por el contexto urbano en busca del alivio de sus necesidades.

Será necesario proponer soluciones para generar atención educativa pertinente para los niños jornaleros migrantes en Cuauhtémoc, Chihuahua, dado que el apoyo a los encargados de los albergues que fungen como aulas escolares es muy escaso; voltear la mirada de las instancias gubernamentales hacia esta región es necesario para resolver el escenario presente y prospectar escenarios futuros que cumplan con las necesidades de estos estudiantes.

Factores como la barrera del idioma, las costumbres y creencias diferentes a las de los mestizos, así como la lucha por cubrir sus necesidades básicas, indudablemente influyen para que los niños migrantes rarámuri no concluyan ni siquiera el nivel primaria; a menudo estos niños van y vienen a los centros y albergues de los que se hace mención en esta investigación, lo que los convierte en estudiantes *golondrina*, llegan por un tiempo, luego migran a otras regiones agrícolas y probablemente regresen, sin embargo no obtienen un proceso de aprendizaje adecuado a pesar de los esfuerzos y estrategias que los encargados y docentes puedan implementar.

La emergencia de la situación educativa de los niños migrantes lleva a la reflexión acerca de una posible intervención educativa por parte de asociaciones civiles en conjunto con instancias gubernamentales para cubrir las necesidades de los escolares desde una perspectiva intercultural e inclusiva.

Referencias

- Cárdenas Gómez, E. P. (2014). Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas. *Intersticios sociales*, (7), 1-28. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000100003.
- Carrillo, E. (2017). *Mirada a la inequidad de la educación migrante agrícola jornalera en Chihuahua*. Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Deporte.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2009). *Acuerdo número 515 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126653.
- DOF (2013, 26 feb.). *Acuerdo número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed). México: McGraw-Hill.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx>.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. INEE: México.
- Islas, P., Domínguez, C., Sandoval, F., y Ramírez Plascencia, D. (2018). El uso del móvil como herramienta de empoderamiento entre los miembros de la etnia tarahumara. En *Aperturas digitales: apropiación y uso de las tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México*. México: Universidad de Guadalajara.
- Islas Salinas, P. (2018). *El uso del móvil como herramienta de empoderamiento entre los miembros de la etnia Tarahumara*. Chihuahua, México: Instituto de Ciencias Sociales y Administración.
- Manjarrez-Domínguez, C. B., Tarango, J., y Hernández-Rodríguez, O. A. (2015). Jornaleros agrícolas migrantes en el estado de Chihuahua, México: análisis de su entorno y trayectoria generacional. *Sociedad, Estado y Territorio*, 4(2), 79-108.
- Martínez Juárez, V., Almanza Alcalde, H., y Castro Pozo, A. U. (s.f.). Diagnóstico sociocultural de diez municipios de la Sierra Tarahumara. Recuperado de: http://alianzasierramadre.org/images/en/downloads/diagnostico_sociocultural.pdf.
- Muñoz, H., y García, M. (1991). *Proyecto campamentos de educación y recreación. Educación con la comunidad México* (pp. 44-57). Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/INEA/frames.asp?page=17&search=educacion&mode=1&start=50&id=094>.
- Pacheco, L., Cayeros, L., y Madera, J. (2015). *Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/745/74543269007/html/index.html#B8>.
- Pappe Willenegger, S., y Luna Argudín, M. (2001). *Historiografía crítica: una reflexión teórica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Puente, N. (2008). *Entrevista a coordinadora de PRONIM en San Luis Potosí*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48174/Entrevista_Norma_Puente_Ibarra_Coordinadora_PRONIM_SLP.pdf.
- Ramírez, S., Palacios, D., y Velazco, D. (2006). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. México: SEDESOL/PAJA/UNICEF. Recuperado de: www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_diagnostico_ninos_jornaleros.pdf.
- Rivas, V. (2019, 29 abr.). Brindan educación a 600 hijos de jornaleros. *El Heraldo de Chihuahua*. Recuperado de <https://www.elheraldodechihuahua.com.mx/local/noroeste/brindan-educacion-a-600-hijos-de-jornaleros-3439087.html>.

Rodríguez, R. (2018). Éxito escolar de estudiantes de familias de jornaleros migrantes en México. En R. Rodríguez y T. Rojas (coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación* (pp. 153-180) México: Universidad Iberoamericana.

SEGOB [Secretaría de Gobernación] (2013, 26 feb.). Acuerdo número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013.

Vargas, E. C. (2017). *Mirada a la inequidad de la educación migrante agrícola jornalera en Chihuahua*. Chihuahua, México.

Cómo citar este artículo:

González Nájera, D., e Islas Salinas, P. (2021). Mirada a la educación de los niños migrantes jornaleros agrícolas en Cuauhtémoc, Chihuahua. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 79-93. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.332>.



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.

Cora Coralina: poesía y coeducación en el centro de Brasil

Cora Coralina: poetry and co-education in Central Brazil

Keides Batista Vicente • Ana Raquel Costa Dias

RESUMO

No interior do Brasil, em uma cidade que foi espaço da colonização de Portugal no período do ciclo da mineração do ouro, uma mulher com o codinome Cora Coralina narra em prosa, versos e contos a condição feminina em uma sociedade patriarcal e oligárquica do século XX. Desta forma tem-se como objetivo analisar como a produção intelectual desta mulher contribuiu para a coeducação de outras mulheres no início do século XXI em um projeto de qualificação para o trabalho denominado “Mulheres Coralinas”. Em um primeiro momento apresenta-se a biografia da poetiza; em um segundo momento apresenta-se a produção intelectual; em seguida uma explanação sobre o projeto “Mulheres Coralinas” e por último como deu-se o processo de coeducação. Ao final percebe-se que os escritos de Cora Coralina demonstram uma condição moralizante imposta pelos moradores de uma cidade, mas que também é utilizado como forma de romper processos violentos do patriarcado e promover relações de autonomia financeira entre as participantes do projeto.

Palabras clave: Anna Lins; Educação; Gênero; Brasil.

ABSTRACT

In the interior of Brazil, in a city where the colonization of Portugal took place, during the period of the gold mining cycle, a woman by the code name Cora Coralina narrates in prose, verses and tales the female condition in a patriarchal and oligarchic society of the twentieth century. Thus, the objective is to analyze how the intellectual production of this woman contributed to the co-education of other women at the beginning of the 21st century in a job qualification project called “Mulheres Coralinas”. At first, the poets’ biography is presented; secondly, the intellectual production is presented; then an explanation about the project “Mulheres Coralinas” and finally, how the co-education process took place. In the end it is perceived that the writings of Cora Coralina demonstrate a moralizing condition imposed by the residents of a city, but that it is also used as a way to break violent processes of patriarchy and promote relationships of financial autonomy among the project participants.

Keywords: Anna Lins; Education; Gender; Brazil.

Keides Batista Vicente. Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, Brasil. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação. Possui graduação em História - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Goiás - Campus Avançado de Catalão. Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal de Goiás - Campus Avançado de Catalão. Mestrado em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade Estadual de Goiás. Pesquisadora membro do projeto de extensão GEPHE FE/UFG (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação). Correo electrónico: profkeidesueg@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4053-6136>.

Ana Raquel Costa Dias. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Brasil. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação. Possui Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, especialização em História Cultural: imaginário, identidades e narrativas pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás e Neuropedagogia aplicada à Educação pela FABEC. Experiência como docente universitária e coordenadora pedagógica em instituição de ensino superior privada. Pesquisadora membro do projeto de extensão Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação. Correo electrónico: a.raquel09@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4534-0354>.

Cora Coralina: uma fascinante e revolucionária mulher poeta

Sem saber por que, o passado a que nos apegávamos era o de nossa própria terra. E, com a imaginação solta, livre, ligeira, rumávamos a paisagens diferentes, num excessivo desejo de percorrê-las e delas arrancar algo que nos desse ternura. Aspirávamos a descobrir – adivinhávamos então – os caminhos trilhados pelos que ajudaram a escrever nossa História, cobrindo-a de heroísmo e autenticidade.

Assim, ouvindo o dizer dos que nos rememoravam casos da nossa terra, aprendemos a amar o que ela tem de extraordinário e terno na glória de seus feitos e de sua gente. De sua gente forte, ousada e, na pujança dessa força, sobretudo amamos seus vultos femininos, que lhe engrandeceram a vida nos idos dos séculos XVIII e XIX. Aqueles vultos que persistem, que vivem ainda na memória do tempo, colorindo de valor o espaço, como patrimônio sagrado de nossa mais lídima riqueza [Britto, 1974, s/p].

No Brasil, assim como os países da América Latina, as marcas da colonização europeia estão cravadas em sua arquitetura, na imposição religiosa católica apostólica romana, na organização social, econômica, política e em suas práticas culturais com raízes moralizantes e patriarcais. A exploração portuguesa pode ser reconhecida na organização da cidade, uma igreja católica ao centro, delimitando o poder religioso e dividindo os mandos com o governo local e os grandes proprietários de terra, engenhos e escravos, que mantinham nas cidades as suas residências como marca do seu poder. Isto margeado por um rio, que lhes fornecem a água para sobrevivência, mas também para a navegação e proteção.

As ruas, nas cidades brasileiras erguidas durante o período colonial, são estreitas, medidas pela marca da passagem do carro de boi que levava mantimentos como a carne seca e sal, mas que também transportava o ouro retirado das minas. As casas construídas abraçadas uma a outra, com janelas e portas grandes, escondiam os grandes quintais, as famílias numerosas e seus escravos.

Com estas características nos aproximamos de uma cidade colonial cravada no centro do Brasil, em meio a Serra Dourada, símbolo da exploração da mineração do ouro até o século XVII, denominada Vila Boa de Goiás, atual Cidade de Goiás. Esta cidade, capital do então governo da Província de Goiás, era o espaço de disputas políticas de grandes proprietários de terras, de famílias oligárquicas que se mantinham no poder de forma violenta, reproduzindo práticas patriarcais e segregando as mulheres na sua condição de reprodutoras e peças de troca para a manutenção de interesses entre famílias.

Nesta cidade, uma poetiza que teve acesso à educação formal, escreve, em forma de versos, prosas e contos, o cotidiano das mulheres do seu período. Essa mulher, no início do século XX, contrariando as orientações culturais, religiosas e legais, se apaixona por um homem já casado, e tem seu romance impedido pelos

seus familiares. Ela então, o acompanha em fuga, saída da cidade em direção ao sudeste do país.

Na segunda metade do século XX, essa mulher, já viúva, com filhos, e com mais de sessenta anos, retorna a sua cidade natal. Ela continua escrevendo e seus livros são publicados e reconhecidos. No entanto as suas ações do passado a acompanham, como uma sombra social e moralizante.

Sua produção intelectual é perene e instiga uma diversidade de inquições, sentimentos e aceções. Como ela mesma afirmava, carregava todas as idades do mundo em si e por mais que viesse do século passado, clarificou em seus versos e crônicas, emoções, mazelas, infelicidades, afetos, desgostos, vivências presentes na vida da mulher contemporânea.

Sobrevivi, me recompondo aos
bocados, à dura compressão dos
rígidos preconceitos do passado.
Preconceitos de classe,
Preconceitos de cor e de família.
Preconceitos econômicos,
Férreos preconceitos sociais [Coralina, 1976, p. 12-13].

Essa mulher é Cora Coralina, a poetiza reconhecida internacionalmente, com vários prêmios, livros publicados e doutora honoris pela Universidade Federal de Goiás. Citada por outros literatos e literatas como Clarice Lispector e Fernando Pessoa, Cora foi além do seu tempo em suas ações e criações, levantando bandeiras atuais e necessárias. Seu codinome silencia o nome de batismo Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (ver figura 1).

No final do século XX e início do século XXI, os poemas desta mulher são utilizados em um projeto acadêmico, intitulado “Mulheres Coralinas” e movido por professoras da Universidade Estadual de Goiás e da Universidade Federal de Goiás, em que tem como objetivo a formação cultural, científica e o desenvolvimento de atividades que permitem que mulheres da antiga Vila Boa de Goiás, adquiram um apoio econômico e legal, rompendo assim situações de violência doméstica, visto a dependência de seus parceiros.

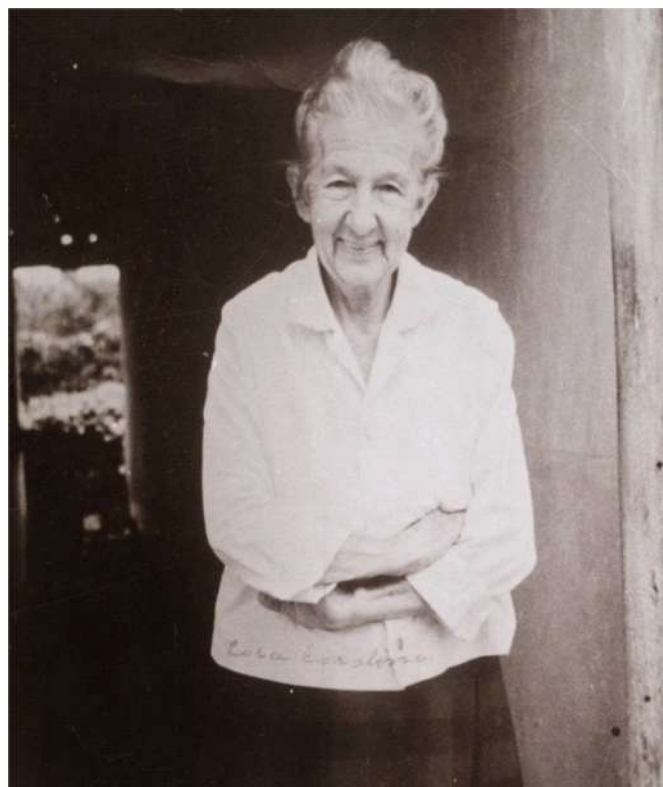


Figura 1. Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas – Cora Coralina.

¹ O Museu Casa de Cora Coralina é uma instituição museológica brasileira, localizada na cidade de Goiás, às margens do rio Vermelho, que busca preservar e divulgar a obra da poetisa brasileira Cora Coralina. É mantido pela Associação Casa de Cora Coralina. O museu, que se tornou ponto turístico e recebe milhares de visitantes todo ano, guarda mais de quarenta caixas com versos escritos por Cora e que, inclusive nunca foram publicados.

Posto isto, temos como objetivo analisar como a produção intelectual de uma mulher, no centro do Brasil, contribuiu para a coeducação de outras mulheres no início do século XX. Temos então uma relação temporal na produção dos escritos de Cora Coralina, e que carrega uma condição moralizante imposta pelos moradores de uma cidade, mas que também é utilizado como forma de romper processos violentos do patriarcado.

Para a construção da nossa proposta, em um primeiro momento nos dedicaremos a biografia de Cora Coralina, e assim compreende-la em seu tempo e espaço de vivência e escritos.

Em um segundo momento, nos dedicaremos a sua produção intelectual, ou seja, aos escritos elaborados em seu retorno a sua cidade natal, após uma experiência política e cultural em São Paulo, e em um momento que sua produção é reconhecida no país.

Por último, utilizaremos os relatos de mulheres moradoras da cidade natal de Cora Coralina, e que participam do projeto “Mulheres Coralinas”. O projeto em questão tem como objetivo conhecer a obra da autora e produzir peças vinculadas a produção e imagem da poetisa, além de doces e licores. O material produzido é comercializado em uma loja comunitária localizada no Mercado Municipal, e o

valor arrecadado permite que as mulheres do projeto possam ter uma renda.

Meias confissões de Aninha: uma mulher além do seu tempo

A filha da dona de casa, goiana, mulher culta e primeira requerente ao direito de voto, Jacintha Luísa do Couto Brandão e do desembargador Francisco de Paula Lins dos Guimarães Peixoto, nomeado assim por Dom Pedro II, último monarca do império brasileiro, nasceu em 20 de agosto de 1889.

Nasceu, cresceu e passou a infância e a adolescência na velha casa da ponte,¹ erguida em 1739, hoje transformada em museu, ponto turístico que recebe milhares de turistas todo ano. A fazenda paraíso também fez parte de sua infância, cenário onde viviam avós, primos, tios e a bisavó. A fazenda e seu ambiente bucólico foi retratado em alguns textos de Cora, assim como a velha casa da ponte, residência oficial da família e comprada por seu pai.



Figura 2. Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas – Cora Coralina jovem.

Dizia que era a menina feia, triste e nervosa da Ponte da Lapa. De rosto amarelado e pernas moles, teve duas lindas irmãs e alegava que poderia ter sido amada por ser caçula, mas então veio mais uma e ocupou seu lugar. Escolheu, portanto, se isolar em seu mundo imaginário, sozinha e fechada.

Goiás, minha cidade...
 Eu sou aquela amorosa
 de tuas ruas estreitas,
 curtas,
 indecisas,
 entrando,
 saindo
 uma das outras.
 Eu sou aquela menina feia da ponte da Lapa.
 Eu sou Aninha.

Eu sou aquela mulher
 que ficou velha,
 esquecida,
 nos teus larguinhos e nos teus becos tristes,
 contando estórias,
 fazendo adivinhação.
 Cantando teu passado.
 Cantando teu futuro [Coralina, 1965].

Na Cidade de Goiás,² Anna estudou até a terceira série primária, tendo como única professora a Mestra Silvina, a quem havia ensinado a geração de sua mãe.

Minha escola primária...
 Escola antiga de antiga mestra.
 Repartida em dois períodos
 para a mesma meninada,
 das 8 às 11, da 1 às 4.
 Nem recreio, nem exames.
 Nem notas, nem férias.
 Sem cânticos, sem merenda...
 Digo mal — sempre havia
 distribuídos
 alguns bolos de palmatória...
 A granel?
 Não, que a Mestra
 era boa, velha, cansada, aposentada.
 Tinha já ensinado a uma geração
 antes da minha.
 [...]
 Num prego de forja, saliente na parede,

² Necessário destacar e enfrentar a imagem pejorativa, afastada e atrasada que a Cidade de Goiás carrega, para alguns. A cidade possuía mais de vinte jornais (periódicos) circulando em pleno século XIX e em meio a isso se fez presente resistência, enfrentamento, disputas claras entre o público e o privado. Havia instrução, formação e imprensa.



Figura 3. Casa de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas.
 Atual Museu Casa de Cora Coralina.

³ Fundado em 1864, na Cidade de Goiás, então capital goiana, o Gabinete Literário foi a primeira biblioteca pública do Estado. Exerceu, a partir da segunda metade do século XIX, papel crucial na circulação de livros e da leitura nestas terras que ainda eram província, tendo funcionado, na antiga capital, como gabinete de leitura com locação de livros, tanto literários como das mais diversas áreas do conhecimento, assumindo, em uma época em que havia escassez de livros, uma vez que era caríssima a aquisição e muito difícil o acesso, um papel estimulante da leitura e da cultura na então província e, bem ainda, um papel vanguardista e relevantíssimo na construção de um projeto educacional para a sociedade goiana.

estirava-se a palmatória.
Porta de dentro abrindo
numa alcova escura.
Um velhíssimo armário.
Canastras tacheadas.
Um pote d'água.
Um prato de ferro.
Uma velha caneca, coletiva,
enferrujada.
Minha escola da Mestra Silvina...
Silvina Ermelinda Xavier de Brito.
Era todo o nome dela [Coralina, 1965].

As dificuldades econômicas e sociais da época, diante da decadência do ouro, alcançaram sua família, e por isso, Aninha teria estudado em ambiente escolar por tão curto tempo. A breve caminhada escolar não lhe impediu de se destacar como leitora voraz, aprendizado herdado de sua mãe Jacintha. Lia os jornais da época, em especial os livros do *Gabinete Literário Goyano*.³

Foi criada em uma sociedade patriarcal e machista, em que os posicionamentos da época idealizavam mulheres sem vez e sem voz e que fossem submissas à figura masculina. Como afirma Félix (2019),

Nesse sentido, o homem era responsável pelo sustento da casa, pelas decisões mais importantes, e era considerada a figura primordial da família, representando uma imagem imponente e respeitável. À mulher cabia apenas obedecer ao que o marido estabelecia, deveria se enquadrar nos padrões que a sociedade cultuava, sendo submissa e adotando atitudes consideradas ideais para ser uma boa esposa e boa mãe. Então, logicamente, ela se privava, muitas vezes,

de suas decisões pessoais para atender às vontades do marido e dos filhos, ou seja, os posicionamentos destas mulheres eram sucumbidos, uma vez que elas não tinham voz. No entanto, este contexto atingiu Cora Coralina de outra forma, pois tais padrões estabelecidos por aquela sociedade promoveram reflexões acerca de seu papel e suas vontades, enquanto mulher. Pode-se dizer que Cora revolucionou os pensamentos que até então eram considerados como padrões estabelecidos e consolidados e promoveu reflexões e questionamentos acerca deles [p. 17].



Figura 4. A poeta e contista Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (Cora Coralina) entre os frequentadores do Gabinete Literário Goiano.

Fonte: Museu Casa de Cora Coralina.

Cora, aos quinze anos de idade, se apaixonou pelo advogado e chefe de polícia, Cantídio Tolentino de Figueiredo Bretas, e em uma madrugada, num autoexílio, deixou Goiás com ele, em 1911, já grávida de gêmeos – os dois primeiros de um total de seis filhos. Cantídio era separado, tinha filhos na capital paulista e uma outra filha, fruto de um romance com uma indígena, filha essa que Cora criou. Como na época não existia o divórcio, eles só puderam oficializar a união em 1925, quando este ficou viúvo.

Apesar de ter conhecido Cora em uma reunião literária, Cantídio não gostava deste interesse da mulher. O casamento a afastou de Goiás por quarenta e cinco anos. Cantídio morreu em 1934. A relação entre eles durou vinte e dois anos.

Ela cria os quatro filhos que sobrevivem no estado de São Paulo e, após a morte do marido, atua em várias atividades domésticas e comerciais para sustentar a família. Foi vendedora de livros da editora José Olympio e trabalhou na roça. Mudou-se para Penápolis, no interior do Estado de São Paulo, montou uma pensão, depois um pequeno comércio, a ‘Casa de Retalhos’. No início da década de 1950, abriu outro comércio, a ‘Casa da Borboleta’, destinado ao público feminino.

Com os filhos crescidos, Cora resolve retomar sua vida e, em 1956, voltou à Cidade de Goiás, para lutar pela posse da velha casa da ponte antes que, por usucapião, se transferisse para um sobrinho. Na ocasião escreveu o panfleto “Cântico da Volta”. Ao completar 50 anos, a poetisa relatava ter passado por uma profunda transformação interior, a qual definiria mais tarde como “a perda do medo”. Nessa fase, deixou de atender pelo nome de batismo e assumiu de vez o pseudônimo que escolhera para si, muitos anos atrás.

Este nome não inventei, existe mesmo, é de uma mulher que vive em Goiás: Cora Coralina. Cora Coralina, tão gostoso pronunciar esse nome, que começa aberto em rosa e depois desliza pelas entranhas do mar, surdinando música de sereias antigas e de Dona Janaína moderna. Cora Coralina, pra mim a pessoa mais importante de Goiás. Mais do que o governador, as excelências parlamentares, os homens ricos e influentes do Estado. Entretanto, uma velhinha sem posses, rica apenas de sua poesia, de sua invenção, e identificada com a vida como é, por exemplo, uma estrada. Na estrada que é Cora Coralina passam o Brasil velho e o atual, passam as crianças e os miseráveis de hoje. O verso é simples, mas abrange a realidade vária [Andrade, 1980].

Cora, aprendeu a datilografar aos setenta anos e morreu em 10 de abril de 1985, logo após dar entrada em um hospital em Goiânia,⁴ Goiás, sofrendo de uma forte gripe que se agravou para uma pneumonia rapidamente.

⁴ Atual capital do estado de Goiás, localizada no centro-oeste do Brasil.

Cora Coralina, quem é você em seus escritos?



Figura 5. Cora Coralina.

Anna começou a escrever muito cedo, ainda com quatorze anos de idade, nos jornais locais de sua terra natal. A menina de Goiás, publicou aos dezessete anos de idade, seu primeiro poema, *A tua volta*, dedicado ao poeta Luiz do Couto, no jornal *Folha do Sul*, editado em Bela Vista de Goiás. Em 1910 publicou no Anuário Histórico e Geográfico e Descritivo de Goyaz, o conto *Tragédia na Roça*, recebendo a sua primeira crítica literária do Professor Francisco Ferreira dos Santos Azevedo. Nessa época já utilizava do pseudônimo Cora Coralina e escrevia juntamente com outras mulheres, no jornal literário *A Rosa*, impresso que era publicado sempre nos dias 10, 20 e 30 de cada mês. O primeiro exemplar saiu em agosto de 1907 e era impresso em folhas cor de rosa e seu corpo editorial era formado apenas por mulheres, como Leodegária de Jesus, Rosa Godinho e Alice Santana.

Além dos poemas, Cora também publicou algumas crônicas. De acordo com os estudos de Britto e Seda (2009), desde a primeira publicação, a escrita coralineana se tornou recorrente nos jornais da cidade de Goiás. Dentre os textos que a escritora publicou, em um primeiro momento, está uma crônica publicada no jornal *Tribuna Espírita*. Nessa mesma época, Cora Coralina começou a frequentar as tertúlias do *Clube Literário Goiano*, situado em um dos salões do sobrado de dona Virgínia da Luz Vieira. Que lhe inspira o poema evocativo *Velho Sobrado*.

Andrade (2016) alerta que a partir de então, a escritora passou a ser conhecida e seus textos requisitados a ponto de assinar colunas fixas como nos jornais a seguir: *Goyaz*, *A Imprensa* e *Triângulo Mineiro*. Destaca-se que no jornal *A imprensa*, a escritora mantinha uma coluna denominada *Chroniqueta*, na qual publicava crônicas sobre diversos assuntos, como política, religião, acontecimentos importantes para a cidade, dentre outros. No período de 1907 a 1910, Cora Coralina escreveu para o jornal *Goyaz*. Nesse jornal publicava sempre na coluna *Lettras*, para a qual escrevia contos, crônicas e resenhas.

Apesar de escrever desde cedo, sua primeira publicação oficial só ocorreu aos 75 anos de idade, especificamente em 1965, com o livro *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*.⁵ A respectiva publicação expõe o estilo da autora e se impôs como

⁵ A primeira edição de *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais*, seu primeiro livro, foi publicado pela Editora José Olympio em 1965. Reúne os poemas que consagraram o estilo da autora e que a transformaram em uma das maiores poetisas de Língua Portuguesa do século XX.

pontapé que transformou Cora em uma das maiores poetisas brasileiras. Nessa época, Cora já havia retornado de São Paulo, criado quatro filhos, enviuvado, vendido doces, livros e tecidos.

Somente aos 90 anos de idade suas obras alcançaram visibilidade e reconhecimento, ao chegarem nas mãos de Carlos Drummond de Andrade. Andrade em reportagem publicada no *Jornal do Brasil* em 1980 declarou sobre as produções de Cora “[...] Na estrada que é Cora Coralina, passam o Brasil velho e o atual, passam as crianças e os miseráveis de hoje. O verso é simples, mas abrange a realidade vária”. Ainda, após ler *Vintém de Cobre*, de 1983, terceira obra publicada por Cora, o teórico ainda afirmou

Minha querida amiga Cora Coralina: Seu Vintém de Cobre é, para mim, moeda de ouro, e de um ouro que não sofre as oscilações do mercado. É poesia das mais diretas e comunicativas que já tenho lido e amado. Que riqueza de experiência humana, que sensibilidade especial e que lirismo identificado com as fontes da vida! Aninha hoje não nos pertence. É patrimônio de nós todos, que nascemos no Brasil e amamos a poesia [1983, p. 15].

Ademais, Cora Coralina publicou, *Meu Livro de Cordel* (poesia) em 1976; (contos) em 1985; *Meninos Verdes* (infantil) em 1986 (póstumo); *Tesouro da Casa Velha* (poesia) em 1996 (póstumo); *A Moeda de Ouro que o Pato Engoliu* (infantil) em 1999 (póstumo); *Vila Boa de Goiás* (poesia) em 2001 (póstumo) e *O Prato Azul-Pombinho* (infantil), em 2002 (póstumo).

Na análise de suas produções cabe, portanto, reiterar a concepção de Dias (2013)

Engendrada ao estatuto simbólico da velhice está a sabedoria conquistada pela experiência construída ao longo da vida associada ao desenvolvimento pessoal que inevitavelmente envolve sacrifícios, renúncias, desprendimento e esforço. Tais configurações, no caso de Cora, são acrescidas do desempenho pessoal em ressignificar sua vida, tornando-a tema principal de sua poética que, escrita e publicada na velhice, completa o quadro geral de sua determinação em superar toda e qualquer limitação que lhe pudesse impedir de assumir sua posição desejada no mundo. Desse modo, a imagem de si mesma construída em seus textos autobiográficos encontram ressonância social, com base na qual diferentes sentidos ideologicamente guiados são mobilizados... [p. 120].

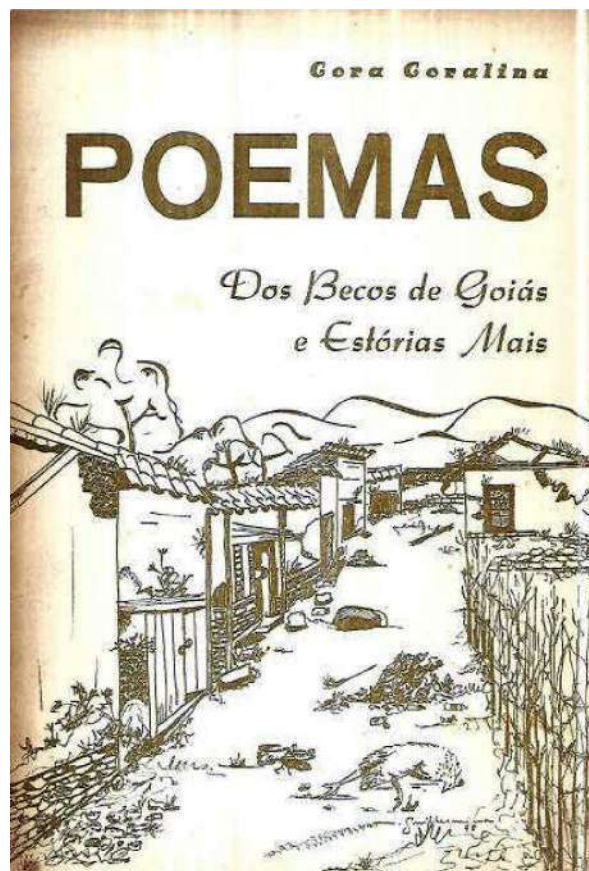


Figura 6. *Poemas dos becos de Goiás e Estórias Mais* – Cora Coralina (1965).

As poderosas palavras de Cora aliadas a ausência de regras gramaticais e correntes literárias, resgataram uma linguagem perdida, com autenticidade e inovação. Ela evitou aprisionar suas ideias em normas acadêmicas e transformou sua memória em expressão de arte.

Como afirma Dias (2013)

Sua obra é predominantemente autobiográfica e se caracteriza pela espontaneidade e pelo retrato que traça de si entrelaçado com sua cidade natal, tipos sociais que povoam sua memória, bem como os costumes, crenças e valores socialmente compartilhados dos quais a autora se apropria para construir sua versão de mundo e de si mesma [p. 119].

Em suas produções, percebe-se as lembranças de uma mulher adulta sobre uma criança, que contrariam o discurso de uma infância perfeita, plena de felicidade e desmistifica uma escola e um espaço familiar, denunciando a dita “harmonia e felicidade”. Com forte regionalismo, nossa autora se apega as coisas de sua terra e expõe escritos recheados de elementos a serem investigados, confrontados, questionados e anotados. Ela expõe angústias em seus versos e se libertou da opressão por meio da escrita e da leitura.

No poema *Assim eu vejo a vida*, publicado pelo jornal “Folha de São Paulo” — no caderno “Folha Ilustrada”, edição de 04/07/2001, Cora apresenta sua avaliação sobre o que a compõe como mulher em uma sociedade de rupturas e transições.

A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.

Em 1984, recebeu o Grande Prêmio da Crítica/Literatura, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Arte, e o Troféu Juca Pato, concedido pela União Brasileira de Escritores.

Cora avalia o passado, reafirma a dureza dos enfrentamentos, mas assume que foi moldada por ele. A condição da mulher é apresentada por Cora como uma disputa entre o querer e o dever ser, imputando dores e lições impostas pelo patriarcado.

Com uma sabedoria conquistada no dia-a-dia e pela experiência, Cora Coralina em suas obras se liberta da opressão e expõe angústias. Ela se comunica com seu passado, com a natureza, com as pessoas e desmistifica um modelo de escola e um ambiente familiar, rememorando em especial sua infância e as contrariedades vividas como mulher em uma sociedade machista e preconceituosa.

Mulheres Coralinas – mulheres e uma ciranda que rompe amarras do patriarcado no interior do Brasil

A Cidade de Goiás recebeu no ano de 2001, o título de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO, devido à importância do conjunto arquitetônico formado por casas, igrejas e monumentos históricos da antiga capital do estado de Goiás. Entre os pontos turísticos da cidade está a casa, localizada no centro histórico, que foi morada de infância, adolescência e final de vida de Cora Coralina. Neste espaço a poetiza escreveu seus livros, produziu doces para vender e se sustentar, e elaborou uma referência de memórias e histórias permeadas por tradições religiosas, práticas culturais e ordenamentos sociais.

Perto da casa, seguindo o curso do Rio Vermelho, está o Mercado Municipal, local que pode se encontrar produtos do interior como milho, feijão, maxixe, ovos caipiras, além de lanchonetes que vendem iguarias locais, como bolo de arroz, pastel de guariroba, pamonha e os famosos doces elaborados a partir dos frutos das várias árvores que compõem os grandes quintais das casas da cidade.

Em meio a arquitetura colonial deste espaço comercial está a loja das Mulheres⁶ Coralinas, que expõem os produtos cuidadosamente elaborados por um grupo de mulheres que fazem parte de um projeto que proporciona co-educação, já que é ensinado sobre poesia, contos e literatura.

E, também permite que as mulheres viabilizem a venda das suas produções e assim adquirem autonomia financeira, que em muitos casos lhes permitem proporcionar melhores condições de sobrevivência para sua família, e, princi-

⁶ Trata-se de um grupo de cinquenta mulheres, uma rede de apoio, que se uniu para se fortalecer, conquistando independência financeira, capacitação profissional, desenvolvimento da autoestima, ressignificando vidas femininas com empoderamento. Fundada em 2016, a associação procura fortalecer vozes de mulheres, inspirando principalmente na história de vida de Cora Coralina. Oferecem cursos de gastronomia, bordado, costura e modelagem de barro e de palha. Refere-se, sobretudo a uma ação de luta por um espaço feminino na sociedade.



Figura 7. Projeto - emblema: Mulheres Coralinas.



Figura 8. Mulher participante do projeto Mulheres Coralinas realizando bordado.

palmente, possibilita que elas consigam romper imposições sociais e violências domésticas.

Em uma entrevista realizada com uma das participantes do projeto ela afirma “Eu não lia poesia e passei a ler poesia”. Entre as atividades realizadas pelas participantes do grupo estão aulas de gastronomia, costura, empreendedorismo e literatura.

Nas aulas de literatura elas têm contato com a produção de escritores regionais, recebem informações sobre estilos literários e principalmente leem ou ouvem poemas de Cora Coralina, os quais também aprendem a declamar.

As mulheres que participam das atividades oferecidas pelo projeto, e assim despertaram o gosto pela leitura, levam as informações obtidas para seus familiares, outros moradores e os turistas que visitam a cidade regularmente, ocorrendo assim um processo de coeducação entre pares,

contribuindo para que aspectos formativos fossem ressignificados e transferidos em uma rede de conhecimento não formal.

Mesmo sendo moradoras da cidade de Cora Coralina muitas destas mulheres, não conheciam os seus escritos e o conhecimento que tinham sobre a poetiza eram de cunho moral. Em alguns casos as participantes não tinham lido um livro, o contato com a literatura só ocorreu durante o processo de formação educacional básica, e outras participantes não foram alfabetizadas, apenas escrevem o próprio nome. Então nos cursos de formação realizados no projeto podem ouvir e aprender os poemas, e conseguem além de borda-los em souvenir declamarem.

Nestes aspectos segundo Vicente e Dias (2020), o acesso à informação, principalmente a produção literária, não é um direito para todas as classes sociais e de gênero. Isto pois, o número de analfabetos funcionais no Brasil na década de 1970, segundo dados do IBGE era de 33.7% da população.⁷ Outro dado relevante, segundo as autoras refere-se ao fato que,

[...] a cidade até o ano de 2018 não disponha de livraria, a última existente era da década de 1920, ainda Capital da Província de Goiás. No ano de 2018, no Mercado Municipal, foi inaugurada a Livraria Leodegária, que recebe o nome em homenagem a moradora da cidade Leodegária de Jesus, escritora e amiga de Cora Coralina [p. 40].

⁷ Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Podemos considerar que muitas pessoas, moradoras da cidade, não conhecem a produção literária de Cora Coralina por não acessá-la, pelo distanciamento cultural, educacional, político e econômico.

Para a realização da nossa pesquisa visitamos a loja das Mulheres Coralinas localizada no Mercado Municipal, espaço que as mulheres participantes do projeto expõem seus trabalhos que são admirados e comprados por transeuntes. Neste espaço a poesia é constante, elas declamam poemas, leem contos, contam histórias e elaboram sonhos de uma vida transformada pelas oportunidades obtidas com o projeto. Muitas destas mulheres são mães, casaram jovens, não possuem formação e viveram ciclos de violência doméstica que reconheciam como destino feminino.

Os valores obtidos com as vendas, retirados o custo do material de produção, são repassados para as respectivas mulheres que elaboraram bolsas, roupas para mesa, banho e cama, bonecas, doces, quitandas e licores.

Na oportunidade entrevistamos uma participante do projeto, E., 37 anos, mãe de dois filhos, que no momento havia se separado do marido, e que nasceu e sempre viveu na cidade. Para ela ocorre um processo de identificação com a condição de gênero de Cora Coralina, isto, pois, as mulheres, em qualquer tempo, precisam corresponder a um padrão cultural de ser, e quando isso não ocorrer ela está fadada a um processo de exclusão.

Desta forma, a condição de gênero da poetisa, em seu tempo histórico, explica suas ações do passado e a ajuda a compreender o sentido pejorativo atribuído a ela por alguns moradores da cidade

Cora foi uma escritora que dividiu águas na cidade, eu acho, porque na época dela, tudo que ela fez a trajetória dela, na época dela, é, a mulher era muito reprimida, então ela foi muito corajosa, ela enfrentou tudo e todos por propósito dela, para o que ela queria e o que ela sentia [E. 37 anos].

Temos um duplo processo de identificação entre entrevistada e Cora Coralina, por um lado a compreensão de um ordenamento social por qual a poetiza passou e que permanece como uma oposição. Por outro a ação da poetiza que rompe com os padrões, e desta forma se torna uma mulher reconhecida e assim tem-se a possibilidade de um projeto ser elaborado com o objetivo de romper imposições culturais e proporcionar autonomia, o qual a entrevistada faz parte e é beneficiada.

A coeducação ocorre entre os participantes, e também com os seus familiares, como é o caso de E. 37 anos, que menciona a participação da sua filha em atividades desenvolvidas no projeto

Eu trago ela quando tem roda de conversa, eu venho, eu trago ela, as vezes a gente tem oficinas, ela participa, eu mostro o livro que a gente tem, e pra ela eu falo. Agora com a escola, eu não tenho conhecimento que eles falam de Cora na escola.

Temos então a percepção da necessidade de romper com os conceitos impostos à condição feminina na relação mãe filha, isso possível através do conhecimento. Se a educação formal não proporciona, a coeducação é o mecanismo utilizado por esta mãe na busca por uma condição social diferente da sua, com outros caminhos e oportunidades.

No caso do projeto as mulheres que são identificadas como Coralinas, participam de cursos, oficinas, encontros e saraus. Na cidade elas são identificadas pela camiseta que vestem, com bordados de versos escritos por Cora, mas também carregam uma nova interpretação sobre a cidade, sobre a literatura e, principalmente, sobre elas mesmas.

Somos todas Cora Coralina – considerações finais

Nesta teia de sentidos construídos por diversas mulheres finalizamos nossa reflexão. Seguimos os fios de tessitura que formam poesias, marcadas em panos e na realidade de várias mulheres em diversos tempos, mas também em diversos espaços, não mais só nos que a elas são destinados por condição de sexo.

Em meio a linhas, panos e agulhas uma nova interpretação do saber feminino permitido pela coeducação. Um projeto, arquitetado por duas mulheres professoras, que possibilita que outras mulheres rompam barreiras culturais e econômicas, isto de acordo com suas limitações, que também foram construídas como o não acesso ao conhecimento formal.

Assim ocorre o reconhecimento das mulheres em Cora, como uma memória feminina que lembra, resiste e reafirma a imagem da mulher no tempo presente, motivadas por necessidades e compreensões dos espaços que estão inseridas.

Ao final percebemos que os escritos de Cora Coralina demonstram uma condição moralizante imposta pelos moradores de uma cidade, mas que também é utilizado como forma de romper processos violentos do patriarcado e promover relações de autonomia financeira das participantes do projeto.

Referências

- Andrade, Carlos Drummond de (1980). Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, Caderno B, 27.12.
- Andrade, Ludmila Santos (2016). *Poesia e Crônica em Cora Coralina* [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás.
- Britto, Célia Coutinho Seixo de (1979) *A mulher, A História E Goiás*. Araujo Livraria e Editora Cultura Goiana: Goiânia-Goiás.
- Britto, Clovis Carvalho, e Seda, Rita Elisa (2009). Cora Coralina: raízes de Aninha. Aparecida, SP: *Idéias & Letras*.
- Coralina, Cora (1965). *Poemas do Becos de Goiás e Estórias Mais*. São Paulo: Jose Olympio.

Coralina, Cora (1976). *Meu livro de cordel. Poemas e crônicas*. Goiânia. Disponível em: http://www.catedra.puc-rio.br/portal/p/?/33/799/comunicacao/falando_sobre_leitura/cora_coralina_conta_como_foi_sua_experien- cia_com_os_livros_e_com_a_leitura/ (acesso: 21 nov. 2020).

Coralina, Cora (1985). *Vintém de Cobre. Meias confissões de Aninha* (3a. ed.). Ed. da Universidade Federal de Goiás.

Dias, Paula Pinho (2013) Representações textuais-discursivas na construção do mito de Cora Coralina [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Félix, Patrícia Abadia Pereira (2019). *A mulher no discurso de Cora Coralina: uma análise do sistema de avaliatividade* [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG/RC).

IBGE, Censo Demográfico. Em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3> (acesso: 20 jan. 2020).

Vicente, Keides Batista, e Dias, Ana Raquel Costa (2020). Como lembrar, esquecer e silenciar Cora Coralina? Memória feminina na cidade de Goiás. *Leitura EM Revista*, (16), 31.

Cómo citar este artículo:

Batista Vicente, K., y Costa Dias, A R. (2021). Cora Coralina: poesía y coeducación en el centro de Brasil. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 95-109. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.331>.



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.

Aplicación de una metodología de enseñanza de la historia en el nivel superior

Application of a methodology for teaching history at the higher level

José Edier Yamá Uc

RESUMEN

Esta investigación presenta un trabajo cualitativo con resultados de nivel exploratorio a través de un diseño basado en el paradigma fenomenológico en atención a que explora las experiencias vividas de los estudiantes de nivel superior como sujetos en el mundo académico quienes relatan sus historias, posterior al recibimiento de un curso de historia general como aprendizaje de lo social, teniendo como marco de disciplina la educación. La enseñanza de la historia comúnmente revela un problema de aprendizaje para muchos estudiantes y en el nivel superior presenta rasgos de inactividad o desinterés hacia los contenidos, lo que hace necesario aportar una metodología práctica que contribuya a resolver el problema. El objetivo del estudio es proponer una metodología para la enseñanza de la historia en el nivel superior que sirva como guía para el profesor involucrado con esta asignatura para que la didáctica sea un camino para llegar al conocimiento histórico de los fenómenos y el aprendizaje sea interesante. Los sujetos de estudio fueron estudiantes de licenciatura en Psicopedagogía provenientes de una institución de educación superior de financiamiento privado. Algunos de los resultados encontrados son que el profesor debe tener un pensamiento crítico para impartir la materia de historia, usar un método relacionado con el trabajo colaborativo, desarrollado a través de técnicas como la investigación y realizar actividades de retroalimentación. Estos resultados son producto de una serie de entrevistas realizadas a los estudiantes a fin de tener información que contribuyó a la construcción del conocimiento.

Palabras clave: Investigación, pedagogía, pensamiento crítico.

ABSTRACT

This research presents a qualitative work with exploratory level results through a design based on the phenomenological paradigm in order to explore the experiences lived by higher-level students as subjects in the academic world who relate their stories after receiving a general history course on social learning, having education as a framework of discipline. The teaching of history commonly reveals a learning problem for many students and at the higher level it shows traits of inactivity or disinterest towards the contents, which makes it necessary to provide a practical methodology that contributes to solving the problem. The objective of the study is to propose a methodology for the teaching of history at the higher level that serves as a guide for the teacher involved with this subject so that didactics is a way to get to the historical knowledge of phenomena and learning is interesting. The study subjects were undergraduate students in Psychopedagogy from a privately funded higher education institution. Some of the results found are that the teacher must have critical thinking to teach the subject of history, use a method related to collaborative work, developed through techniques such as research, and carry out feedback activities. These results are the product of a series of interviews carried out with the students in order to have information that contributed to the construction of knowledge.

Keywords: Research, pedagogy, critical thinking.

José Edier Yamá Uc. Universidad Hispanoamericana Justo Sierra, Campeche, México. Es profesor de educación primaria, licenciado en Inglés, maestro en Ciencias de la Educación y doctor en Educación. Se ha desempeñado como profesor y director de escuela secundaria, docente de educación Normal y catedrático de la maestría en Educación y Desarrollo Humano en la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra de Campeche. Ha sido revisor de programas de estudio de licenciatura y diseñador del programa de maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Educativo Felipe Carrillo Puerto. Correo electrónico: joseyama2@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9014-2747>.

Introducción

La Historia es una asignatura que presenta diferentes contenidos hacia su enseñanza en todos los niveles educativos, para este estudio centramos nuestra atención en el nivel superior el cual denota algunos rasgos particulares sobre el tratamiento de esta materia, por las características de los estudiantes adultos hacia contenidos que tradicionalmente son desarrollados en forma tediosa en otros momentos. De allí surge la necesidad de replantear las estrategias de enseñanza y por supuesto una metodología que permita aprendizajes más significativos, sesiones de clase más interesantes con técnicas y actividades más prácticas sin hacer a un lado el análisis de textos que de alguna manera contribuyen a la comprensión de los sucesos históricos. Esta investigación conlleva una propuesta para los profesores que se interesan en la enseñanza de la historia a fin de tener elementos idóneos para implementar sesiones de clase armónicas con una productividad cognoscitiva hacia el análisis de los fenómenos históricos que se traten dependiendo del nivel en que se trabaja. Es de comprender que los docentes tienen sus propias prácticas, habilidades y estrategias que sumadas a las que se manifiestan aquí, sin duda, estarían en mejores condiciones de enfrentar retos de enseñanza-aprendizaje dignos para enaltecer la importancia de la historia en la vida social de los sujetos.

Aquí se muestra la visión de los estudiantes que fueron atendidos por un profesor de Historia de la educación al reconocer cuáles fueron los aspectos más importantes que favorecieron su aprendizaje sobre los fenómenos históricos, como la libertad de expresión en el aula, la retroalimentación que realiza el profesor, el trabajo equitativo en el reparto de tareas y los conversatorios que implican organización y dominio de contenidos.

En este trabajo se hace un análisis sobre la concepción de la historia desde perspectivas críticas y de pensamiento abierto más allá de una conceptualización convencional, también argumentada desde miradas prácticas surgidas de la experiencia. Se plasma una propuesta metodológica sencilla pero interesante que consiste de tres pasos que entrelazados en su desarrollo pueden ser óptimos en su aplicación, al mismo tiempo se complementa con estrategias de enseñanza basadas en la metodología bidireccional y multifactorial que bien aplicadas son útiles para el aprendizaje. Como parte final de la metodología se da a conocer una serie de aspectos relevantes sobre el papel del docente de Historia, en los cuales se contemplan propuestas metodológicas de aula, las actitudes del docente, las técnicas y las actividades que se pueden implementar para una buena conducción de enseñanza de la historia.

Metodología del estudio

En esta investigación se ha utilizado el enfoque fenomenológico que Heidegger (2015) claramente explica en *El ser y el tiempo*, como lo que se muestra en sí mismo, lo patente y que alude al concepto de método pero que también es la ciencia de la vida y de la sociedad. En la fenomenología se destaca el ser de las personas; en este caso el del profesor de Historia y el del alumno, el primero como el ser que se muestra en la enseñanza y el segundo el que destaca en el aprendizaje, ambos se interpretan y comprenden sobre sus capacidades para el análisis de los fenómenos de la vida. Se diseñó esta investigación de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Definición del tema.
2. Se construyó la pregunta orientadora: “¿Cómo enseñar historia que resulte interesante?”.
3. Selección de los participantes: el profesor de Historia de la educación y un grupo focal de estudiantes de Psicopedagogía de nivel superior.
4. Recolección de información a través de una pregunta vía correo electrónico: “¿Qué actitudes, actividades, comportamientos, métodos, técnicas, utilizadas por el profesor de Historia encontraste favorables para tu comprensión sobre los temas que se trabajaron en clase?”, y sustento teórico en fuentes especializadas en historia.
5. Análisis de contenido a través de la codificación de cuatro variables; posteriormente análisis fenomenológico con argumentación hermenéutica, finalizando con la interpretación.
6. Redacción final del texto.

¿Cómo entendemos la historia?

Lord Bolingbroke, en sus *Cartas sobre el estudio y uso de la historia* (Voltaire, 2013), decía, “la Historia es la filosofía que nos enseña por medio de ejemplos cómo debemos conducirnos en todas las circunstancias de la vida pública y privada, por tanto, debemos enfrentarla con espíritu filosófico” (p. XVI). Desde esta perspectiva, la historia ha de enseñarnos a través de los fenómenos suscitados en el seno de las diferentes sociedades que se han desarrollado a través de todos los tiempos. Cuando los estudiantes junto con su profesor analizan los episodios históricos reflexionan y comprenden la importancia de valorar las acciones pasadas que originaron las situaciones presentes, esos ejemplos deben ser tomados para su aplicabilidad en los distintos escenarios donde el individuo interactúa, así la historia se enlaza en el plano filosófico cuando sirve como causa para otros pensamientos que llegan en el presente.

Para esta propuesta metodológica, el conocimiento histórico se concebirá como una relación con lo contingente, una existencia singular de los fenómenos y no precisamente como verdades totalizantes que necesariamente tengan que ser entendidas como absolutas o determinantes, el conocimiento histórico para Hegel (2012), son producto del movimiento de la autoconciencia y como tal han de ser comprendidas, lo que implica que no pueden ser concebidas de manera uniforme en todos los individuos. Por tanto, de acuerdo a la diversidad de perfiles estudiantiles que existen en un grupo, habrá numerosas concepciones sobre un mismo hecho histórico analizado en una sesión de clase. Si se desea profundizar en los acontecimientos será prudente investigar en diversas fuentes a fin de acercarse lo más próximo a la verdad sin que sea el objetivo final, sino el conocimiento mismo.

Otra perspectiva que deseamos plasmar en este trabajo metodológico es la concepción de lo histórico desde una mirada latinoamericana, la idea de cómo asumir la historia y si eso nos ha de servir para una liberación o dependencia de la historia europea que por cientos de años ha permeado la conciencia social de los habitantes de Latinoamérica. Es preciso conocer y asumir la historia propia antes que reivindicar la ajena (Zea, 2015), el paso a dar es partir de ella misma y evitar que otros vengan a contarnos la historia de la que somos protagonistas, o sea, la esencia histórica de lo nuestro nos compete reflexionarla, comprenderla y utilizarla para construir la historia actual, hacia un porvenir promisorio, esperanzador y real. Esta mirada no propone ignorar la historia del mundo externo a lo local, regional o nacional propios de cada nación, sino asimilar el mundo como diverso, donde no hay hegemonías históricas como tradicionalmente se ha presentado; en esta orientación se va hacia un reconocimiento a la aportación histórica de los hombres y mujeres que han construido una historia propia para cada lugar, afianzando la identidad legítima.

Desde el punto de vista educativo, Francisco Larroyo, en el estudio preliminar de los *Diálogos* de Platón (2012), afirma que el conocimiento histórico no ha de venir fuera del hombre sino inherente a él, de modo que será producto del esfuerzo de su alma por adueñarse de la verdad histórica; entonces el papel del que enseña está en promover en el alumno el proceso de interiorización por el que habrá de internalizar las ideas que se tratan; en la relación profesor-alumno se da una vinculación de reflexión sobre el acontecimiento histórico para concretarse en una concepción que ambos construyen para crear una identidad propia y no copiada al mero estilo copia-y-pegar, muy usual en distintos ámbitos del mundo investigativo actual.

Metodología y metodología de la enseñanza de la historia

Para dar paso a una explicación de la metodología que se aplicó en esta experiencia docente es necesario puntualizar sobre las ideas propuestas para una comprensión del significado del concepto de metodología. Para Fernández (2016), esta se estructura con relación al enfoque o paradigma de enseñanza a seguir durante el proceso, al modelo educativo implementado que dirigirá las prácticas didácticas y a las estrategias educativas determinadas particularmente tomando en cuenta las características de los estudiantes y las condiciones de contexto donde se desarrollará la enseñanza. Cuando se habla de paradigma entendemos que alude a los marcos de referencia de donde surge la nueva propuesta en cuestión, como la que se diseñará más adelante, y respecto al modelo, al esquema teórico de un sistema educativo, una realidad compleja pero finalmente comprensible sobre los aspectos educativos de una región, así como los comportamientos de los sujetos que interactúan dentro de ella. De este modo, la metodología para el caso educativo se refiere a los pasos que se establecen, que al ponerlos en práctica deben alcanzar los objetivos de la enseñanza propuestos, tomando en consideración otras variables, por lo que también es una estructura de conceptos organizados y relacionados con fines claros para el logro de los aprendizajes.

Para la aplicación de esta metodología de enseñanza de la historia en el nivel superior fundamentamos el trabajo en la propuesta de una metodología científica porque consideramos que para la enseñanza de la asignatura de Historia requiere ser tratado atravesando los marcos de la ciencia social. Para tal efecto, Bunge (2011) indica tres principios que no necesariamente explican por sí mismas el éxito o fracaso de la metodología, aunque para el caso que exponemos podemos afirmar su efectividad con base en los logros cualitativos observados. En la figura 1 se esquematiza la relación que existe entre los niveles de tratamiento de los contenidos históricos durante su desarrollo dentro o fuera del aula.

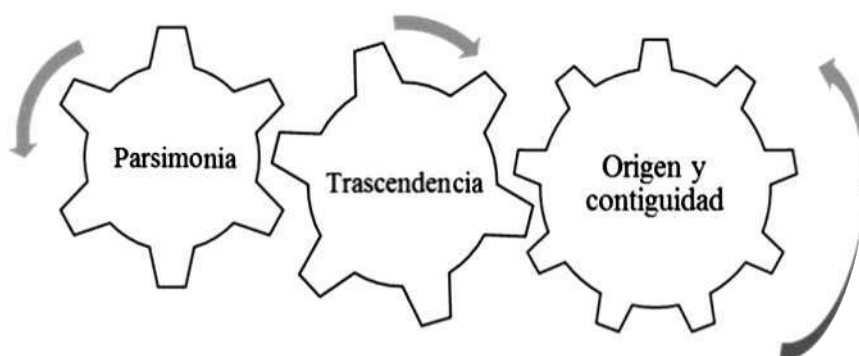


Figura 1. Tratamiento de contenidos para la enseñanza de la historia.

Fuente: elaboración propia.

La parsimonia de niveles

Se refiere a la enseñanza del área de conocimiento abarcando contenidos de su propia naturaleza sin involucrarlo con otras disciplinas disímboles o ajenas a sus principios, es decir, hay que estudiar los hechos históricos desde su propio nivel, de no hacerlo, solo en los casos vinculatorios para argumentar el soporte de la idea o acontecimiento, pero evitar la mezcla de principios discordantes para no enrarecer el ambiente académico del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Hay que tratar los fenómenos históricos desde la circunspección de los hechos, con prudencia ideológica y mesura en el análisis, sobre todo cuando se trata de temas polémicos que durante su estudio pueden suscitar opiniones adversas.

La trascendencia de niveles

Corresponde al hecho de profundizar el conocimiento, analizando otros aspectos del fenómeno histórico para su mejor comprensión, atendiendo las causas que lo originaron y así abundar en los detalles que marcaron el suceso; por otra parte, se recomienda investigar las consecuencias que se presentaron, especialmente cuando el tema no ha sido bien comprendido o provoca inconsistencias de asimilación por parte del estudiante. La trascendencia de niveles es utilizada para contribuir en la eliminación de la insuficiencia de conocimiento sobre el tema permitiendo una comprensión, pero no busca necesariamente una aceptación del hecho, se realiza una investigación adicional con relación al pasado del acontecimiento y se relaciona con el desarrollo histórico que se presentó.

El nivel de origen y contigüidad de niveles

El *nivel-origen* intenta explicar lo primero que sucedió del hecho histórico que se habla, desde un pensamiento cronológico los fenómenos se presentan en diferentes épocas o etapas de la historia y en ese modo han de analizarse durante su desarrollo, sobre todo hay que tomar en cuenta este proceso cuando se diseñan secuencias didácticas que abordan temas de historia ya sea en su contexto mundial, nacional o regional. No se recomienda hacerlo a la inversa ya que podría confundir el proceso cognitivo de comprensión del alumno y que finalmente se quede con una idea vaga o muestre desinterés hacia el contenido temático. Este principio tiene relación con lo que se denomina *reductivismo metodológico*, el cual no debe confundirse con la esencia del fenómeno histórico, sino que se refiere a una parte de propuesta metodológica para la enseñanza de la historia. Dentro de este nivel también se encuentra el principio de *contigüidad de niveles*, que se relaciona al hecho de desarrollar el proceso de enseñanza respetando los niveles que aquí se mencionan, sin saltarse uno de ellas cuando se quiere relacionarlos y conocer los resultados que esta práctica trae.

Enseñanza actual de la historia

La enseñanza, o también llamada instrucción, según De la Rosa, Fernández y Landázuri (2016), forma parte de la práctica educativa estrechamente relacionada con lo social, supone la institucionalización del trabajo educativo y por otro lado la sistematización y organización respecto a procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje. Para la construcción de estrategias y actividades de enseñanza es necesario diseñar actividades de aprendizaje que permitan la asimilación y comprensión de la información, apoyadas con la organización de los contenidos que se han de tratar (Díaz-Barriga, 2008).

Por considerar una metodología para la enseñanza de la historia, se han utilizado las etapas presentadas en el apartado anterior, adicionalmente se desarrolló un método de enseñanza bidireccional y pluridimensional (tabla 1) basado principalmente en una enseñanza activa por parte del docente y del alumno al ser un sujeto que aprende haciendo; dialéctica porque aprende interactuando con sus pares y el profesor a través del lenguaje oral o escrito, y diversa porque el profesor utiliza diferentes formas estratégicas de tratamiento cognitivo y usa técnicas y herramientas para el logro eficaz de los objetivos de enseñanza-aprendizaje determinados. El uso de este método descarta la enseñanza individualizada o la centrada solo en el profesor o en el alumno, sino que contempla la posibilidad de interactuar entre pares, con externos a su contexto de aula hasta llegar a espacios más allá de la institución; no se trata de memorizar datos históricos sino de reflexionar sobre el pasado que deviene hacia el presente.

Tabla 1. Componentes de la enseñanza bidireccional y pluridimensional.

Activa	Dialéctica	Diverso
Elabora, diseña, investiga, organiza, estructura información, dramatiza	Explica, expone, conversa, pregunta, responde, discute, debate	Panel, seminario, mesa redonda, dinámicas de grupo, trabajo en equipo, conferencias, uso de redes sociales, medios electrónicos, museos, viajes de estudio

Fuente. Elaboración propia.

Papel del docente de Historia

Aquí presentamos algunas de las características que el profesor de Historia puede tener para realizar una clase que permita aprendizajes claros en los estudiantes sin que la asignatura se convierta en algo monótono, desinteresado o sin importancia. Hemos clasificado las condiciones, relativas a cuatro aspectos fundamentales en el rol del docente: la actitud, considerada por la Real Academia de la Lengua como la

disposición del estado de ánimo; el método como procedimiento que se sigue para encontrar la verdad; las técnicas, relacionado con el conjunto de procedimientos que utiliza la ciencia, y las actividades como el conjunto de operaciones o tareas que una persona realiza (tabla 2).

Tabla 2. Rasgos del profesor de Historia.

Actitudes	Métodos	Técnicas	Actividades
Pensamiento crítico	Retención de información	Exposición	Retroalimentación
Amable	Intervenciones del profesor	Lectura	Aportaciones
Libertad de expresión	Corregir sin avergonzar	Reflexión	Sugerencias
Forma de expresarse	Aclaración de dudas	Relatos	Resumen
Elegancia	Intervención oportuna	Investigación	Ejemplos
Culto	Uso de bibliografía	Opinión	Explicaciones
Humilde	Trabajo colaborativo	Ensayos	
Fascinante	Trabajo equitativo	Compartir	
Llamativo	Repaso	Cuadro comparativo	
Confianza	Aula invertida	Mesa redonda	
Respetuoso	Constructivismo	Conversatorio	
Normativo			
Explícito			
Imparcial			
Neutralidad			
Credibilidad			
Divertido			

Fuente. Elaboración propia.

Discusión

Las cualidades subjetivas o afectivas que demuestra el docente durante la enseñanza tienen un peso mayor entre las variables preferidas por los estudiantes de Historia. Las actitudes como el pensamiento crítico, la amabilidad, la humildad, el respeto, la confianza, la imparcialidad y la credibilidad, son rasgos valiosos para poseer cuando se decide enseñar historia a un grupo de alumnos en el nivel superior. Lo que es de notarse es que las actitudes del profesor determinan en gran medida los resultados de su enseñanza al ser consideradas por los alumnos como motivantes para la comprensión de los temas de Historia y afianzar su aprendizaje.

Entre los métodos de enseñanza que el profesor de Historia requiere poner en práctica están las intervenciones oportunas para retroalimentar al alumno; corregir los errores sin avergonzar; aclarar las dudas con el propósito de fijar los escenarios históricos en la comprensión; el uso de fuentes bibliográficas relevantes que permitan conocer a profundidad los acontecimientos, estos deben ser diver-

sos y de distinta ideología para que el alumno conozca no solo los de naturaleza gubernamental sino también los de corte independiente, a fin de que construya sus propios juicios. El trabajo colaborativo a través de los equipos es una manera propicia para construir el conocimiento, en la cual los integrantes tienen la oportunidad de demostrar sus capacidades consolidando sus saberes en la producción de trabajos elaborados, exposiciones, esquemas u organizando actividades como seminarios o eventos académicos. La metodología de aula invertida es muy bien recibida por los estudiantes, pues tienen la posibilidad de trabajar de acuerdo a su propio ritmo, utilizando su tiempo disponible según su interés y dando resultados que demuestran sus condiciones tanto cognitivas como creativas al momento de demostrar sus productos. El enfoque constructivista en el que el estudiante utiliza sus conocimientos previos, investiga sobre la información del tema, sistematiza y jerarquiza los contenidos, elabora sus propios constructos y finalmente socializa dando paso a la metacognición son procesos relevantes en el tratamiento de los temas históricos.

Las técnicas de enseñanza son el conjunto de procedimientos que utiliza el docente para desarrollar una clase, su uso tiene como finalidad facilitar la asimilación de los contenidos que tratan. El profesor de Historia puede utilizar o poner en práctica distintas técnicas dependiendo del tema a trabajar, entre las que prefieren los estudiantes están la exposición, la lectura de textos, el análisis de biografías, los relatos históricos, las investigaciones, la elaboración de ensayos, diseño de cuadros comparativos, organización y participación en mesas redondas, conversatorios, y las reflexiones o comentarios. La utilización de las diversas técnicas de enseñanza contribuye a que el trabajo del docente sea más interesante, motivador y menos aburrido, haciendo que la atención e interés del estudiante se mantenga centrado en el contenido.

Sobre las actividades propias que el profesor de Historia realiza cuando enseña, habremos de mencionar que desde la perspectiva de los estudiantes estas representan las de menor importancia, sin embargo, también tienen un peso decisivo en la comprensión de los contenidos. La retroalimentación que realiza el docente al término de la participación del alumno es básica para afianzar la idea; las aportaciones adicionales incrementan y clarifican la idea del tema; las sugerencias del docente hacia la mejora del trabajo del alumno e invitarlo a superar sus inconsistencias de participación son también una buena manera de ayudarlo; hacer resúmenes al final del desarrollo del tema a manera de conclusión hace que el tema se fije en el conocimiento colectivo del grupo. Otra de las acciones que el docente puede realizar es dar ejemplos reales y actuales para comparar los fenómenos históricos con el presente, permitiendo una vinculación entre pasado y presente como dos continuos y no precisamente etapas aisladas.

Destacamos que las actitudes, métodos, técnicas y actividades plasmadas en esta propuesta metodológica para que un profesor ponga en práctica son ideas aportadas por estudiantes que han transitado por un proceso de enseñanza y aprendizaje de una materia de Historia, quienes al término de la actividad externaron sus opiniones sobre lo destacable del papel del docente en cuestión y que a su gusto es lo más significativo para su aprendizaje.

Referencias

- Bunge, M. (2011). *La investigación científica* (5a. reimp.). México: Siglo XXI.
- De la Rosa Bobadilla, J. J., Fernández Rincón, C. A., y Landázuri, P. (2016). Pedagogía y didáctica por competencias en escenarios del educador para la salud. En J. Hernández Álvarez, *Manual para el cuidado de la salud. Educación práctica* (pp. 119-144). México: Trillas.
- Díaz-Barriga, A. (2008). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- Fernández, R. C. A. (2016). Diseño de intervenciones educativas. En J. Hernández Álvarez, *Manual para el cuidado de la salud. Educación práctica* (pp. 145-182). México: Trillas.
- Hegel, G. W. F. (2012). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2015). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón (2012). *Diálogos* (32a. ed.). México: Porrúa.
- Voltaire (2013). *Filosofía de la historia* (2a. ed.). España: Tecnos.
- Zea, L. (2015). *Filosofía de la historia americana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cómo citar este artículo:

Yamá Uc, J. E. (2021). Aplicación de una metodología de enseñanza de la historia en el nivel superior. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 111-120. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.325>.



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.

Ceremonias de distribución de premios en escuelas públicas de Zacatecas: socialización y escolarización en la instrucción primaria (1868-1889)

*Prize distribution ceremonies at public schools in Zacatecas:
socialization and schooling in primary education (1868-1889)*

Laura Rangel Bernal

RESUMEN

Las ceremonias donde se entregaban premios a estudiantes destacados en las escuelas de primeras letras del siglo XIX en México son ejemplos de prácticas escolares en tanto que formaban parte de las experiencias propias de la vida escolar de la época, además de que constituían formas de socializar al alumnado en un modelo educativo y un sistema ideológico específicos. Este artículo examina algunos aspectos de la vida cotidiana en las escuelas de primeras letras en el estado de Zacatecas en función de lo que describen las reseñas periodísticas de dichos eventos, junto con lo que dicen los informes de la Junta de Instrucción Pública, la instancia encargada, entre otras cosas, de evaluar y premiar al alumnado. También se analiza el carácter festivo de estas ceremonias y la significación social de los premios otorgados en tanto que ello nos habla del papel y la carga simbólica que tuvieron estos elementos en el proceso de escolarización y socialización de la niñez zacatecana de la segunda mitad del siglo XIX. Por último se revisa la concepción de educación que se difunde mediante los discursos y alocuciones escritas con la finalidad expresa de ser leídas en las ceremonias de premiación, pues ello ayuda a explicar el vínculo de dicha concepción, novedosa para la época, con el proceso de formación de una cultura escolar que se sustentó en el ideal liberal de educar a las masas para lograr el anhelado progreso de la nación.

Palabras clave: Cultura escolar, historia de la educación, prácticas escolares, vida cotidiana en la escuela.

ABSTRACT

The ceremonies where outstanding students received awards at public primary schools of the 19th century in Mexico are examples of schooling practices given that they were part of the experiences of everyday life at the school during that time, and because they constituted ways of contextualizing the students within a specific educational model and ideological system. This paper reflects on some aspects of daily life in public primary schools in Zacatecas by studying the press reviews of these ceremonies along with the reports from the Examining Board, which was the authority commissioned, among other things, to evaluate and reward the students. Additionally, it analyzes the festive character of such ceremonies and the social significance of the awards to describe the role and symbolism that they both had in the process of schooling and socializing the youth from Zacatecas in the second half of the 19th century. Lastly, it examines the concept of education that can be found in the discourses that were written expressly to be read during such occasions, given that this helps to explain the link existing between this concept, considered innovative for its time, and the process of forming their own school culture which was founded on the liberal ideal of educating the masses in order to achieve the long-desired progress of the nation.

Keywords: School culture, history of education, schooling practices, daily life at school.

Laura Rangel Bernal. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es doctora en Estudios Socioculturales y profesora-investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Secularización de la educación sexual: contienda histórica entre laicidad y conservadurismo” (2019) y “Educación sexual en las escuelas mexicanas: entre el discurso científico laico y la moral religiosa” (2019). Trabaja en la línea de investigación Historia de la educación y Educación sexual. Correo electrónico: laura.rangel@uaz.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1588-5289>.

Introducción

La realización de exámenes ante un jurado y de ceremonias en que se premiaba a las y los estudiantes destacados de las escuelas de primeras letras del siglo XIX son ejemplos de prácticas escolares en tanto que formaban parte de las experiencias propias de la vida escolar de la época, además de que constituían formas de socializar al alumnado en un modelo educativo y un sistema ideológico específicos.

A lo largo del siglo XIX, el significado y las funciones tanto educativas como sociales de dichas prácticas fueron variando y tomando diferentes tintes, siendo factores como la situación social y política del país, la relación entre el colectivo docente y las autoridades a las que respondía, así como el rol e importancia que socialmente se le asignaba a la educación dentro y fuera de la escuela, algunos de los más importantes para determinar tales significados y funciones.

Se sabe que el origen de los exámenes, certámenes públicos y ceremonias de premiación se remonta a finales del siglo XVIII, cuando “la política de modernización y secularización borbónica promovió las ceremonias escolares” (Martínez, 2018, p. 91). Estas empezaron a realizarse en el nivel primaria, de acuerdo con Pablo Martínez Carmona (2018), mediante un proceso de adaptación de los rituales que eran propios de la educación superior, a las escuelas de primeras letras. Es posible que esta “migración” de las ceremonias se diera como una forma de dotar a este nivel educativo de la legitimidad que ya ostentaba la educación superior a través de emular sus prácticas y la solemnidad con las que estas se realizaban. Asimismo es importante recordar que a través de ellas se hacían públicos los resultados, no solo del aprendizaje de los niños y niñas, sino también del trabajo de los docentes y de la diligencia (o falta de ella) de las autoridades locales que proporcionaban los recursos para impulsar la educación. Difundir de manera pública estos resultados mediante eventos multitudinarios era muy importante en una época en la que la gran mayoría de la población era analfabeta y sus posibilidades de acceso y permanencia en la escuela eran muy limitadas, ya que permitían demostrar que, a pesar de las circunstancias adversas, se estaban logrando avances en materia educativa.

Como antecedentes de estas ceremonias en las escuelas de primeras letras en el estado de Zacatecas se tienen los exámenes del Colegio de San Luis de Gonzaga en las últimas décadas del siglo XVIII (Ríos, 2002), y los certámenes públicos de las academias de Derecho y Humanidades el Instituto Literario de Zacatecas, donde comenzaron a celebrarse certámenes académicos en el año de 1840 (Acevedo, 2017).

Eugenia Roldán (2010 y 2012) ha estudiado este tipo de ceremonias revisando sus aspectos rituales y performativos para explicar lo que los símbolos y mecanismos educativos implementados en dichas ceremonias dicen sobre las transformaciones educativas que se dieron en el periodo de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, al cual la autora describe como “el tránsito de la cultura monárquica a la cultura

liberal republicana de los primeros años de vida independiente” (2010, p. 1). En sus trabajos, Roldán analiza el papel de las ceremonias escolares en la formación de la ciudadanía que el país requería para funcionar bajo el recién establecido régimen democrático. Al respecto dice que “estos certámenes eran, en suma, la dramatización de una concepción ideal de escuela, de responsabilidades políticas y sociales en educación y del orden social” (2010, p. 76).

Si bien en este trabajo se asume que tanto los exámenes como la distribución de premios son ejemplos de rituales escolares representativos de la cultura escolar del siglo XIX y se les examina en su calidad de ceremonias anuales, este artículo no repara en el análisis de lo ritual-performativo, solo se detiene a analizar un aspecto adyacente que es el carácter festivo de las ceremonias, en tanto que este nos habla del papel que tenían en la formación de la cultura escolar de la época y del vínculo que existía entre la escuela y la sociedad. De igual modo se examinan algunos aspectos de la vida cotidiana en las escuelas de primeras letras en función de lo que describen las reseñas de dichos eventos, junto con los informes de la Junta de Instrucción Pública. Esto como parte de un análisis del papel de este tipo de ceremonias en el proceso de escolarización y socialización de la niñez, proceso que está ligado a la formación de una cultura escolar particular, la cual, en este periodo histórico específico, estuvo sustentada en el ideal liberal de educar a las masas para lograr el anhelado progreso de la nación.

Cabe decir que en este artículo se exponen los avances parciales de una investigación más amplia cuyo objetivo es indagar el proceso de secularización de la educación en Zacatecas en el periodo de la República Restaurada e inicios del Porfiriato, ello mediante el análisis de la retórica y la poesía escrita por autores locales y leída en las ceremonias de premiación, para tratar de comprender cómo estas expresiones literarias se convirtieron en medios de difusión de las ideas de educación, ciencia y laicidad que circulaban en la época, al tiempo que reforzaban el ideal de alcanzar el progreso mediante esfuerzos educativos, en tanto que se veía a la educación como la panacea que vendría a remediar los males que aquejaban al país.

Las fuentes primarias revisadas constan de los informes redactados por la Junta de Instrucción Pública (el organismo encargado, entre otras cosas, de examinar y premiar al alumnado) y de las reseñas de las ceremonias que incluyen las transcripciones de los discursos, alocuciones y poemas leídos en estas y que se publicaron en el Periódico Oficial del Estado en tres periodos en los que la orientación política e ideológica de sus redactores es claramente liberal. Dicha orientación se distingue por los cambios de nombre que tuvo la publicación en un periodo de 20 años que coincide con la restauración de la República, la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada y la primera parte del extendido periodo presidencial de Porfirio Díaz: *El Defensor de la Reforma* (1868-1869), *Periódico Oficial del Gobierno del Estado* (1870-1876) y *El Defensor de la Constitución* (1877-1889).

El lugar de las ceremonias de premiación en la vida escolar

Como lo explica Antonio Padilla (2002), “la reconstrucción de la vida cotidiana escolar en gran medida da cuenta de cómo y por qué una sociedad edifica un nuevo espacio de convivencia social, con reglas, normas, comportamientos, usos, hábitos y disposiciones mentales y físicas” (p. 1). Se considera aquí que las ceremonias de premiación “eran rituales inmersos en la cotidianidad y en las vivencias de los individuos, en su papel de alumnos, padres de familia, profesores, sinodales, padrinos y autoridades políticas que presidían las funciones” (Martínez, 2018, p. 90), por tanto, su estudio brinda elementos para reconstruir aspectos de la vida cotidiana en las escuelas de primeras letras en la segunda mitad del siglo XIX, en tanto que nos permite vislumbrar la configuración de los espacios escolares y nos da una idea del tipo de interacciones que tuvieron lugar en dichos espacios alrededor de prácticas específicas de evaluación y premiación.

En este caso, un vistazo a la configuración de los espacios en los que se realizaban las ceremonias puede darnos una idea del trabajo y la aplicación de los recursos que estaba detrás de la realización de este tipo de ceremonias. Por ejemplo, un aspecto que se destaca en las crónicas es lo bien iluminadas que estaban las salas donde tenían lugar. Para lograr este efecto podemos inferir que se invertían recursos considerables. Sobre este punto, Martínez Carmona (2018) señala que las cantidades para comprar cebo que aparecen registradas en los informes de gastos escolares hablan también “de que se dedicaban muchas horas de ensayos nocturnos” (p. 102), lo cual es indicio de que, días o quizás semanas antes de la realización de las ceremonias, la jornada escolar se extendía a horas de la noche con el objeto de que el alumnado se preparara plenamente para la ocasión.

Por su parte, la decoración de estas salas es también un elemento a destacar. Se buscaba, primeramente, que dicha decoración fuera elegante, en concordancia con la solemnidad de las ceremonias y de la calidad de las personas invitadas, pero también daba cuenta de los nuevos elementos gráficos de naturaleza didáctica que se estaban integrando a los espacios escolares y que ayudarían a conformar la escenografía que hasta nuestros días puede verse en las aulas escolares. Esto ya que, además de arreglos florales y adornos de papel, en las salas se desplegaban mapas, cuadros caligráficos y carteles hechos por los mismos alumnos, elementos que evidenciaban las habilidades que estos últimos habían adquirido durante el año escolar.

Si bien en el trabajo historiográfico las fuentes primarias son las que nos brindan mayores recursos a la hora de tratar de reconstruir las prácticas escolares del pasado, es importante reconocer que estas tienen limitaciones en tanto que ni las ceremonias ni los informes nos hablan de lo que ocurría antes ni después de las ceremonias, sin embargo, nos proveen de indicios a partir de los cuales pode-

mos imaginar lo ocurrido. Podemos imaginar cómo se organizaban los docentes y el alumnado para adornar los salones, para acomodar el mobiliario, para elaborar las invitaciones, colgar los mapas y cuadros caligráficos que habían trazado; para memorizar los poemas que habrían de recitar; en suma, todas aquellas actividades dan cuenta del esmero que ponía cada quien para contribuir al lucimiento de cada establecimiento, en tanto la realización y buen término de este tipo de eventos dependía de la colaboración y empeño de las personas participantes.

El carácter festivo de las ceremonias

Tanto en las reseñas como en las alocuciones escritas por algunos alumnos se destacaba el carácter festivo de las ceremonias de distribución de premios de las escuelas de primeras letras. Se les llamaba “la fiesta de las letras”, “fiesta de la enseñanza”, “fausto acontecimiento”, entre otros epítetos que hacían explícita la identificación de estas ceremonias con formas de celebración que, en este caso, ensalzaban los avances que se estaban logrando en materia educativa, avances que, aunque para lectores actuales pudieran parecer mínimos, para la época resultaban notables o, al menos, esa era la lectura que se les daba en las notas periodísticas y en los discursos, quizá en un intento de reafirmar que se estaban dando pasos en favor de la educación y que, por tanto, se estaba avanzando con paso firme por la vía del progreso a pesar de las difíciles condiciones económicas y políticas por las que atravesaba el país.

El carácter festivo que se atribuía a las ceremonias se manifestaba muy claramente en la conjunción de las diferentes expresiones artísticas que tenían lugar en dichos eventos. Como puede apreciarse en las reseñas publicadas, la música y la poesía eran dos de sus componentes centrales. Se tocaban valeses, sonatas, oberturas y otras piezas, ya fuera en el piano o por la orquesta invitada; cantantes que acudían a los eventos interpretaban arias y otras piezas operísticas, además de que invitados y alumnos, estos últimos ya fuera de manera individual o en coro, recitaban poemas escritos expresamente para la ocasión.

Se puede advertir que una de las finalidades de conjuntar estas expresiones artísticas en las ceremonias de distribución de premios era conectar la educación de primeras letras con las artes y la alta cultura, tal como se hacía en los certámenes académicos de los institutos literarios desde varias décadas antes. Al mismo tiempo, las demostraciones artísticas eran una fuente importante de entretenimiento para los asistentes quienes se imbuían en el ambiente festivo. Ejemplo de ello lo vemos en la reseña de una ceremonia relacionada, la apertura de la Escuela de Niñas núm. 2, el 27 de julio de 1877. En ella se relata cómo, tras las palabras finales del gobernador, “la reunión iba a disolverse complacida y satisfecha, cuando los acordes inesperados de una pieza de baile improvisaron una modesta pero alegre tertulia que terminó hasta el amanecer” (*El Defensor de la Constitución*, 28 jul. 1877, p. 3).

El hecho de que una ceremonia escolar haya derivado en una tertulia que duró toda la noche nos habla de que efectivamente se consideraba a dichas ceremonias como festividades que formaban parte importante de la cultura escolar que estaba formándose en la época, pero también de su resonancia social, en tanto que denota el vínculo existente entre la escuela, como institución educativa y socializadora de la niñez, y la sociedad en su conjunto, sin dejar de mencionar que pone de manifiesto el gusto de la concurrencia por el baile.

Cabe señalar que el carácter festivo que aquí se analiza iba acompañado de la solemnidad propia de los actos públicos de la época. A ellos asistía no solo el alumnado, padres y madres de familia y el profesorado, sino que este tipo de ceremonias, por lo general, contaba con la presencia “de las más altas jerarquías civiles y eclesiásticas de Zacatecas y de otros invitados de la élite local” (Acevedo, 2107, p. 24). Se trataba, pues, de “lo más selecto” de la sociedad, que con su presencia “daba un testimonio inequívoco de su interés en todo lo que atañe a la educación” (*Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, 1876c, p. 4). Todo ello habla de la resonancia social que podían tener este tipo de eventos, no solo en la ciudad capital sino también en los municipios.

El acto de premiar y su significación social

Como es sabido, el acto de premiar, en tanto que implica entregar a alguien una distinción o recompensa por algún logro o meta cumplida, puede tener distintos tintes simbólicos y llegar a adquirir una notable significación social. Para explicar la carga simbólica que estaba detrás de la entrega de premios al alumnado más destacado del estado, mediante la realización de ceremonias públicas con toda solemnidad y pompa, es necesario revisar en qué consistían los premios, a quiénes se les otorgaban y quiénes decidían cómo serían distribuidos.

En las ceremonias a las que se hace referencia en este trabajo se entregaban premios de primera y segunda clase. Los primeros consistían en “libros o instrumentos científicos por valor de treinta pesos y un diploma” (Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1878, art. 45). Los segundos incluían los mismos elementos, pero por valor de 20 pesos. En las escuelas primarias dependientes del gobierno debían entregarse cinco premios de primera clase “a todos los alumnos que obtuvieran la calificación de Perfectamente bien” y diez de segunda clase a quienes obtuvieran la calificación de “Muy bien”. En ambos casos debían aprobarse todas las materias establecidas por la ley para el año escolar correspondiente y recibir una calificación unánime por parte de la comisión examinadora (Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1878, art. 44).

Como puede verse, la naturaleza de los premios era diferente a los que se entregaban en décadas anteriores en las escuelas novohispanas y, posteriormente, en

las escuelas Lancasterianas. Dichos premios consistían en cantidades en efectivo y medallas confeccionadas en plata o algún otro metal. En el caso de la Compañía Lancasteriana, esta llegaba inclusive a obsequiar objetos de uso personal a los niños de condición más humilde, quienes podían recibir “desde zapatos hasta sombrero” (Vázquez, citado por García, 2015, p. 55).

El hecho de que en este periodo en Zacatecas se privilegiara la entrega de libros e instrumentos científicos habla de la difusión de la idea de ciencia que estaba permeando en la sociedad y del valor que se le asignaba al conocimiento científico, en tanto que el provecho que podría sacar el alumnado de estos objetos podría ser mayor, a largo plazo, y tener mayor incidencia en plano social que el que se podría obtener de una remuneración económica o de una condecoración.¹

En cuanto a quiénes podían recibir los premios, Martínez (2018) explica que en la primera mitad del siglo, dado su nivel de preparación y dada la existencia de ciertas prácticas de clientelismo, solo 20% del alumnado participaba en los certámenes públicos, lo que significa que “pocos niños presentaban actos públicos y muchos de ellos no disfrutaban un premio en su vida escolar” (p. 99).

Al parecer estas mismas condiciones se repitieron en Zacatecas, siendo un número reducido de niños y niñas quienes pudieron obtener un premio en algún punto de su trayectoria escolar. Empero, las circunstancias fueron distintas en tanto que la legislación en torno a la entrega de premios que estuvo vigente en este periodo da pauta para pensar que este grupo pudo haber sido más diverso que el que describe el autor citado, y que la recepción del premio haya obedecido al grado de dedicación al estudio antes que a favoritismos u otros privilegios, es decir, que su otorgamiento hubiera estado ligado más directamente con el mérito académico. Este tema es discutido por José E. Pedrosa en la *Memoria* que escribió sobre el estado de la instrucción primaria en Zacatecas con motivo de la Exposición Universal de París. En el apartado sobre los medios de estímulo al estudiantado, el autor trae a cuenta el debate existente en la época sobre la conveniencia o inconveniencia de “estimular a la juventud estudiosa” (Pedrosa, 1889, p. 18). Al respecto, expone y defiende la postura que habían mantenido las autoridades estatales:

...el Gobierno, colocándose en un justo medio, ha procurado ser parco en conceder dichas recompensas, y mandado por ley que en los establecimientos públicos dependientes de él o de los Municipios, al verificarse los exámenes, “las calificaciones supremas no se prodiguen sino que se den con tal discreción que sean verdaderamente estimables”; y como del conjunto uniforme de ellas depende que los alumnos obtengan premio, siendo varias las materias que cursan, pocos sustentantes llenan ese requisito y pocos son igualmente los que se hacen acreedores a tal recompensa: deduciéndose de aquí que, no habiendo prodigalidad en estas, los alumnos agraciados las aprecian en su verdadera significación moral y como resultante de su empeño y aplicación, medios por cierto, bien ajenos de producir vanidad y orgullo, pasiones que solo despiertan un falso mérito, y en tal caso, los premios que recibieran los educandos no serían como en realidad lo son, el símbolo de la constancia y el trabajo [Pedrosa, 1889, pp. 18-19].

¹ También es posible que, en adición a lo anterior, se eligiera este tipo de premios siguiendo la pauta del Instituto Literario de Zacatecas, en cuyos certámenes se entregaban, además de medallas y diplomas, “estampas, mapas, instrumentos, útiles, objetos para las ciencias” y, sobre todo, libros de autores ilustrados como Montesquieu, Jovellanos y Tocqueville (Acevedo, 2017, p. 26).

Como puede verse, Pedrosa enfatiza la idea de evitar la prodigalidad con el fin de dar a los premios su justo valor y evitar que surgieran en el estudiantado actitudes contrarias a las virtudes que debía promover la escuela. El mandato de no prodigar calificaciones supremas ligado a la significación moral de los premios se repite en Ley Orgánica de Instrucción Primaria y en la Ley de Instrucción Secundaria y Profesional, ambas de 1891, en cuyos reglamentos, además, se establece el principio equidad en la aplicación de los exámenes (Amaro, 2017, pp. 197 y 232).

Respecto a quiénes otorgaban los premios previa realización de los exámenes correspondientes, la misma ley mandaba que se procurara formar los jurados con personas “de las más distinguidas por su posición social, instrucción y aptitud” (Amaro, 2017, p. 197), esto para el caso de las escuelas de párvulos. Podemos inferir que criterios similares se aplicaban para conformar las comisiones examinadoras que evaluarían al alumnado de nivel primaria. El énfasis en la aptitud y grado de instrucción, así como en el prestigio social con que contaran las personas que formaban los jurados como cualidades fundamentales para poder serles otorgado dicho rol, habla de la importancia que se le daba a la función de examinar los adelantos de la educación en el estado conforme se vieran reflejados en el aprendizaje del alumnado.

La concepción de educación y sus implicaciones en la socialización y escolarización del alumnado

La lectura de discursos y alocuciones expresamente escritas para la ocasión era una parte muy importante de la ceremonias. En estos textos que fueron escritos por diferentes personas, que iban desde autoridades políticas y educativas hasta los mismos alumnos que eran premiados, se pueden identificar dos propósitos claros: uno, hablar de adelantos que se estaban logrando en materia educativa, y dos, exhortar al alumnado a continuar instruyéndose, en tanto que en ello se veía la clave para lograr el progreso del país y la erradicación de la ignorancia, la pobreza y otros tantos males que aquejaban (y siguen aquejando) a estas tierras.

Cuando se hablaba de los premios en los discursos leídos en las ceremonias se solía resaltar no lo que cada alumno había logrado al aprobar los exámenes con una nota alta, sino que se destacaban los logros colectivos, es decir, los alcanzados por el total del alumnado; al tiempo que se relacionaban dichos logros directamente con los beneficios que la educación de los menores redituaria a la nación, más allá de los beneficios que individualmente obtuviera cada uno de ellos y ellas. Ejemplo de esta interpretación la vemos en el siguiente extracto de un discurso pronunciado por el licenciado Ramón Romero, en la distribución de premios de la Escuela Práctica de la Normal de Zacatecas:

[...] el premio de vuestro amor a la enseñanza que en esta feliz noche vais a recibir, es la garantía que tiene la sociedad de que siempre marchareis constantes por el mundo de la ciencia y que llegará el día en que, cubiertos con la aureola de la Ilustración, vuestros esfuerzos se desarrollen en mitigar los sufrimientos de una patria que con alegre sonrisa saluda el porvenir de sus hijos [*Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, 1875, p. 4].

Destacar los beneficios colectivos antes que los logros individuales es relevante en este análisis, ya que nos habla de que en la concepción de educación que circulaba en la época y que habían asimilado los personajes invitados, docentes, el alumnado, y en general quienes redactaron o ayudaron a redactar los discursos, la educación se entendía más como un bien social que como un bien individual y, por tanto, sus beneficios habrían de ponderarse en función del impacto que pudieran tener en favor de la nación. Esta concepción de educación como bien común forma parte, sin duda, de la ideología liberal en la que se estaba socializando a los jóvenes estudiantes.

Otro de los elementos ideológicos que destacan en estos discursos leídos en estas ceremonias es la convicción de que una función central de la instrucción primaria era formar ciudadanía, una condición necesaria para el funcionamiento de todo sistema político democrático, de allí la necesidad de que esta educación elemental se volviera obligatoria y pudiera alcanzar al total de la población:

Por fortuna señores, ya se ha iniciado una reforma importante en este sentido: la instrucción obligatoria, porque en las naciones regidas por el sistema democrático-republicano, es preciso que sus individuos sepan ejercer sus derechos, para que puedan cumplir con sus deberes, y alejando, por medio de la educación la semilla de la discordia que hace cincuenta años germina entre nosotros, se afirma de una vez al imperio de la paz, que lo que hace elevarse a las naciones a la cima de la prosperidad [*Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, 1876b, p. 2].

Como puede verse en el fragmento anterior, la pacificación del país era un tema importante con el que también se vinculaba a la educación, pues se buscaba lograr la paz por medio del diálogo y la razón antes que por las armas. Esta postura, sin duda, derivaba de las décadas de conflictos bélicos que había enfrentado el país y del desgaste que estos habían provocado. A estos conflictos de impacto nacional se sumaban las problemáticas locales, como el bandolerismo, la criminalidad y el contrabando que prevalecieron en la época en tanto que las fuerzas armadas encargadas del orden no siempre funcionaban en toda su capacidad y, según algunos reportes, era evidente que “la milicia necesitaba urgentemente reorganizarse” (Amaro, 2017, p. 58).

Aunados a los problemas de la pacificación se encontraban los derivados de las dificultades económicas que enfrentaba de manera constante el erario público y que también se buscaba resolver mediante la educación pues esta, se decía, había de promover la prosperidad y el progreso. Se esperaba que las escuelas formaran

a los trabajadores que habrían de impulsar el desarrollo del país mediante el fomento de la ciencia, la industria y el comercio, y que el producto del esfuerzo del alumnado contribuyera a ello:

Por esto es que el gobierno de nuestra amada [sic] México, ilustrado y progresista consagra por todos los pueblos y ciudades de nuestra patria gran parte de sus tareas y recursos a la educación sólida y moderna de la juventud; es decir, a la que forma los hábiles artesanos, los honrados y moderados propietarios, los instruidos maquinistas, los colonos ilustrados, los calculadores comerciantes, los disciplinados soldados, los perfectos ciudadanos y los hábiles magistrados, en una palabra, los sabios útiles de toda clase y todo orden [*Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, 1876b, p. 3].

Un análisis de la caracterización y los atributos que debían tener los “perfectos ciudadanos” y “sabios útiles”, como se les llamaba, nos permite ver que esta se alineaba con el ideal liberal de progreso, además permite reconocer que, desde esta perspectiva, la educación, como aparato de socialización, perseguía dos fines que se alinean con el modelo de producción capitalista propio de la época, pero cuyas implicaciones siguen aún vigentes, en tanto que las escuelas actuales siguen cumpliendo una función similar:

Por una parte, la escuela debe formar ciudadanos, provocar en ellos los conocimientos, actitudes y valores necesarios para poder participar en una sociedad democrática, pero, en cuanto a la preparación para el trabajo, la escuela prepara para el respeto a la autoridad, la disciplina y la sumisión [De Paz, 2004, p. 18].

Para terminar este apartado cabe señalar que, en su afán de ensalzar los avances en materia de educación, algunos de autores de los discursos y alocuciones que se revisaron para la realización de este trabajo manifestaban, en el papel y en sus intervenciones orales, un fervor exacerbado que pudiera atribuirse al estilo retórico de la época, tendiente al uso de las alegorías religiosas, así como a la naturaleza pública de las mismas ceremonias:

Glorifiquemos estas fiestas consagradas al talento en sus primeras manifestaciones y honremos la instrucción pública, base de las mejoras morales é [sic] intelectuales á [sic] que aspiramos y por la que nuestro país se elevará al nivel de las naciones más cultas de la tierra [*Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, 1876a, p. 2].

Como es de esperarse, hubo quienes criticaron esta fe excesiva en la educación y el optimismo con que solían ponderarse sus avances. Tal fue el caso del presbítero Ignacio Castro, quien fue socio de la Junta de Profesores de Zacatecas y quien hablaba de este tipo de discursos en los siguientes términos:

Muchos oradores llenaban de encomios a la educación. Para algunos de ellos, la educación era la base sólida de todos los conocimientos útiles: para otros la educación era el sostén del individuo, y de la familia y de la sociedad. Esas disertaciones en torno a la educación se reali-

zaban desde el bello mundo de las teorías. Desafortunadamente su desarrollo se dejaba en los esfuerzos aislados de los individuos. Ése era uno de los grandes tropiezos de la instrucción primaria [*El Inspector de la Instrucción Primaria*, 1870, p. 1, citado por Magallanes, 2013, p. 86].

A modo de conclusión

Como lo afirma Martínez Carmona (2018), las ceremonias de premiación formaron parte del proceso de escolarización de la niñez mexicana desde finales del siglo XVIII y a todo lo largo del siglo XIX. Desde el punto de vista de las prácticas escolares, la celebración de dichas ceremonias y de los elementos rituales, artísticos e ideológicos que se integraban en ellas ofrecen indicios de su función en el proceso de socialización del alumnado, en tanto que se entiende que su participación en actividades sociales de este tipo tuvo repercusiones tanto en su aculturación como en el proceso de educarse (Austin, Dwyer y Freebody, 2003) y formarse como ciudadanos dentro de un sistema ideológico definido, aunque ciertamente no del todo unificado.

En cuanto al estudio de la vida cotidiana en las escuelas de primeras letras en Zacatecas, tanto las crónicas periodísticas como los informes de las comisiones examinadoras ofrecen indicios de la configuración de los espacios escolares y de las actividades e interacciones que tenían lugar en ellos. De este modo nos permiten tener una idea de lo que ocurría cotidianamente en las aulas de estas escuelas hace aproximadamente 150 años.

Por otra parte, la solemnidad con la que se llevaban a cabo las ceremonias y la estructura ritual de las mismas debió formar parte de las representaciones que se construyeron y difundieron sobre estos espacios y sobre el tratamiento de los asuntos educativos en la época. Este carácter solemne obedecía, además, a la necesidad de legitimar el trabajo de docentes, alumnos y autoridades en materia de educación ante una sociedad cuyo acceso a la instrucción era todavía muy reducido y cuyos problemas y limitaciones para extenderlo eran muchas, pero, aun así mantenía la esperanza de que la educación pública, obligatoria y gratuita que recibieran los niños y niñas habría de acarrear beneficios colectivos que finalmente vendrían a redituarse en el progreso del país.

Por último, podemos decir que la conjunción de las manifestaciones artísticas que se presentaban en las ceremonias, las numerosas referencias a la ciencia y al pensamiento ilustrado que aparecían en los discursos, alocuciones y poemas que se leían en tales eventos, así como la entrega a los estudiantes premiados, ya no de monedas o medallas –como ocurría a finales del siglo XVIII y principios del XIX, es decir, en el periodo de transición de la cultura monárquica a la cultura liberal– sino de libros y de instrumentos científicos, nos habla también del tipo de educación que se pretendía impartir y del objetivo inequívoco que esta perseguía en tanto que buscaba formar ciudadanos ilustrados y útiles para la patria.

Referencias

- Acevedo Hurtado, J. L. (2017). *Certamen académico en el Instituto Literario de Zacatecas, 1845*. México: UPN Unidad Zacatecas.
- Amaro Peñaflores, R. (2017). *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización (1767-1897)*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Austin, H., Dwyer, B., y Freebody, P. (2003). *Schooling the child. The making of students in classrooms*. Londres: Routledge Falmer.
- De Paz Abril, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- El Defensor de la Constitución* (1877, 28 jul.).
- El Defensor de la Reforma*.
- El Inspector de la Instrucción Primaria*.
- García Benavente, J. F. (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia. *Boletín Virtual REDIPE*, 4(7), 48-66.
- Gobierno del Estado de Zacatecas (1878). *Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado “El Defensor de la Constitución”, México.
- Magallanes Delgado, M. del R. (2013). La educación republicana en Zacatecas, 1862-1912. Escuela pública laica y la escuela católica: visiones, acciones y conflictos. En M. del R. Magallanes Delgado y N. Gutiérrez Hernández, N. (coords.), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (pp. 75-118). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martínez Carmona, P. (2018). Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 88-108.
- Padilla Arroyo, A. (2002). Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX. En L. E. Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*. México: CONACYT/CIESAS/DGSCA. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_19.htm.
- Pedrosa, J. E. (1889). *Memoria sobre la instrucción primaria en el estado de Zacatecas 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños de Guadalupe.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado* (1875, 2 dic.).
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado* (1876a, 28 ene.).
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado* (1876b, 2 feb.).
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado* (1876c, 2 ago.).
- Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública (1878).
- 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: CESU/UNAM.
- Roldán Vera, E. (2010). Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX. *Bordón Revista de Pedagogía*, 62(2), 67-79.
- Roldán Vera, E. (2012). La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catequismos y exámenes públicos. En A. Acevedo Rodrigo y P. López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy* (pp. 39-69). México: El Colegio de México.
- Terán Fuentes, M., Hurtado Hernández, É., y Amaro Peñaflores, R. (2017). *La virtud de la administración pública. Tres ensayos sobre las Observaciones de Luis de la Rosa Oteiza*. México: Taberna Librería Editores.

Cómo citar este artículo:

Rangel Bernal, L. (2021). Ceremonias de distribución de premios en escuelas públicas de Zacatecas: socialización y escolarización en la instrucción primaria (1868-1889). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 121-132. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.335>.



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.

Uso de recursos digitales en la historia de la educación

Use of digital resources in the history of education

Stefany Liddiard Cárdenas • Jesús Adolfo Trujillo Holguín • Francisco Alberto Pérez Piñón

RESUMEN

En este documento se muestran las posibilidades de hacer uso de los recursos digitales en la investigación sobre la historia de la educación. Se evidencia y pone a debate el uso de estos recursos, al explicar cómo su desarrollo se ha unido a los paradigmas y tendencias en la historiografía, enfatizando en las técnicas de recuperación de información. Se incluye un apartado con los recursos digitales de uso recurrente entre los historiadores de la educación en el contexto mexicano, así como las ventajas y dificultades con las cuales se enfrentan durante este proceso indagativo. Finalmente se enuncia una serie de conclusiones en las que se afirma que estos recursos posibilitan una historia interpretada desde mayor cantidad de aristas, en la cual se debe privilegiar el trabajo intelectual del investigador, quien será capaz de armar con lo que encuentre en ese inmenso mar de información, con las ausencias, silencios, las conexiones y las razones entre textos o elementos.

Palabras clave: Investigación histórica, tendencias históricas, tecnología.

ABSTRACT

This document shows the possibilities of making use of digital resources for researching the history of education. The use of these resources is evidenced and debated, explaining how their development has joined the paradigms and trends in historiography, emphasizing information and the retrieval techniques. A section is included with the digital resources of recurring use among historians of education in the Mexican context, as well as the advantages and difficulties that they face during this investigative process. Finally, a series of conclusions are stated in which it is affirmed that these resources make possible a history interpreted from a greater number of perspectives, in which the intellectual work of the researcher must be privileged, who will be able to gather with what he finds in that immense sea of information, with the absences, silences, the connections and the reasons between texts or elements.

Keywords: Historical research, historical trends, technology.

Stefany Liddiard Cárdenas. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es doctora en Educación, Artes y Humanidades. Entre sus publicaciones recientes está “La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers precedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX” (2019) en *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*. Es socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo: stefanyliddiard@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus publicaciones recientes está “La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018” (2019). Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. 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>.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Apuntes para una historia posmodernista” en *Espacio Abierto* (2016) y el capítulo de libro “La hacienda de coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos” (2017). Desarrolla la línea de investigación 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>.

Cambios en la investigación histórica

Los cambios e innovaciones tecnológicas durante las últimas décadas han encauzado nuevas formas de investigar, que trastocan por supuesto aquellas que se realizan sobre la historia e historiografía de la educación. Simultáneamente, durante este devenir histórico se han modelado diferentes paradigmas históricos que incorporaron en cierta medida el uso de diferentes recursos tecnológicos o digitales. Así lo afirma Ortega: “Los avances tecnológicos y las nuevas herramientas de comunicación están transformando la labor tradicional del historiador, proporcionándole interesantes útiles que abren un extenso abanico de posibilidades” (2016, p. 3174).

Con ello, las múltiples posibilidades surgen continuamente para quien investiga sobre la historia de la educación, independientemente del lugar donde se encuentre. La accesibilidad a diversos medios, el aumento en la capacidad de almacenamiento, la facilidad para el procesamiento de la información y nuevos softwares para realizar distintas tareas concernientes a la investigación, son solo algunas de las consecuencias favorables de estos avances tecnológicos ligados a los intereses investigativos en esta línea de conocimiento.

Es posible distinguir el alcance de estas mejoras, lo que no ocurre con las dificultades y problemáticas derivadas del mismo. La facilidad de acceso a una inmensa cantidad de recursos hace de este quehacer un arduo, minucioso, tardado y en ocasiones agobiante mar de posibilidades que apuntan a la construcción de una historia que cuenta con más elementos para ser interpretada. Ortega (2016), al adentrarse en las ventajas y limitaciones, señala que al tener acceso a documentos desde el hogar o cualquier sitio donde se encuentre, se ahorra tiempo y dinero; pero entre las limitaciones más comunes están las que resultan del reconocimiento óptico de caracteres (OCR por sus siglas en inglés), ya sea porque la mayoría de los sitios web actualmente no lo tienen o bien porque este procedimiento con el cual se digitalizan los textos para reconocer los caracteres y procesarlos mantiene algunos errores que requieren de una búsqueda minuciosa por parte del investigador. Además, “en lo que concierne a la búsqueda de artículos en revistas, su elevado número, unido a la gran cantidad de buscadores existentes, complica nuestra tarea” (p. 3179).

Este acercamiento es útil para exponer el panorama sobre las nuevas formas de hacer historia, para lo cual se retoman los planteamientos de Badanelli y Ossenbach (2009) en los que proponen incluso un nuevo tipo de historia en la que se utilicen métodos, archivos, artículos, entre otros, que utilicen la tecnología para crearla o difundir la investigación histórica, tal y como lo sintetizan en el siguiente párrafo.

El trabajo del historiador está cambiando, de tal forma que hoy se habla en algunos círculos de la *historia digital*, denominación acuñada en los Estados Unidos para referirse tanto al es-

tudio del pasado que se lleva a cabo usando una variedad de fuentes primarias reproducidas electrónicamente (textos, imágenes y artefactos), como a las narraciones que resultan de la indagación histórica digital [p. 661].

Particularmente existe una relación entre los paradigmas o tendencias en la historiografía y los avances tecnológicos, los cuales repercutieron en los métodos, técnicas e incluso modelos interpretativos que permiten conformar la investigación histórica. Esto se respalda con lo que Luana Montesi (2011) describe como una relación entre la historia y el uso de los avances tecnológicos, afirmando que “las primeras relaciones entre el historiador y el ordenador tuvieron lugar durante los años sesenta del pasado siglo veinte con la introducción de la historia cuantitativa” (p. 86). En su explicación refiere la aplicación en investigaciones de historia social, cuantificables como la demografía, comunidades, movilidad, urbanización, todos en el campo de la historia. Por otra parte, en Francia con la escuela de los Annales, al analizar las estructuras económicas y a través de análisis cuantitativos conocer las representaciones y mentalidades. Tras una década muerta, en los ochentas retoma fuerza con el ordenador personal, abriendo posibilidades del uso apropiado entre el historiador, métodos y orientaciones interpretativas, así como archivar una gran cantidad de datos (Montesi, 2011).

Esta misma autora indica que en los noventas y gracias al internet y a las “técnicas de consulta y de investigación” (Montesi, 2011, p. 87) se obtuvieron dos grandes consecuencias. Una fue el cambio de las modalidades de interconexión entre historiadores mediante correos, asociaciones, revistas, foros, entre otros, que “posibilitan la divulgación de los resultados de investigaciones” (p. 88), entre las que enfatiza la creación de redes internacionales que reducen la distancia, con evidente “componente social y colectivo en la construcción y difusión del conocimiento histórico” (p. 89). Asimismo resalta la otra consecuencia en las prácticas y modos de investigación de los historiadores aclarando lo siguiente:

El proceso de construcción del conocimiento histórico va a pasar a quedar vinculado al proceso de comunicación gracias, por ejemplo, a la creación de “archivos on line”, donde los materiales recogidos por historiadores en el curso de su investigación pueden llegar a formar archivos que se hallan a disposición del resto de los investigadores. Además, va a ser frecuente la creación de ensayos de carácter provisional donde las conclusiones son anticipadas “on line” y donde se solicita la discusión y el debate. Esta es la razón por que hoy los especialistas hablan de textos “inestables”, “abiertos”, “fluidos”, textos que siempre pueden ser objeto de modificaciones [Montesi, 2001, p. 89].

Resulta claro que este tipo de investigación es posible, ya sea con archivos digitales como fuentes del trabajo o bien con la recuperación de testimonios u oralidad resguardada en audios, videos, conversaciones telefónicas, video-llamadas o diversas herramientas, suprimiendo la distancia entre los participantes de la entrevista. Se

considera a ambas fuentes de información igual de valiosas que aquellas que se rescatan de los archivos históricos físicos o entrevistas frente a frente. Incluso se entrevé su aplicación en conjunto con las nuevas tendencias posmodernistas, en las cuales los estudios históricos traspasan barreras temporales y geográficas, en donde el interés gira mayormente en la actualidad y su relación con los acontecimientos pasados.

Así mismo se observa una veta en la cual la historia con soporte digital va más allá de acceder al internet y acumular información sobre un tema, ya que los recursos digitales no se limitan al uso de fuentes. Es decir, se analiza la posibilidad de considerar otros universos en la investigación, como Badanelli y Ossenbach (2009) lo plantean, al afirmar que no solo existe una gran cantidad de fuentes históricas en internet, sino que se pueden elaborar interpretaciones con más elementos, reflejando la complejidad de los fenómenos.

También el lenguaje hipertextual propio del internet, permite relacionar bloques de texto, sonido e imágenes a través de enlaces electrónicos. La complejidad no lineal favorecida por el lenguaje hipertextual le permite al historiador explorar narraciones alternativas a través de la vinculación de múltiples secuencias, fuentes, voces, interpretaciones e implicaciones que entran en juego en la narración histórica, así como conectar con más facilidad sus argumentos con las evidencias históricas [Badanelli y Ossenbach, 2009, p. 668].

Con los planteamientos hasta el momento, se distingue que el investigador precisa una formación al menos en tres dimensiones. Una es la preparación práctica, centrada en los métodos o formas de seleccionar, recuperar y organizar la información. La segunda es una formación teórica, con la cual podrá sustentar el posicionamiento ante el fenómeno. La tercera e igual de importante, es la que ayuda al investigador a ser capaz de articular, narrar y argumentar claramente sus planteamientos; tal como Hayden White (1992) lo explica mediante su tesis de la metahistoria, al considerar el aspecto discursivo del relato, que encierra incluso aspectos estéticos.

En este mismo sentido y sobre la formación de quien trabaja con la historia, Le Goff (2005) asevera la existencia de una íntima relación entre el oficio del historiador y legitimar a la historia como ciencia, ya que se tiene una necesidad de utilizar diferentes técnicas o métodos. Así mismo es signo de que la historia admite que los documentos se consideren como una fuente recíproca para existir en la investigación.

No se convierte en documento sino después de una investigación y una elección. La investigación es en general cuestión no del investigador mismo sino de auxiliares que constituyen las reservas de documentos con las que el historiador ha de relacionar su propia documentación... Las pérdidas, las elecciones de recolección de documentos, la calidad de la documentación, son condiciones objetivas, pero coactivas, del oficio del historiador [Le Goff, 2005, pp. 104-105].

Los recursos digitales en la historia de la educación

Posterior a lo expuesto, resulta conveniente identificar los principales recursos digitales utilizados durante la investigación histórica sobre la educación en el contexto mexicano. Entre los más buscados están las revistas electrónicas de artículos científicos y de divulgación, páginas web, libros en diferentes bibliotecas digitales y repositorios, fotografías o conferencias. Otros recursos, consultados en menor cantidad –ya sea por su desconocimiento o bien, falta de reconocimiento como fuente fidedigna– son los audiovisuales, videgrabaciones de mesas de diálogo, películas, los podcasts, blogs, páginas web temáticas, redes sociales, catálogos, bases de datos o museos. Esta diferenciación se relaciona con lo que menciona Fernández en las siguientes líneas.

Todos los historiadores las utilizan en sus investigaciones sin apenas hacer mención a ello. Solo cuando algún proyecto lo requiere por su dimensión, complejidad o particularidad, los autores inciden en sus publicaciones y hacen mención de este instrumento informático. La tecnología más eficiente es la que apenas se nota: simplemente se usa [2006, p. 16].

La poca demanda u omisión sobre el uso de los recursos digitales o la tecnología se debe en parte a la falta de reconocimiento de los sectores de la academia. Esta práctica se intensifica dentro de las ciencias sociales y humanidades por ser un sector académico que, por su enfoque, tiende a desconfiar sobre su aplicabilidad y fiabilidad. Respecto a esta última cualidad, Alexander y Tate (1996, citados en Montesi, 2011) proponen siete puntos que se deben evaluar en los recursos digitales que se reúnen, para considerarlos como fiables. El primero es identificar la credibilidad científica de los responsables que ponen a disposición el recurso. El segundo punto es la precisión, para comprobar si el sitio web en el que se encuentra la información es una editorial que compruebe ser profesional y con niveles estándar de calidad. El tercero se enfoca en distinguir si el sitio web tiene carácter científico o divulgativo, representando su objetividad. Uno más es revisar la constante actualización y revisión de la información puesta en circulación. El quinto punto es la comprensión del ámbito disciplinar de referencia, que repercute en la cobertura y su audiencia. Otro punto tiene que ver con la “permanencia-estabilidad de los recursos y su capacidad de localización” (Montesi, 2011, p. 94). Finalmente, el séptimo punto se refiere a la transparencia de los contenidos.

No se pretende testificar que todo aquello que atañe a la historia de la educación se encuentra en la red, ni que todo es fiable, “sin embargo, los historiadores han comprendido, o están haciéndolo rápidamente, que el rigor crítico a la hora de utilizar las fuentes y de presentar los resultados de sus propias investigaciones no es incompatible con el uso de la red” (Montesi, p. 90). Además, y en función de las aseveraciones previas, la pericia en esta búsqueda es solo uno de los componentes,

ya que la historiografía necesita de un tratamiento teórico, ya sea en la aplicación o generación del conocimiento que está íntimamente relacionado con el diálogo entre el que escribe y quien lee esa historia, dejando al descubierto sus habilidades de argumentación y entendimiento, al mostrar sus ideas e intencionalidad del mensaje, en este caso mediante un texto estético y bien organizado.

El progreso es irreversible, la tecnología sigue avanzando a pasos agigantados, así como sus implicaciones en la investigación sobre la historia en la educación. El uso del internet queda evidenciado en algunos de los trabajos publicados por investigadores mexicanos de diferentes estados de la república. Por esta razón se destina un espacio para mostrar un recuento de medios o recursos que versan en heterogéneas temáticas, teorías, metodologías, aplicaciones o implementaciones, que en este apartado resultan indistintas. Lo importante es que con las referencias que incluyen en sus trabajos se pueden ejemplificar los insumos de las investigaciones, siendo unos más comunes que otros.

Entre los recursos más utilizados están las revistas científicas o de divulgación especializadas en la historia e historiografía de la educación. Estas publicaciones sirven para consulta y también como un espacio de difusión de los resultados de las investigaciones. Las revistas académicas se editan por y para grupos reducidos de lectores interesados en disciplinas en particular, lo que facilita su identificación y consulta. Existen diversas formas para mejorar su visibilidad, siendo la más común la incorporación a ciertos catálogos o índices, lo cual se logra después de acreditar procesos y criterios de evaluación que indican reconocimiento de la comunidad académica. Revistas como *Historia Mexicana* de El Colegio de México o *Historia y Grafía* de la Universidad Iberoamericana están reconocidas por encontrarse dentro del Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología. También se ubican como espacios exclusivos de esta temática en particular la revista *Debates por la Historia*, editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua, y la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* que edita la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Otra de las fuentes que aparecen constantemente referenciadas en los trabajos de esta área investigativa son los archivos históricos establecidos por región geográfica. Cabe mencionar que algunos de ellos han digitalizado sus documentos y por lo general, se organizan igual que en el espacio físico: en fondos, colecciones o catálogos y ordenados por épocas, temáticas o personajes, por mencionar algunos. Se encontraron archivos municipales o estatales —conocidos como archivos generales—, archivos de parroquias, obispados, entre otros. Según los datos del Sistema de Información Cultural (2020) se detalla la existencia de 1272 archivos históricos en México, siendo Jalisco, Estado de México y Puebla los tres estados de la república que concentran la mayor cantidad, superando la centena cada uno y sumando en conjunto 384. Estos sitios resultan efectivos en muchas ocasiones, sobre todo al

llevar a cabo indagaciones sobre historia regional centrada en procesos educativos, periodos, zonas, instituciones, personajes, etc.

Las páginas institucionales son otro tipo de recursos frecuentemente consultados, tal como la que corresponde al Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, que incluye generadores de información estadística y geográfica derivados de herramientas tecnológicas con las que se genera un gran acervo de cartografía y archivos digitales (INEGI, 2020). Otro ejemplo es el Archivo General de la Nación, que como institución se encarga de “conservar y difundir el patrimonio documental de la nación que da cuenta del desarrollo histórico de nuestro país y que aportan evidencias de los sucesos más trascendentales que han marcado nuestro andar como sociedad” (AGN, 2020). Se incluyen en este espacio las mediatecas que, como acervos de diferentes medios, son administradas por algunas instituciones como la Mediateca del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México, que al ser un repositorio digital de acceso abierto pone a disposición el patrimonio cultural e histórico como imágenes, audios, videos, textos y diferentes archivos multimedia.

Las hemerotecas también están entre los recursos más recurridos. Uno de los más grandes acervos es la Hemeroteca Nacional Digital de México, donde se encuentran publicaciones hemerográficas digitales desde el año 1722 hasta el 2010 (HNDM, 2020). Incluso existe un Sistema de Índices de la Hemeroteca Nacional (SIHENA), que conjuga una base de la Hemeroteca Nacional y hemerografías actuales. Existen otras dos hemerotecas temáticas dentro del archivo electrónico Ricardo Flores Magón, una es la que deriva del periódico *Regeneración* [1900-1918], la otra es la del periódico *Revolución* [1907-1908]. En este archivo electrónico se compila una vasta cantidad de periódicos digitalizados del periodo de la Revolución mexicana, como circulares, discursos, correspondencias y obras literarias. Este es un ejemplo de cómo el recurso hemerográfico auxilia para contextualizar las investigaciones, reconstruir y sobre todo ordenar e identificar cronológicamente acontecimientos educativos, sociales, políticos, entre otros.

En este mismo sentido se identifican, pero en menor cantidad, las bibliotecas, entre las que se encuentra la Biblioteca Nacional Digital de México, la cual se organiza en cuatro grupos documentales, además de estar dispuesta de forma amigable ante el investigador, quien podrá realizar búsquedas básicas, avanzadas, recorrer colecciones, guardar aquello que sea de interés, enviar por correo, entre otras opciones que automatizan la búsqueda, reduciendo tiempos para la identificación y lectura. Otra es la Biblioteca José María Lafragua, en la que se concentra una gran cantidad de colecciones y tipos de materiales como mapas, audiovisuales, musicales y manuscritos. Una más es la Biblioteca Digital de Relaciones Internacionales, que con un formato diferente presenta compendios y documentos listos para descargar desde su página principal, suponiendo la disposición del material

por su bajo número de archivos. También se identificó la biblioteca Daniel Cosío Villegas del Colegio de México, la cual cuenta con varias revistas, bases de datos y periódicos. Estos espacios de navegación son ricos en cantidad y de fácil acceso a los archivos, pero al no tener un formato llamativo, pudiera confundirse con una tarea compleja y solo para personal especializado en el campo.

Algo similar sucede con el uso de los catálogos digitales, los cuales se manejan con temor o incluso los académicos prefieren no acceder a ellos, a pesar de ser una vasta fuente de información, organizada principalmente a manera de fichas. Entre estas se identificó el catálogo llamado Bibliografía Mexicana a través del cual se pueden consultar con más detalle los títulos existentes en la Biblioteca y Hemeroteca Nacional de México. Otro es el nombrado Bibliografía Pedagógica: Libros de Texto para Enseñanza Primaria: 1850-2004. Otro es el Catálogo Colectivo de Fondos Antiguos. La ventaja es que en estos sitios se puede realizar una búsqueda amplia entre varios tipos de formatos como libros, tesis, revistas, periódicos y más, archivos que, al estar digitalizados, en ocasiones cuentan con acceso directo para su visualización o descarga.

Por otra parte están aquellas páginas que difícilmente aparecen referenciadas en los trabajos, como las fototecas, entre las cuales se encontró la que lleva el nombre de Amalia González Caballero de Castillo Ledón, que integra 145 mil fotografías digitalizadas (2020). Tampoco es común encontrar referencias a las páginas temáticas de historiadores de la educación mexicana en las cuales se puede acceder a videoconferencias, blogs, publicaciones, entrevistas, entre otros, un par de ejemplos son las de Pilar Gonzalbo o Felipe Castro. Mínimas son las que refieren a redes de investigadores como la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación, que congrega a una gran cantidad de miembros adscritos a diversas instituciones de educación superior de la república mexicana. Lo mismo ocurre con las tesis de posgrado u otros textos académicos que pueden identificarse fácilmente en la red, ya sea en las bibliotecas de sitios institucionales académicos o bien en páginas personales-redes sociales como ResearchGate o Academia.edu –portales en los cuales los autores colaboran diferentes disciplinas y comparten sus textos–.

Crear, mantener y nutrir estos espacios se deriva de un fuerte compromiso con la memoria histórica al poner a disposición archivos editados en dos formatos diferentes, aquellos en formato físico que se digitalizaron para su rápido acceso, otros con edición digital desde el inicio, más fáciles de consultar y localizar, incluso con enlaces o hipervínculos que redireccionan a temas similares, facilitando encontrar patrones de búsqueda, algo que sería casi imposible con los formatos en físico.

En cuanto a los archivos que pasaron del papel al formato digital, se testifica que ha sido ardua tarea de varias instituciones, grupos e individuos el digitalizar este cúmulo de información, preservando y divulgando las fuentes históricas. Un

ejemplo es la Universidad Autónoma de México que, a través de diferentes institutos, son los responsables, coordinadores y gestores de varios de los proyectos mencionados. Esta disposición de artículos, libros o diferentes textos editados digitalmente admite una búsqueda automatizada de palabras, el acceso a capítulos o apartados solo al presionarlos desde el índice, colocar marcas o notas que pueden eliminarse sin el desgaste del papel.

En fin, no se trata de preponderar un uso sobre otro, solamente se mencionan las diferencias más plausibles, porque bastante se ha insistido en el uso de estos documentos, pero hay que recordar que no es suficiente tener acceso a los archivos y recursos digitales si al utilizarlos como fuentes de la historia en la educación no hay interés por exponer una documentación fundamentada, lograr una interpretación de las fuentes, mostrar planteamientos de problemas y las soluciones a los mismos. Lo importante es la aportación que se logre con cada investigación.

En el discurso explicativo de su actividad, los historiadores ya no necesitaban entrar en detalles técnicos sobre la metodología aplicada gracias a la informática, sino mejorar el contenido de sus tesis, que con estas ayudas deberían alcanzar un mayor nivel en lo que interesa al historiador: la historiografía, esto es, la interpretación y la exposición final de los resultados [Fernández, 2000, p. 221].

Conclusiones

Los cambios en las formas de hacer historia junto a los avances tecnológicos dirigen nuevas orientaciones en la investigación, que incluyen paradigmas, técnicas e intereses diversos. Se reconocen las bondades y posibilidades que resultan del uso del internet y los recursos digitales, como la accesibilidad, la facilidad en el procesamiento de la información y el uso de softwares especializados. Esto, por un lado, facilita la tarea indagativa al tener acceso remoto a diversas fuentes mediante motores de búsqueda, disminuyendo costos de tiempo y recursos. Así mismo se responde ante la necesidad de preservación de la memoria histórica y de los archivos, al no ser manipulados directamente. Esta cultura de resguardo debe formar parte de los propósitos e intereses institucionales para lograr un progreso efectivo de las fuentes y multiplicar su uso, derivado del libre acceso.

El uso de los recursos digitales también ha de sobrellevar una serie de dificultades en varios sentidos, como el desconocimiento, las políticas de acceso cerrado y sobre todo la falta de apertura ante la multiplicidad de fuentes existentes para hacer historia de la educación. Cada obstáculo se convierte en posibilidad de mejorar las formas de trabajo, colaboración y cuidado necesario de las fuentes. Si bien el cerebro y el ojo humano no pueden ser sustituidos por una máquina, eso no descarta el avance en la disposición de los recursos digitales.

Si bien la investigación documental está entre las que más se trabajan en la historia de la educación en el contexto mexicano de manera tradicional, en ocasiones incluye el uso de recursos digitales como archivos históricos, hemerotecas, mediatecas, páginas institucionales, entre otros. Además, es posible distinguir dentro de la historia oral formas emergentes elaboradas mediante entrevistas o conversaciones a distancia. Si bien en algunos casos se admiten nuevas formas, aún están en espera de validarse por gran parte de la academia.

Se concluye que la formación del investigador deberá incluir el afianzamiento en las habilidades para el manejo de diversos buscadores, herramientas para el procesamiento de los datos, programas dedicados al análisis de entrevistas, etc., enfatizando que todos los avances digitales y tecnológicos sirvan al contenido de las investigaciones para que puedan blindarse de las fuentes disponibles. Con ello se asegura que cualquier archivo sirva para incorporar la mayor cantidad de visiones y posturas, para lograr una historia más completa. Se trata de un trabajo intelectual en el que todos estos recursos finalmente serán escudriñados por la subjetividad, problemas e intereses del investigador.

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación] (2020). *Descripción*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/agn>.
- Badanelli, A. M., y Ossenbach, G. (2009). Hacer historia en la era digital, nuevas formas de acceso a las fuentes y de conservación del patrimonio. En M. Reyes Berruezo Albéniz y S. Conejero López (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, vol. 2 (pp. 661-670). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2964256>.
- Fernández, F. (2000). La historia moderna y nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Cuadernos de historia moderna*, (24), 207-238. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/36026013.pdf>.
- Fernández, F. (2006). Investigar, escribir y enseñar historia en la era de internet. *Hispania. Revista Española de Historia*, 66(222), 11-30. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/36025997.pdf>.
- Fototeca Amalia González Caballero de Castillo Ledón (2020). *Descripción*. Recuperado de: <https://acervo.sre.gob.mx/index.php/fototeca>.
- HNDM [Hemeroteca Nacional Digital de México] (2020). *Descripción*. Recuperado de: <https://www.unamonlinea.unam.mx/recurso/hemeroteca-nacional-digital-de-mexico>.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020). *Descripción*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/default.html>.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso* [trad. Marta Vasallo]. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- Montesi, L. (2011). El oficio del historiador en tiempos de Internet. *Historiografías*, (2), 85-97. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3828742>.

Ortega, V. (2016). *El uso de las nuevas tecnologías en la investigación histórica: su aplicación a las fuentes periodísticas*. En D. González, M. Ortiz y J. Pérez (coords.), *Actas del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea-UCLM*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/315722876_EL_USO_DE_LAS_NUEVAS_TECNOLOGIAS_EN_LA_INVESTIGACION_HISTORICA_SU_APLICACION_A_LAS_FUENTES_PERIODISTICAS.

SIC [Sistema de Información Cultural] (2020). *Archivos históricos*. Recuperado de: <https://sic.cultura.gob.mx/>.

White, H. (1992). *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Liddiard Cárdenas, S., Trujillo Holguín, J. A., y Pérez Piñón, F. A. (2021). Uso de recursos digitales en la historia de la educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 133-143. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.334>.



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.

Cien años de la Secretaría de Educación Pública

One hundred years of the Secretariat of Public Education

Raquel Díaz Galván

RESUMEN

En el marco del primer centenario de la fundación de la Secretaría de Educación Pública en México, resulta relevante reflexionar sobre la vigencia de los planteamientos hechos por el primer secretario y autor del proyecto educativo nacional más importante del siglo pasado, José Vasconcelos. Aunque la conferencia se difundió originalmente en la revista *El Maestro*, la fuente primaria que sustenta este trabajo es *Educación. Revista Mensual*, una publicación especializada promovida por el profesor Lauro Aguirre en 1923. En ella se reeditó con la autorización del secretario. El trabajo se centra en la conferencia que el secretario impartió en Estados Unidos en diciembre de 1922. Esta es pertinente porque en ella expuso el plan de trabajo de la recién inaugurada secretaría, sus propósitos y sus fines, los cuales a la distancia nos apoyan para reflexionar: ¿cuáles fueron los principales planteamientos?, ¿cómo estaba organizado el proyecto educativo?, ¿cuáles eran los problemas a los que se enfrentaba?, ¿con qué recursos contaba? Estas, entre otras, son algunas de las interrogantes que pretendo abordar a continuación.

Palabras clave: Escuela, maestros, SEP, Vasconcelos.

ABSTRACT

Within the framework of the first centenary of the founding of the Secretariat of Public Education in Mexico, it is relevant to reflect on the validity of the approaches made by the first secretary and author of the most important national educational project of the last century, José Vasconcelos. Although the conference was originally published in *El Maestro* magazine, the primary source behind this work is *Educación. Revista Mensual*, a specialized publication promoted by Professor Lauro Aguirre in 1923. It was republished with the authorization of the secretary. The presentation will focus on the conference that the secretary gave in the United States on December 1922. This is pertinent because in it he explained the work plan of the recently inaugurated Secretariat, its purposes and its aims, which at a distance makes us reflect: what were the main approaches?, how was the educational project organized?, what were the problems it was facing?, what resources did it have? These, among others, are some of the questions that I intend to address below.

Keywords: School, teachers, SEP, Vasconcelos.

Raquel Díaz Galván. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México. Es doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son la historia política del siglo XIX e historia de la educación del siglo XX. Ha participado como ponente y conferencista en distintos congresos nacionales e internacionales de historia y de historia de la educación. Como docente ha laborado en diversas instituciones educativas, entre ellas la Universidad La Salle, el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo electrónico: radiga26@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3163-9187>.

Introducción

¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?

¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información?

T. S. ELIOT

En septiembre del 2021 se cumplirá el primer centenario de la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México. Con motivo de esa celebración resulta oportuno hacer una revisión de las causas que originaron el proyecto educativo más importante del país en el siglo XX, asimismo analizar cuáles fueron los principales propósitos que se pretendían desarrollar, los alcances y la pertinencia de estos un siglo después.

La década de los veinte marcó el principio de una nueva etapa en la historia de México: la de la reconstrucción nacional. El país había concluido una lucha armada intestina. Se había desangrado y el nuevo siglo pareció que se puso en pausa. Por eso, a partir de 1920, los hombres que tomaron las riendas del gobierno se plantearon el reto de proyectar, si no un nuevo país, al menos uno diferente en lo político, en lo económico, en lo social y, sobre todo, uno distinto en lo educativo.

Álvaro Obregón, presidente entre 1920 y 1924, tuvo la habilidad no solo de rodearse de personas capaces y con preparación para desempeñar eficientemente la encomienda que se les dio, sino para dejar hacer, apoyar y confiar en el trabajo que en su nombre se forjaba. Al menos así sucedió con su secretario de Educación, José Vasconcelos.

Durante el gobierno de Obregón se pretendió, como ya se anotó, encauzar el rumbo del país. Al nuevo siglo se entró bajo el férreo mando del general Porfirio Díaz y fue necesario un movimiento armado para ponerle fin. Ese proceso sirvió para replantearse qué tipo de nación se quería construir, y con ella, qué tipo de mexicano se esperaba formar. Como bien lo señaló el maestro Lauro Aguirre:

En el transcurso de la brega fraticida [sic] se han hecho valiosas adquisiciones, se han cambiado los puntos de mira anteriores y se ha comprendido que nuestra revolución no ha sido, no es una revolución política, sino una revolución social que quiere arrebatar el mando a una clase para entregárselo a la sociedad entera; se ha demostrado que el pueblo no ha tomado la defensa de un Gobierno, sino la defensa de los destinos de México y de su civilización [Aguirre, 1922, p. 3].

Por eso, especialmente la educación tendría un papel preponderante, porque debía llegar a toda la población. La Revolución no había tenido como único propósito acabar con el antiguo régimen. Se trataba de alcanzar una verdadera civilización.

La conferencia

Vasconcelos impartió su conferencia la noche del 9 de diciembre de 1922 en el Continental Memorial Hall en la ciudad de Washington. Su participación obedeció a una invitación que le hizo la Asociación Internacional de Lectura Chautauqua, una sociedad sin fines de lucro que se fundó a finales del siglo XIX. Esta se estableció a orillas del lago del cual tomó su nombre, en el estado de Nueva York.

En sus orígenes fue la escuela dominical de una iglesia protestante y con el tiempo se transformó en un centro cultural que en verano ofrece cursos de arte y de escritura, entre otros. Es una alternativa para quienes no tienen oportunidad de asistir a la universidad.

En 1922 esta sociedad organizó un foro nacional para la discusión de distintas problemáticas públicas tanto nacionales como internacionales de ciencia y literatura, en donde participaban más de cien maestros de los Estados Unidos. Vasconcelos presentó su conferencia a los integrantes de esta asociación. En ella expuso el proyecto educativo nacional que recién estaba implementando en México desde la SEP.

El preámbulo

Vasconcelos comenzó su exposición cuestionándose con respecto a qué era educar. Su pregunta resulta actual porque, si bien no tiene una sola respuesta, resalta el hecho de lo que para él implicaba: formar ciudadanos. Esto en contraposición con la idea de quienes pensaban que se educaba para tener súbditos o personas obedientes: buenos obreros, buenos campesinos. Cuando él aludía a los ciudadanos pensaba en personas libres, capaces de decidir con respecto a la manera de ser productivos.

A casi cien años, la idea de tener ciudadanos en México no solo no se ha cumplido, sería deseable tener gente libre y con un pensamiento crítico. Pero, ¿cómo lograrlo si no tenemos maestros libres? Quizás en el nivel superior, y dependiendo de la institución de que se trate, existe autonomía para decidir con respecto a su plan y programas de estudio. Sin embargo, las escuelas normales, responsables de formar a quienes trabajarán con los niños mexicanos en primarias, se encuentran subordinadas a lo que se plantea desde la SEP.

Ejemplo de lo anterior es que tan solo en los tres últimos sexenios, incluyendo el actual, se han implementado distintos planes de estudio en educación básica, adjudicándoles nombres diferentes: “Reforma Integral de la Educación Básica”, “Aprendizajes Clave” y “Nueva Escuela Mexicana”. A propósito de esto último valdría la pena reflexionar lo que Vasconcelos señaló:

¿Se ha pensado ya en lo que podría darnos para base de una educación nueva? Comencemos por no llamarla nueva: llamémosla eficaz. Nuevo, nada quiere decir en materia de calidad; nuevo fue el siglo VIII para quienes lo vivieron; nuevo es cada momento del mundo para quien lo ve asomar [Vasconcelos, 1952, p. 11].

Otro de los planteamientos fue lo que él denominó “el medio”. Para Vasconcelos era prioritario favorecer la civilización no solo a través de la formación de ciudadanos sino a partir de la incorporación de los “indios” a la sociedad. Primero castellanizarlos y luego alfabetizarlos para ser parte de la sociedad mexicana renovada que tanto se anhelaba (Vasconcelos, 2011, p. 77).

Para poder dimensionar un poco habría que considerar que en 1921 el 70% de la sociedad mexicana habitaba en áreas predominantemente rurales (Tuirán y Quintanilla, 2012, p. 17), lo cual nos da un referente para comprender el grado de complejidad que implicaba lograr algún avance cuando casi tres cuartos de la población total se encontraban en una situación tan precaria.

A partir del gobierno de Obregón la apuesta fue por la educación, en un momento en que la riqueza de México ya estaba sustentada en el petróleo (Iturriaga, 2001, p. 158). A los buenos deseos por parte del presidente se sumó la confianza y el apoyo con recursos económicos para hacerlos posibles:

Presenté a Obregón un proyecto por cuarenta millones de pesos bien detallados en cuanto a su empleo. Insistió Obregón en que era mejor pedir cincuenta millones, por si se podía disponer de esa suma. Acepté su ‘indicación’, pero dispuse mis gastos de modo que no se perjudicase el programa si solo se contaba con los cuarenta millones [Vasconcelos, 2011, p. 130].

Evidentemente se trataba de un gran presupuesto. Tan importantes eran los recursos como un plan de acción y quién lo encabezara. En ese momento fue posible que todo se conjuntara. Vasconcelos señaló que durante mucho tiempo discutió con sus compañeros las novedades educativas implementadas por Anatoli Vasilievich Lunacharsky en la URSS, él fue la fuente de la que abrevó para construir el proyecto educativo (Vasconcelos, 2011, pp. 75-76).

Aunque es poco difundido, el secretario señaló que dos de sus primeras acciones fueron, en primer lugar, la mejora económica de los profesores a quienes se les duplicó o triplicó el sueldo, logrando establecer un salario mínimo de tres pesos, cuando antes de la fundación de la SEP era de menos de un peso al día. También se fortaleció “el decoro de los maestros y el sentimiento de su propia responsabilidad” (Vasconcelos, 1923, p. 5). ¿Cómo? Permitiéndoles que ellos tuvieran la libertad de elegir a sus propias autoridades: directores, supervisores, jefes de departamento, etc., para hacerlos libres. Lejos de avanzar en ese fortalecimiento, un siglo después ninguna de estas acciones se ha consolidado. Quizás el problema comenzó desde ese mismo tiempo cuando Vasconcelos habló de “permitirles a los maestros”. Por supuesto que la libertad implica múltiples medidas, excepto la de dar permiso.

La segunda acción en lo inmediato fue la atención a los niños. Antes de darles educación había que mejorar su condición a partir del establecimiento de los desayunos escolares. Hoy reconocemos que es prioritario que los alumnos, sin importar el nivel educativo en el que se encuentren, lleguen a la escuela ya alimentados. No obstante, también sabemos que un siglo después no se ha logrado, puesto que aún en la actualidad existen 55.3 millones de mexicanos en situación de penuria (Hernández, Aparicio y Mancini, 2018, p. 12), ¿cuántos de ellos asisten a estudiar sin haber probado ningún alimento desde la noche anterior? Lamentablemente, en nuestros días el programa de desayunos escolares no tiene alcance nacional.

De las tres divisiones del ministerio

Siguiendo la inspiración pitagórica de número y medida, Vasconcelos pensó en organizar la SEP en tres grandes ramos: escuelas, bibliotecas y bellas artes. En concordancia con el artículo 3º constitucional, la educación básica debía ser obligatoria, gratuita y laica. No obstante, esos preceptos no eran nuevos porque ya se habían incluido desde la Constitución de 1857.

Lo que sin duda es importante enfatizar fue la redacción de la ley que sirvió al Congreso para que se creara la SEP, un organismo con cobertura nacional. Esta fue obra de Vasconcelos: “Lo redacté en unas horas y lo corregí varias veces; pero el esquema completo se me apareció en un solo instante, como un relámpago que descubre ya hecha toda la arquitectura” (Vasconcelos, 2011, p. 76), misma que fue presentada y aprobada por el Consejo Universitario, donde él desempeñaba el cargo de rector.

Las escuelas

Este departamento se encargó de la educación en general. Una buena parte del presupuesto de la SEP se empleó en la construcción de edificios escolares. Vasconcelos señaló en su conferencia que, a pesar de que habían transcurrido sesenta años desde la Constitución de 1857, los mexicanos no fueron educados, sencillamente porque no había escuelas a donde acudir. De ahí que resultara fundamental contar con los planteles suficientes para atender a la demanda, por eso entre 1921 y 1923 estos aumentaron en un 50% (Arreola, 2009, p. 8).

Si bien unos fueron los edificios que se adaptaron como escuelas, la meta eran los centros escolares conformados por salones, biblioteca, sala de conferencias y proyecciones, anfiteatro, alberca, gimnasio y talleres (Vasconcelos, 1923, p. 13). Durante su gestión solo inauguró uno y uno más se quedó en proceso. Hoy en día ambos siguen funcionando como primarias: “Belisario Domínguez”, en la colonia Guerrero, y “Benito Juárez”, en la Roma, las dos en la Ciudad de México.

En la escuela que denominó “elemental” y que sería a la que acudirían todos los mexicanos, Vasconcelos explicó que se enseñaría lectura, escritura, historia, geografía y aritmética. Especialmente en las poblaciones más distantes aprenderían también algunos rudimentos de oficios como carpintería, herrería y agricultura. Agregó que el sistema educativo estaría conformado por cuatro años de educación elemental, dos de superior, el colegio preparatorio y la profesional. De estos dos últimos no especificó cuántos años abarcaban. Como lo anotó Samuel Ramos:

La obra de Vasconcelos tuvo, desde el principio, el sentido de una reivindicación social, destruyendo el privilegio de la escuela, para hacer de la enseñanza un beneficio de todos los hombres y todas las clases sociales. Su plan de enseñanza era esencialmente popular, tendía a la educación de multitudes [Ramos, 1990, p. 81].

En otras palabras, con el acceso a la educación de todos los mexicanos Vasconcelos se planteó una nueva sociedad que hiciera producir el capital del país, y con él el de sus habitantes, a partir de una mejor distribución de la riqueza que todavía hoy no se consigue.

Las bibliotecas

Vasconcelos señaló que el departamento que la SEP estaba promoviendo sería el responsable de fundar cientos de pequeñas bibliotecas populares en igual número de poblados. Dos principios guiaban su propuesta: el primero, que la biblioteca sería un complemento de toda escuela; el segundo, que deberían establecerse por todo el país. A decir del secretario, “es importante crear bibliotecas como crear escuelas” (Vasconcelos, 1923, p. 9).

A este planteamiento general seguía un plan de acción específico, distintos tipos de bibliotecas según el número de ejemplares que las conformaban, a saber: 50, 100, 500, 1,000, 5,000 y 10,000. La más pequeña era la única itinerante. Los libros viajaban en un cajón a lomo de mula. Su propósito era llegar al último poblado, ese que no tenía más medios de transporte que las bestias de carga. El responsable de ella era el maestro misionero. La biblioteca iría con él todo el tiempo. Esta estaba destinada a caseríos o rancherías.

Las siguientes bibliotecas eran fijas y dependían del número de habitantes: pequeños o grandes pueblos y ciudades, así como del apoyo de las autoridades y pobladores para establecer una sala de lectura con menor o mayor capacidad. Hasta ese momento, como no se habían podido construir bibliotecas públicas, estas generalmente se ubicaban en un salón anexo a la presidencia municipal. En todos los casos, los mismos maestros eran los responsables de ellas para que las atendieran por la tarde.

Punto aparte fue la conformación de los acervos. Vasconcelos explicó que incluían obras de Platón, Esquilo, Dante, Shakespeare, Lope de Vega, Cervantes,

Goethe, Pérez Galdós, Romain Rolland, Tolstoi y Tagore, entre otros; así como compendios de historia universal, geografía y manuales de agricultura e industria. Con ellos se publicaron, solo en 1922, cuatrocientos mil ejemplares, y se esperaba llegar a un millón para el siguiente año (Vasconcelos, 1923, p. 10).

Tres elementos me interesa resaltar: el primero, que para ese momento ya se habían establecido más de dos mil bibliotecas, de las cuales solo en la Ciudad de México había veinte, cada una de ellas con un fondo de mil libros. El segundo, que a la par de los libros que se editaron y se distribuyeron por todo el país, también se enviaron gratuitamente a otros países de Sudamérica. El tercero, y que pienso que es el más relevante, fue lo que a la distancia sin duda es considerado uno de los logros más notables de Vasconcelos: la selección de libros que ya se mencionaron. Y sin embargo, en ese momento, como lo comentó el secretario, constituyó una crítica ácida:

Periodiqueros malévolos, intelectualillos despechados y la porción idiota del público divulgó la inepticia de que era disparatado editar clásicos para un pueblo que no sabía leer. Junto a los clásicos editamos y obsequiamos dos millones de libros de lectura primaria, cientos de miles de textos de geografía y de historia, pero esto lo callaban maliciosamente los detractores y se insistía, se ha seguido insistiendo durante años, en que fue ridículo editar clásicos. No se reflexiona en que no se puede enseñar a leer sin dar qué leer [Vasconcelos, 2011, p. 94].

La crítica respecto al “disparate” de difundir a los clásicos entre un pueblo analfabeto debe revisarse desde la propia experiencia del secretario. Estaba convencido de su utilidad, por lo que no bastaba dar cualquier libro, se debían obsequiar los mejores. Por eso la selección de los textos fue una tarea deliberadamente reflexionada y en armonía con el propósito fundamental de la SEP. Es importante aclarar que contó con la asesoría de maestros de la universidad.

Para complementar este departamento, y a instancias de Obregón, se publicó una revista especializada en donde se difundieron artículos “literarios, científicos, higiénicos, históricos y geográficos entre otros” (Vasconcelos, 1923, p. 11). La revista *El Maestro* tuvo un tiraje de sesenta mil ejemplares y se distribuyó gratuitamente en todas las escuelas del país. El propósito era ofrecer a los profesores todo tipo de materiales que apoyaran su labor.

Casi un siglo después, como dijo el secretario, resultaba ridículo que la SEP no tuviera su propia imprenta. La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, además de encargarse de los materiales de preescolar y primaria, solo cuenta con la *Cartilla Moral*, en formato digital (CONALITEG, 2020). No solo no se avanzó en lo hecho por el primer secretario, los libros de texto gratuitos sin duda son una gran conquista, pero fuera de ellos, alumnos y maestros en la primaria no cuentan con un material que complemente y que consolide el binomio escuela-biblioteca, como lo propuso Vasconcelos en pro de la formación de ciudadanos libres que sigue anhelando el país.

Las bellas artes

Este departamento, al igual que el anterior, tenía como labor fundamental complementar lo que se hacía desde el primero. Dentro del proyecto original, la escuela mexicana requería de una biblioteca y de la enseñanza de las bellas artes (canto y dibujo), así como de entrenamiento físico. Contrario a lo que se supone hoy en día, Vasconcelos tenía claro que un maestro no podía hacerlo todo, por eso su propuesta fue que a la par del profesor trabajaran dos profesionales: un músico y un atleta.

En consonancia con el artículo 3° constitucional y para darle cumplimiento al desarrollo armónico de todas las facultades, además de la alfabetización se les enseñaría música, canto y gimnasia. Un año después de inaugurada la SEP, los niños de las escuelas ya formaban coros con los que se ofrecían conciertos públicos en plazas y kioscos de su comunidad.

Por el contrario, en el sexenio pasado y aún en el presente, se pretende que el maestro en la primaria, sin tener la formación apropiada, improvise clases de música, canto, danza, inglés o computación. No es lo mismo contratar a maestros especializados que se encarguen de esas asignaturas, que pretender que uno solo sin tener la preparación para eso, sea responsable de todas. Sin duda se ahorra en recursos, pero definitivamente estamos muy lejos de mejorar la educación porque nadie puede enseñar lo que no sabe.

Para concluir su conferencia, Vasconcelos aludió a los fines de la educación: que ninguna raza se impusiera a otra, por ello aspiraba a la conformación de grandes federaciones étnicas como la inglesa, la iberoamericana, la rusa y la japonesa, y que México debía reconocerse como parte de un nuevo mundo que se basara en el amor al prójimo, a la naturaleza y a las obras de la creación divina.

Reflexiones finales

El trabajo de Vasconcelos a un siglo de distancia nos permite pensar que se necesita un proyecto eficaz y eficiente, así como un decidido apoyo de quienes representan tanto al poder Ejecutivo como al Legislativo; la convicción de que la educación de la niñez es una inversión para el futuro; tomar conciencia de que la riqueza de un país son sus jóvenes. Un modelo educativo que busque formar ciudadanos y no mano de obra barata.

Es bien sabido que obras son amores, que no buenas razones. En los últimos sexenios, con los cambios de modelo educativo han corrido ríos de tinta en documentos y discursos oficiales. Lo cierto es que el presupuesto destinado a educación se reduce considerablemente cada año, además de que se requiere que los recursos sean ejercidos de manera eficiente y oportuna.

Es claro que México y su gente ya cambió. La estructura que planteó Vasconcelos ya no es suficiente. A los tres antiguos departamentos se deben sumar los de

tecnologías de la información y de la comunicación, así como de infraestructura, entre otros, que respondan a los retos del futuro. Un siglo de distancia es un excelente punto de referencia para hacer una pausa y reflexionar respecto a lo que se ha conseguido y, especialmente, lo que se pretende lograr, lo que parece tan sencillo pero nos ha sido muy complicado conseguir: ciudadanos libres.

Referencias

- Aguirre, L. (1922) Unas palabras. *Educación. Revista Mensual*, 1(1), 3-4.
- Arreola Martínez, B. (2009). José Vasconcelos: el caudillo cultural de la nación. *Casa del Tiempo*, (25), 4-10. DOI: http://www.uam.mx/difusion/casa-del-tiempo/25_iv_nov_2009/index.php.
- CONALITEG (2020). *Catálogo*. Recuperado de: <http://www.libros.conaliteg.gob.mx/catalogo.htm>.
- Hernández Licona, G., Aparicio Jiménez, R., y Mancini, F. (2018). *Pobreza y derechos sociales en México*. México: CONEVAL/UNAM/IIS. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Pobreza-derechos-sociales.pdf>.
- Historia de la Institución Chautauqua* (s.f.). Recuperado de: http://chq.org/about_us/history.
- Iturriaga, J. (2001). La creación de la Secretaría de Educación Pública. En F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (pp. 157-165). México: FCE.
- Ramos, S. (1990). *Obras completas II. Hacia un nuevo humanismo. Veinte años de educación en México. Historia de la filosofía en México*. México: UNAM.
- Tuirán, R., y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: SEP/FCE.
- Vasconcelos, J. (1923). Conferencia leída en el 'Continental Memorial Hall' de Washington, la noche del 9 de diciembre de 1922, a invitación de la 'Chataucua Internacional Lecture Ass.' por el licenciado José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública. *Educación. Revista Mensual*, 2(1), 1-14.
- Vasconcelos, J. (1952). *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. México: Editorial Constancia, S.A.
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP/INEHRM.

Cómo citar este artículo:

Díaz Galván, R. (2021). Cien años de la Secretaría de Educación Pública. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 145-153. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.337>.



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.

¿Por qué soy maestra? Testimonios de profesoras normalistas sobre la profesión de educar

Why am I a teacher? Testimonies of female normalist teachers on the profession of educating

Cirila Cervera Delgado • Mireya Martí Reyes

RESUMEN

El presente artículo es resultado del proyecto “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato en la segunda mitad del siglo XX”, que tiene el objetivo de aportar a este tema mediante la documentación de historias de vida de mujeres que tuvieron la oportunidad de estudiar para ejercer una profesión; destacamos aquí a las maestras, visibilizándolas con una perspectiva de género. En este texto, a partir de un preámbulo de la tradición normalista que se ha mantenido en México (historia en la que se distinguen tres generaciones) y de la descripción somera de los modelos de formación preponderantes en estas instituciones, tocamos como punto medular el parteaguas que significó el decreto presidencial de Miguel de la Madrid (23 de marzo de 1984) por el que transformaba los estudios normalistas otorgándoles el estatus de licenciatura; en esos años también marcó un breve hito el bachillerato pedagógico, propedéutico obligatorio para las licenciaturas en Educación. Así pues, caracterizamos los enfoques tecnista-eficientista y hermenéutico-reflexivo (con persistencias del academicista), como los guías en la formación de profesores/as para la época en la que ubicamos este estudio. Complementamos la investigación con los testimonios de maestras. La muestra, conformada por proximidad y conveniencia, integra a nueve profesoras de preescolar y primaria, de Normales públicas y privadas, sobre todo del estado de Guanajuato –puesto que incluimos el generoso relato de una profesora de Parral, Chih.–. El análisis, con apoyo del software MAXQDA, nos permite afirmar que los motivos para ser maestras siguen siendo: una indiscutible vocación para servir, compartir conocimientos e incidir en la formación valoral de niños/as para que sean ciudadanos de bien. Como mujeres, coinciden en que ser maestras fue la mejor opción y lo volverían a ser por la satisfacción y la realización personal que les representa.

Palabras clave: Escuelas Normales, formación docente, género, historias de vida.

ABSTRACT

This paper is a continuation of the project “Social history and life stories. Education of women in Guanajuato in the second half of the 20th century”, with the research objective of contributing to this topic by documenting the life stories of women who had the opportunity to study in order to practice a profession. We highlight the female teachers here, making them visible with a gender perspective. In this paper, from a preamble to the normalistic tradition that has been maintained in Mexico (a history in which three generations are distinguished), and from the brief description of the prevailing training models of these institutions, we focus on the central point of the watershed that meant the presidential decree of Miguel de la Madrid (march 23, 1984), by which he transformed the normalistic studies granting them the status of degree. In those years, the pedagogical baccalaureate, compulsory preparatory for degree in education, also marked a brief milestone. Thus, we characterize the technical-efficient and reflex-hermeneutic approaches (with the academicist's persistence), as guides in teacher training. We complement the investigation with the testimonies of female teachers. The sample, made up of proximity and convenience, integrates nine preschool and primary teachers, from public and private schools, especially from the state of Guanajuato –since we include the generous account of a teacher from Parral, Chihuahua.– The analysis, with support of the MAXQDA software, allows us to affirm that the reasons for being teachers continue to be: an indisputable vocation to serve, share knowledge and influence the value formation of children so that they are good citizens. As women, they agree that being teachers was the best option and they would do it again for the satisfaction and personal fulfillment that it represents.

Keywords: Normal School, teacher training, gender, life stories.

Cirila Cervera Delgado. Universidad de Guanajuato, México. Es Profesora de tiempo completo, Titular A, en el Departamento de Educación. Cuenta con estudios como doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ha publicado libros, capítulos y artículos. Correo electrónico: ciryservera@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8063-838X>.

Mireya Martí Reyes. Universidad de Guanajuato, México. Es directora del Departamento de Educación y doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba y del Consejo Directivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Correo electrónico: mireya@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>.

La tradición normalista en México. Algunas notas como introducción

El normalismo constituye una tradición en México, forjada por los tantos años de vigencia, pero, sobre todo, por la identidad que otorga al gremio de profesoras/es. La formación de maestras/os para la educación preescolar y primaria en nuestro país es función exclusiva de las escuelas Normales (función consagrada en el artículo 3º de la Constitución de 1917, aunque tales instituciones son anteriores a esta fecha). Pese a las críticas de las que ha sido objeto el sistema de formación del magisterio, este hecho ha resistido al paso del tiempo y a las tendencias que apuntan, como ha sucedido en muchos países, a que la formación inicial de los docentes ocurra en otro tipo de instituciones, como las universidades. Asimismo, la formación normalista destaca en la historia de la educación como opción profesional para las mujeres, comúnmente ligada a cuestiones de género y, desde una revisión más crítica, al feminismo, en el que destacan las lecturas hechas a propósito de la feminización del magisterio y de la enseñanza.

La tradición de ser maestra en nuestro país data mucho más allá del periodo que abarcamos (a partir de la década de 1970 del siglo pasado), pero no sobra revisar algunas obras, como el libro *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*, de Rosa María González (2007); en particular, la primera parte describe a las maestras en las épocas del México antiguo, el Virreinato y buena parte del México Independiente, hasta casi abarcar todo el siglo XIX. En cada uno de estos periodos, González resalta la figura de las mujeres como profesoras. En el estado mexicana, la autora identifica a la *Cuacuacuiltin* o sacerdotisa maestra (p. 29); en la época del Virreinato se distingue la maestra de la “amiga”, la monja y la institutriz (pp. 38-49). Finalmente, con la Ilustración llegó a la Nueva España otra forma de ser maestra, ya que hasta entonces se les permitió enseñar la escritura, adicional a la lectura; este fue un primer guiño hacia la preparación especializada de las mujeres para ejercer como maestras, aunque se quedara prácticamente en un intento, pues la mayoría continuaba enseñando en una Amiga (pp. 56 y 57).

Belinda Arteaga y Siddartha Camargo (2009), en su trabajo “El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales”, distinguen tres generaciones entre las instituciones cuya misión es la formación de profesoras/es. Sostienen que aun con la nebulosa que rodea al concepto de la formación de maestros (con ese propósito y en planteles expresamente pensados para tal fin), es común reconocer que las primeras escuelas Normales se fundaron en México en la década de los 20 del siglo XIX como parte del movimiento de la Escuela mutua o lancasteriana y tuvieron la finalidad de formar preceptores, no maestros en el sentido común del término. La segunda generación de escuelas Normales se fundó

tras la restauración de la República, muchas de ellas como cátedras de pedagogía en los institutos científicos y literarios, que también son antecedente histórico de algunas universidades estatales. La tercera generación de estas escuelas, ya con la idea de modernizar la educación, se inició en la década de los 80 del siglo XIX.

Arteaga y Camargo sintetizan:

La formación de docentes en México no tiene un origen único ni tampoco centralista. Algunos reconocen en el sistema lancasteriano sus antecedentes más remotos; otros, en cambio, piensan que la creación de las escuelas normales, a finales del siglo XIX, implica una ruptura radical con dicho sistema. Nos inclinamos más por la segunda hipótesis, debido a que las diferencias entre uno y otro modelo son profundas y tienen que ver con cuestiones de principios educativos y políticos de primer orden, en el momento en el que el grupo de intelectuales y políticos del régimen intentaba construir su propia legitimidad y mantenerse en el poder en un país con una historia reciente muy conflictiva [2009, p. 122].

La primera escuela de este tipo en México es la Normal Veracruzana (1886); el modelo se reprodujo por el resto de las entidades, en los siglos XIX y XX. En Guanajuato, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal data de este primer momento de fundación (la página oficial de la institución indica el año de 1827 como su origen lancasteriano), mientras que en los municipios de León e Irapuato (las otras dos escuelas Normales de este tipo) se erigieron en 1951 y responden al crecimiento demográfico en el centro del corredor industrial del estado, con características bien diferentes a las que impulsaron el surgimiento de la Benemérita.

La transformación de las Normales —enfoques y planes de estudio incluidos— es imposible de reseñar en este documento, pero haremos énfasis en dos hechos significativos, dado que los relatos que nutren el artículo son experiencias acotadas en este espacio temporal. El parteaguas fue el decreto presidencial de 1984 que convirtió en licenciatura los estudios para ser maestro. Inmediatamente antes, estudiar en la Normal tomaba cuatro años después de la secundaria; a partir de ese decreto, ser maestro/a de preescolar y primaria implicó cursar una licenciatura de cuatro años posterior al bachillerato (pedagógico también en los primeros años). Medrano, Ángeles y Morales (2017) ofrecen y documentan estos episodios en la historia de las Normales.

Esta transformación curricular prometía ser una revolución en la formación de profesores en México, reivindicar la profesionalización otorgándole el reconocimiento de educación superior. Los egresados de las Normales contarían ya con un título equiparable a los estudios universitarios. Por supuesto que se demandó también un cambio en el enfoque, contenidos e intencionalidad en los planes de estudio, otro modelo de formación docente para atender la educación básica, específicamente a las y los niños de preescolar y primaria.

Aceptamos que es un despropósito hablar de *un modelo curricular*, cuando la diversidad cultural impone reconocer la pluralidad. Sin embargo, es necesario

para el objetivo que nos propusimos: reconocer el ser y hacer de las profesoras. Hernández advierte que “la condición histórica de todo modelo de formación de profesores debe entenderse siempre en el seno de la construcción sociogenética de las disciplinas y de todo el sistema escolar, el propio de una determinada formación social” (Hernández, 2015, p. 13).

En semejante tenor, Imbernón y Canto (2013) advierten de las diferencias sociales, educativas y contextuales que modifican la implantación de los modelos de formación docente. En México, por ejemplo, no se pueden olvidar tampoco los distintos tipos de escuelas Normales, que dejan su impronta entre sus estudiantes y egresados y, de algún modo u otro, van definiendo su actuación en la práctica profesional. Añaden estos autores que las diferentes traducciones en la práctica de los modelos se deben asimismo “a la tradición histórica y, en particular, los conflictos, negociaciones y acuerdos elaborados entre los diferentes grupos sociales” (p. 2).

Así pues, tomando las características que prevalecen, debido a que no hay un enfoque puro porque la teoría parece no tener traducción puntual en la experiencia, para los fines prácticos que nos ocupan distinguimos dos modelos predominantes, si bien la denominación también varía según el autor que los proponga, nos decantamos por la formulación de Imbernón (1994).

El primer modelo es el tecnicista-eficientista, que apunta a la tecnificación de la enseñanza. El profesor no solo necesita manejar la lógica del conocimiento científico, sino que requiere dominar las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo. Una de las debilidades de este modelo radica en que le da prioridad a la cultura técnica, en detrimento de lo humanístico y artístico. Como se percibe, este modelo se corresponde con la adquisición de competencias docentes, entre las que se cuentan la programación por objetivos y la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir su alcance. Se basa en resultados, no en procesos.

En los primeros años de la licenciatura en Educación (primaria y preescolar) en las escuelas Normales, los planes de estudio se distinguieron por su enfoque centrado no en la repetición de contenidos sino en transformar la educación (al menos la enseñanza) mediante la investigación de las prácticas docentes. Siguiendo a Imbernón (1994), este sería el modelo hermenéutico-reflexivo, centrado en un profesor que indaga. Tal planteamiento exige interpretar la formación desde la perspectiva de la experiencia, de la vivencia; para ello es necesario romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico. Un profesor-investigador analizaría, reflexionaría y transformaría su hacer pedagógico, en su condición y contexto, no en respuesta a un recetario tipo vademécum que prescribe, paso a paso, cómo proceder en las aulas a partir de las pautas que se dan por válidas para todo tipo de profesores, estudiantes y circunstancias.

Así pues, la función de las Normales se alejaría del modelo academicista (centrado en el dominio de los contenidos programáticos) porque a través de la reflexión y comprensión del contexto (aula, escuela, localidad, comunidad) podría construir también los contenidos, siendo significativos, pues les serían propios. En el plan de estudios de la licenciatura, la asignatura Laboratorio de Docencia fue una de las estelares, impregnada de ese enfoque formativo. Con su guiño hacia la crítica, con tal modelo se seguía abrigando la expectativa de transformar el medio, la condición de las comunidades, comenzando –pero no reduciéndose– por la comunidad escolar, sino abarcando la local y social. En su componente axiológico, este modelo enarbola los valores de justicia, igualdad y emancipación. Las y los profesores egresados de esos planes seguramente escucharon que serían el motor de transformación de las comunidades en donde trabajarán.

Es justo destacar que este principio no se les regatea a las maestras, pues más allá de la enseñanza del programa, su misión es enseñar a vivir. El accionar pedagógico de las maestras no se limita al ámbito de los muros escolares sino que los trasciende, dejando huellas no solo en una posible manera de “hacer docencia” sino en la calidad de los ciudadanos que su influencia genera (Barreto y Álvarez, 2013, p. 109). Este aporte se advierte de modo muy marcado en los relatos de las maestras, que presentaremos más adelante.

Como veremos en su momento, la vocación de las entrevistadas se impone a los modelos de formación; dan por hecho los principios de ser maestras y, si bien reconocen la valía de métodos y técnicas didáctico-pedagógicos aprendidos en la Normal, no hay distinción categórica en cuanto a los enfoques que debieron, según lo establecido, orientar su formación. Por sobre las indicaciones teóricas, las profesoras reconocen el ejemplo de los maestros que les fueron inspiradores para ejercer el magisterio.

Notas metodológicas para estudiar la relación mujer-maestra

En la historiografía más tradicionalista nos encontramos con escasas figuras de mujeres, hecho debido a que por largo tiempo se negó la participación de la mujer en la educación, el trabajo, la política, incluso en la literatura, entre otras esferas públicas. Cano (2001) señala que la historia de las mujeres no defiende tesis alguna sobre el progreso o el retroceso de la condición femenina en los diversos periodos históricos, sino que opta por ilustrar la diversidad de condiciones sociales, creencias religiosas, tradiciones culturales y trayectorias individuales de las mujeres, y mostrar que ni la condición femenina ni la masculina tienen esencia que las defina, sino que son construcciones históricas estrechamente relacionadas entre sí y cuya lógica resulta imposible de desentrañar. Así, no sería adecuado establecer un jui-

cio valorativo sin antes conocer el contexto en el que se vivía: influyen y moldean –a veces determinan– la ideología, las costumbres y la moral; las decisiones y los hechos políticos, la promulgación y aplicación de políticas educativas; la situación económica y cultural; la integración de las familias, etcétera.

En particular sobre la profesión de las maestras, se consideró que las mujeres eran incapaces de conocer y, sobre todo, de enseñar las primeras letras como los hombres; ellas debían encargarse del cuidado, la vigilancia y la educación de los espíritus más pequeños (Bertely y Alfonseca, 2008). Aunque las mujeres participaban de la enseñanza, su papel se limitaba a tareas de cuidado y no de transmisión de saberes calificados como femeninos. Galván (2017, p. 18) ilustra perfectamente lo anterior, ratificando las conclusiones a las que ha llegado López en sus múltiples investigaciones: “Oresta López afirma que era ‘inconcebible abrir una escuela de niñas si no ofrecía la clase de costura’. Y estoy totalmente de acuerdo con ella cuando afirma que ‘el acceso que pudieron tener las mujeres al alfabeto, siempre va acompañado de la costura’”. Se consideraba que, de aceptarse su ingreso a los estudios superiores y a la fuerza laboral más calificada, la condición femenina se desviaría de sus principales tareas para verse forzada en terrenos en los cuales su naturaleza mostraría sus limitaciones. Esta situación obraría en desmedro de la atención que requerían el hogar, la familia y el matrimonio (Pedraza, 2011) y daría un mal ejemplo a futuras generaciones. Estos y otros prejuicios –inamovibles e indiscutibles hasta hace décadas– parecen haberse legitimado en la sociedad y dado paso al diseño de políticas de Estado que no consideran a las mujeres como personas tan capaces de desarrollarse a la par que los hombres.

La profesión de maestra se ha visto indiscutiblemente vinculada a ser mujer, como un producto de los estereotipos de género. Esta categoría ha moldeado la vida social toda, incluyendo el aspecto laboral y profesional, de allí que se hable de carreras masculinizadas y feminizadas; entre estas últimas se ubica el magisterio. Chávez apunta: “Estas escuelas se convirtieron en la primera opción de enseñanza superior para las mujeres, aunque la imagen de madre-educadora no se transformó, lo cual se reflejaba en un currículum [sic] cargado de contenidos que reforzaban estos estereotipos” (2009, p. 856).

Sin embargo, un enfoque reivindicador para la comprensión de la historia de la educación de las mujeres coloca a las profesoras como protagonistas. Báez-Chávez (2014, p. 322) confirma que:

Streitt [...] habla de la importancia de visibilizar a las mujeres maestras, señalando que no solo se feminiza al magisterio a lo largo del tiempo histórico, sino también la reescritura de la historia de la educación, al rescatarse a las mujeres en tanto sujetos femeninos.

Con estas consideraciones, optamos por la historia oral para documentar los casos de profesoras (Bolívar, 2014; Pujadas, 2000). Con fundamentos de la

investigación cualitativa, este enfoque reivindica las subjetividades, recupera a las personas; de primera voz nos hacemos de sus relatos de vida mediante la aplicación de entrevistas temáticas semiestructuradas. Los relatos de vida pasan a formar parte de una historia más amplia, contextualizada en los hechos y circunstancias irrepetibles de las protagonistas.

De este modo, la limitante del enfoque metodológico de la historia oral, de carácter inductivo (que no intenta explicar la generalidad), se convierte a la vez en su gran aporte: mostrar las subjetividades de las autoras histórico-sociales que han contribuido a conformar un área vital, cultural, social y educativa; han contribuido a la formación de identidades y mentalidades; son parte de la historia de la educación en México, y, por tanto, constructoras culturales de sus momentos y espacios.

La historia oral tiene su mayor potencial en que documenta el sentido que los hechos tienen para las y los relatores; no se trata de recuperar datos sino del significado de esos datos. En ese sentido, examinamos qué les significa a las mujeres ser maestras en generaciones distintas.

¿Por qué soy maestra? Resultados de la historia y trascendencia de la profesión de educar

Los fragmentos que presentamos son parte de las entrevistas con nueve mujeres maestras, que conforman una muestra por cercanía y conveniencia. Los relatos los analizamos con el auxilio del software MAXQDA, que arrojó estas categorías: Significado de ser maestra; Vocación, expectativas, facilitadores y obstáculos; Ejercicio magisterial; Realización, logro y trascendencia personal; Trayectoria normalista, enfoques y modelos de formación. Aquí solo retomamos los fragmentos más significativos según nuestros fines. Los nombres con los cuales identificamos a las profesoras fueron elegidos por ellas. En la tabla 1 las caracterizamos brevemente.

Lo primero que exponemos es el sentido de la vocación, que las entrevistadas identifican como una influencia de sus padres o familiares cercanos (en cuatro de los casos), por ejemplo, de algún maestro –sobre todo en la primaria– o como una inclinación personal.

Desde que era pequeña supe que tenía una gran vocación por la docencia, me gustaba ayudar a mis padres en la preparación de sus clases, disfrutaba los juegos donde repasábamos cosas de la escuela y en general explicar o enseñar algún contenido; conforme fue pasando el tiempo seguí pensando en estudiar para maestra [Bety].

Estar en una escuela es parte de mi vida diaria, de mis rutinas o mi refugio. Además de asistir con mis padres a sus trabajos, a las juntas con padres o maestros para decidir actividades o procesos, o a la “escuelita dominical” en la iglesia, también acudí como alumna a distintos centros escolares [Emma Sáenz].

Tabla 1. Caracterización de las entrevistadas.

Nombre	Año y lugar de nacimiento	Formación en escuela Normal	Trabajo actual o más reciente	Años de ejercicio profesional como maestra
Alma Tavares	León, Guanajuato, 1973	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Directora de la Escuela Normal Oficial de León	30
Bety	Celaya, Guanajuato, 1971	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Profesora de Educación Primaria	32
Ely Flores	Celaya, Guanajuato, 1976	Licenciatura en Educación Primaria	Supervisora de Zona (preescolar)	21
Emma Sáenz	Hidalgo del Parral, Chihuahua, 1972	Licenciatura en Educación Preescolar	Profesora en escuela Normal	28 (jubilada)
Emma Vite	León, Guanajuato, 1977	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Directora de escuela primaria	23
Luciérnaga	León, Guanajuato, 1968	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Profesora de primaria (federal)	33
Mari López	León, Guanajuato, 1971	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Profesora de primaria (federal)	33
Pily	León, Guanajuato, 1966	Normal preescolar	Supervisora de zona escolar (preescolar)	37 años (25 con doble plaza)
Tere Andrade	San Francisco del Rincón, Guanajuato, 1983	Licenciatura en Educación Primaria	Asesor Técnico Pedagógico	15

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de las entrevistadas.

Desde que era niña siempre me gustó jugar a ser maestra con mis hermanos y mis amigos y nunca se me quitó esa idea de la cabeza [Luciérnaga].

Quería ser maestra desde muy niña [Pily].

Pues había sido un sueño que siempre había querido alcanzar [Tere].

El maestro José Castañeda Prieto sembró en mí el deseo de abrazar esta noble profesión, pues era un excelente maestro, con una buena didáctica, pero sobre todo con un gran interés en que sus alumnos fueran mejores día a día [Alma].

Para Tere, Mari y Emma Sáenz, ser maestras no había sido su primera elección; en el caso de Ely, su familia había decidido que estudiara contabilidad. En todos

los casos, en la Normal se afianzó o consolidó su vocación, gracias siempre a los maestros, como se testimonia:

Durante el transcurso del plan de estudios fue mejorando mi percepción de ser maestra, ya que los maestros me apoyaron fueron modelos a seguir, y agradezco la huella que dejaron en mí [Emma Vite].

Todos los maestros de la Normal me inspiraron a ser docente, de unos tomé sus cualidades, de otros traté de evitar sus actitudes negativas [Bety].

Tuve maestros que gracias a sus conocimientos y capacidad me alentaban a superarme cada vez más [Mari].

El cariño de la maestra Tere, que me daba Literatura infantil en la Normal, me animaba cada día... porque, como ya trabajaba siendo estudiante, podía contrastar que la realidad no era solo querer enseñar... la realidad era muy complicada con niños mal comidos y maltratados [Pily].

También vale destacar las herramientas didácticas que aprendieron en la Normal y que, con el transcurso de los años, juzgan como trascendentales en su labor diaria. Recordemos que, en el caso de las entrevistadas con licenciatura, se trataba de un enfoque centrado en la investigación de la propia práctica, queriendo alejarse del enciclopedismo.

Al tener la oportunidad de estudiar y trabajar fui adquiriendo herramientas que me ayudaban a comprender las teorías y todo lo dicho por los maestros en la Normal [Ely].

En la teoría no se oía complicado... es más, hasta se oía bonito que las planeaciones didácticas respondían a cada escuela, grupo y alumno. Los talleres que nos daban en las vacaciones también hacían énfasis en que cada profesor podíamos [sic] seguir nuestro propio método de lecto-escritura... Pero nunca pude aplicarlo porque entre noviembre y diciembre la directora y la supervisora iban niño por niño a tomar la lectura para comprobar que habían aprendido. Nunca pude aplicar bien a bien el método global de análisis estructural y terminaba haciendo mi método ecléctico [Luciérnaga].

Cuando Emma Vite hace una lista de herramientas y aprendizajes que logró –a) realizar un andamiaje con los alumnos para que construyeran su aprendizaje, b) trabajar cercanamente con los alumnos, c) cuestionar y defender mi punto de vista, d) innovar en nuestras prácticas docentes– observamos un ligero acercamiento a lo que se esperaría del enfoque crítico-hermenéutico, apartado de las prescripciones curriculares y apegado a un perfil de profesor-investigador. Pero el siguiente cambio de paradigma confirmó que ese cambio no se había logrado.

Medrano, Ángeles y Morales (2017, p. 193) denuncian los obstáculos más visibles que impidieron la transformación en las escuelas Normales y su tradición formativa de docentes:

A ello se sumaban aspectos tales como el deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores, necesario para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación, difusión,

teligencias, aspiraciones, construcciones, presencias. En este artículo ponemos el énfasis en el aspecto de la formación inicial de las profesoras, los motivos de su ingreso y su trayectoria en las escuelas Normales, instituciones por excelencia para la formación de maestros en México. ¿Qué las hace comunes en medio de la diversidad? Sin duda, su vocación de servir a los demás (para quienes la docencia no era la primera opción, lo eran la medicina, la enfermería y la psicología). Hay también una influencia de su familia y sus maestros y resalta la labor de las y los profesores normalistas, quienes son ejemplo para las maestras noveles. Todo ello independientemente de los modelos de formación o de la clasificación de la profesión.

Las maestras no distinguen los modelos de formación en su paso por las Normales (públicas o privadas), al menos no los identifican con un nombre en particular, pero sus relatos son generosos en cuanto a las enseñanzas recibidas por sus mentores y en experiencias ya siendo maestras, que las llevaban a investigar o a ingeniárselas para que los niños aprendan, como una reverberación del modelo hermenéutico-reflexivo.

Vocación, camino, inclinación y realización profesional es lo que significa la docencia para las mujeres entrevistadas... no vinculan ser maestras con ser mujeres. En sus relatos igual aparecen buenos ejemplos de profesores que de profesoras; no discriminan y jamás afirman que son mejores que sus compañeros. En el guión de entrevista no fue una pregunta explícita, pero los hallazgos nos impulsan a indagar con mayor detenimiento esta relación. Inconscientemente aflora una pista: en el caso de quienes tienen hijos/as en edad apropiada, son las hijas quienes han decidido o se perfilan para ser maestras; no documentamos un solo caso de hijos varones con esta aspiración.

Finalmente, la metodología empleada no permite hacer generalizaciones, pero la casuística demuestra la existencia de maestras sobresalientes por su empeño y desempeño: a cuántos niños habrán enseñado a leer y escribir; a cuántos alumnos habrán inspirado. Por ello nos proponemos continuar la escritura de estas historias, ganando páginas a la oficialidad, pero, por sobre todo ello, realzando los aportes que las mujeres maestras normalistas han significado en la historia de la educación en México.

Referencias

- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa*, 2(3). Recuperado de https://www.academia.edu/8996311/El_surgimiento_de_la_formaci%C3%B3n_de_docentes_en_M%C3%A9xico_como_profesi%C3%B3n_de_Estado_Enrique_C._R%C3%A9bsamen_y_la_creaci%C3%B3n_de_las_primeras_Escuelas_Normales.
- Báez-Chávez, I. (2014). La feminización en las escuelas normales del Estado de México. *Ra Ximhai*, (10), 321-338.

- Barreto, C., y Álvarez, M. E. (2013). Mujeres y docencia: una mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. *Saber*, 25(1), 104-110. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622013000100012&lng=es&tlng=es.
- BCENOG [Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato] (2020). *Breve historia de nuestra institución*. Recuperado de: <http://bcenog.edu.mx/pagina/nosotros/historia.html>.
- Bertely, M., y Alfonseca, J. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 981-997. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300015&lng=es&tlng=es.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Cano, G. (2001). Mujeres de Occidente: reseña de Georges Duby y Michelle Perrot, Historia de las mujeres en Occidente. *Letras Libres*, 28, 78-80. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/mexico/libros/historia-las-mujeres-en-occidente-george-duby-y-michelle-perrot>.
- Chávez, M. (2009). Pensar la educación desde la historia del magisterio femenino en el noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 42(14), 853-861.
- Escuela Normal Oficial de Irapuato (s.f.). *Historia*. Recuperado de: <https://sites.google.com/a/enoi.edu.mx/enoi/nuestra-escuela/historia>.
- Galván, L. E. (2017). *La maestra Manuela Contreras y la importancia de la enseñanza de la costura*. Ponencia presentada en el panel “Maestras y maestros de ayer que dejaron huella en la historia de la educación de hoy en México”, Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México.
- Gobierno del Estado de Guanajuato (2019). *Celebran 65 años de la ENOL*. Recuperado de: <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2016/02/25/celebran-65-anos-de-la-enol/>.
- González, R. (2007). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, J. M. (2015). Modelos de formación de profesores en la España contemporánea. En M. Martín-Sánchez y T. Groves (eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (pp. 11-36). España: Ediciones FarhenHouse.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona-México: Paidós.
- Imbernón, F., y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- López, O. (2003). Destinos controlados: educación y lectura en la Academia de Niñas de Morelia, 1886-1915 [Tesis de Doctorado]. CIESAS Occidente, México.
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. (2017). *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Pedraza, S. (2011). La educación de las mujeres: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (41), 72-83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/815/81522362006/>.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.

Cómo citar este artículo:

Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2021). ¿Por qué soy maestra? Testimonios de profesoras normalistas sobre la profesión de educar. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 155-166. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.338>.



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 oral, una metodología para conocer el capital cultural de docentes universitarios. El reto del uso de las TIC en el aula

*Oral history, a tool to know the cultural capital of university teachers.
The challenge of using ICT in the classroom*

Héctor Saldaña Aldana

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación de mayor envergadura que llevó por título “Las tecnologías de la información y comunicación: problemáticas, limitaciones, retos y posibilidades de los docentes universitarios en su apropiación e implementación en la práctica educativa”. Aquí solo me centro en exponer cómo la entrevista de historia oral me ayudó a construir una fuente primaria y de ella recuperar y analizar el *capital cultural* (Bourdieu, 1979) de los docentes informantes que participaron en la investigación. La riqueza de los testimonios permitió también el análisis de la *cultura escolar* (Viñao, 2006) de la institución en la que laboran y que en su conjunto permitió la comprensión de los procesos de enseñanza que ellos ejercían con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula universitaria.

Palabras clave: Entrevistas, investigación cualitativa, historias de vida, profesores.

ABSTRACT

The present paper arises from a broader investigation with the title of “Information and communication technologies: Problems, limitations, challenges and possibilities of university teachers in their appropriation and implementation in the educational practice”. Herein, I only focus on exposing how the oral history interview helped me to build a primary source, and from it gather and analyze the *cultural capital* (Bourdieu, 1979) of the informant teachers who participated in the research. The richness of the testimonies also made possible the analysis of the *school culture* (Viñao, 2006) of the institution they work for, and that as a whole allowed the understanding of the teaching processes that they exerted with the support of the information and communication technologies (ICT) in the university classroom.

Keywords: Interviews, qualitative-research, life stories, teachers.

Héctor Saldaña Aldana. Universidad Nacional Autónoma de México/Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, México. Doctor en Ciencias Computacionales por el Instituto Politécnico Nacional, maestro en Investigación de la Educación por el ISCEEM y licenciado en Física y Matemáticas por el IPN. Profesor e investigador universitario. Especialista en educación a distancia y tecnologías para la educación. Correo electrónico: hectorsaldanaa5@aragon.unam.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5765-6041>.

Introducción

Este trabajo surgió de una investigación ya concluida, cuyo objetivo fue el analizar las limitaciones, problemáticas, retos y posibilidades que tienen los docentes respecto a su práctica en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la Universidad Politécnica del Valle de México (UPVM). El interés era conocer por qué, a pesar de que los catedráticos de la División de Ingeniería en Informática (DII) son expertos en el manejo de la tecnología, enfrentaban problemas en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza. Muchos de los resultados fueron inesperados, pero algo que llamó mi atención de manera particular fue la riqueza de información que obtuve a través de la entrevista de historia oral. A partir de esta metodología, cuatro profesores me compartieron no solo sus experiencias académicas sino también sus historias de vida, con lo que pude construir una rica fuente primaria, suficiente para alcanzar los objetivos de la investigación.

El objetivo aquí es mostrar lo que es la historia oral y lo que brindó a mi trabajo investigativo, y cómo a partir de ella pude conocer y comprender el *capital cultural* (Bourdieu, 1987[1979]) de los informantes de la investigación; asimismo cómo este influye en la apropiación e implementación de las TIC dentro del aula.

Con estos propósitos como eje, primero expongo en el marco de una investigación cualitativa, qué es la historia oral; posteriormente cómo esta herramienta metodológica me permitió construir una fuente primaria y de ella conocer y analizar el capital cultural de los profesores informantes. Finalmente reflexiono sobre cómo el capital cultural de los docentes se ve refractado por la *cultura escolar* de la UPVM, y cómo esta ha apoyado u obstaculizado el ejercicio de la docencia de los profesores que en ella laboran.

Investigación cualitativa e historia oral

La investigación inició con la elección del tema y objetivos, esto permitió determinar que la investigación sería cualitativa,¹ y la entrevista de historia oral fue considerada como la herramienta pertinente para acceder al dato empírico. Sobre la investigación cualitativa, Uwe Flick refiere que no es posible dar una definición universal de este tipo de investigación, debido a que existen diferentes enfoques que se acogen a ella. No obstante, se pueden proponer algunas características que la identifiquen, entre las que destacan que a esta le interesa “acercarse al mundo de ‘ahí fuera’ (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’ de varias maneras diferentes” (Flick, 2015, p. 12).

Sobre el tipo de análisis, Flick refiere que se pueden realizar,² considerando “las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales);

¹ Hubo otros elementos que también se delimitaron y definieron en ese primer momento.

² Además de otros tipos de análisis.

pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias” (Flick, 2015, p. 12). Estos y otros fundamentos me permitieron considerar a la investigación cualitativa como pertinente para el tipo de trabajo que requería desarrollar.

Sobre la herramienta para recuperar la evidencia empírica, la historia oral llamó particularmente mi atención, no solo porque me permitía recuperar la trayectoria académica y de vida de los informantes sino también la posibilidad de crear una fuente primaria, asequible para otras investigaciones. Pero, ¿qué es la historia oral?

María del Carmen Collado afirma que la historia oral va más allá de ser solamente una herramienta para la recolección de datos empíricos, ya 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” (Collado, 1999, p. 13). En el mismo tenor, Graziella Altamirano menciona que “es una metodología utilizada para preservar el conocimiento de los eventos históricos tal y como fueron percibidos por los actores sociales” (Altamirano, 1999, p. 62), pero además agrega que también es útil para recuperar la experiencia de vida de un protagonista, cuya vida o experiencia es considerada como memorable (Altamirano, 1999).

Para estas autoras, la historia oral tiene dos propósitos fundamentales: 1) construir fuentes de consulta a través de entrevistas procesadas de forma analítica y 2) recuperar la voz de informantes para nutrir, a partir de los testimonios recuperados, un tema de investigación en particular, del cual no se tenían datos y que solo algún informante o ciertos informantes podrían ofrecer (Collado, 1999; Altamirano, 1999). Una ventaja más que ofrece esta entrevista es que permite completar la versión institucional, ya que se logra “trascender los límites estrechos y siempre oblicuos de las verdades compartidas y los discursos oficiales” (De Garay, 1999, p. 102).

Las posibilidades que brinda la historia oral me permitieron no solo reconstruir y analizar los procesos vividos por los docentes informantes en su cotidianidad escolar (contexto natural) sino conocer su trayectoria de vida, lo cual me brindó la posibilidad de acceder a la conformación de su capital cultural.

Es aquí en donde es pertinente explicar cómo fue que seleccioné a los docentes que participaron en la investigación, cómo desarrollé la guía de entrevista y su procesamiento.

Selección y desarrollo de la entrevista

Después de obtener los permisos necesarios para desarrollar la investigación de campo, apliqué aleatoriamente un cuestionario semi-estructurado a 27 de los 50 profesores que laboraban en la DII en el año 2016. De ese instrumento obtuve los primeros datos empíricos, tales como: edades, formación académica inicial, años de experiencia como docentes, gusto por la docencia, posición frente a las

TIC, conocimiento de ellas, cercanía y uso de las TIC, cursos de actualización y capacitación relacionados con las TIC, su interés en participar en la investigación, entre otros datos.

Después realicé pláticas informales con cada uno de ellos y con la información obtenida pude determinar quiénes me podrían seguir apoyando en el desarrollo de la investigación. Estos catedráticos no fueron elegidos al azar. En primer término, eran docentes que laboraban para la DII de la UPVM. También consideré el hecho de que habían respondido el cuestionario diagnóstico aplicado previamente, ya que este instrumento me permitió conocer los perfiles de los 27 docentes que lo contestaron. De esos perfiles consideré aspectos de importancia para la investigación, como su edad, gusto o rechazo hacia las TIC, formación inicial y de posgrado, principalmente.

Fue así que seleccioné a cuatro docentes, que identificaré con los nombres de Miguel, Luis, Gustavo y Liz. El rango de edades de los informantes se encontraba entre los 36 y 60 años, con formaciones académicas en las TIC y otras disciplinas. Todos contaban con posgrados.

Concomitante a este trabajo de campo, fui estructurando la guía de entrevista (Camarena y Necochea, 1999), desde donde incursionaría por la trayectoria de vida de los informantes a través de ejes analíticos transversales, lo que me permitió acceder a la formación familiar, escolar, universitaria y laboral, centrada esta última en la universidad (UPVM).

Las entrevistas fueron acordadas con cada uno de los docentes y todas fueron realizadas dentro del recinto universitario. Las grabaciones obtenidas fueron transcritas y procesadas durante semanas. Cada entrevista fue editada con ciertos elementos fundamentales, como: el acuerdo de donación (cesión de derechos de la información); comentarios de investigador a investigador; transcripción de la entrevista; índices temático, analítico y onomástico, y finalmente un análisis preliminar de cada entrevista. Este documento fue integrado a un Archivo de la Palabra institucional, en este caso, el ISCEEM (institución en donde desarrollé la investigación original).

El trabajo realizado a través de la entrevista de historia oral fue nodal para conocer y contextualizar a los sujetos de estudio desde su trayectoria de vida, lo cual me permitió acceder a su capital cultural.

Capital cultural y los informantes

El concepto de *capital cultural* fue propuesto por Pierre Bourdieu en 1979. En su obra “Los tres estados del capital cultural”, realizó una analogía entre el capital financiero de una persona (que se forma con dinero en efectivo, con cuentas bancarias, propiedades inmuebles, recursos materiales, etcétera, esto es, todo aquello

que una persona posee y que tiene un valor económico), y el acervo cultural que llega a poseer un individuo. De manera que definió al capital cultural como aquellos “bienes” que abonan valor a la cultura de una persona y consideró que son tres formas o estados que se pueden identificar: el capital incorporado, el capital objetivado y el capital institucionalizado.

El primero se refiere a la inculcación y asimilación de elementos culturales por parte del sujeto, lo cual conlleva una inversión de tiempo, es lo que se llama cultivarse. Este capital no puede transmitirse materialmente como el dinero o los títulos, es inmaterial y pasa a formar parte del sujeto, es decir, lo incorpora a sí mismo.

El capital objetivado, a diferencia del anterior, sí es material, consiste en los objetos culturales que se hallan en el entorno cotidiano del sujeto, como libros, obras de arte, máquinas, utensilios, instrumentos musicales, herramientas y materiales impresos como revistas, periódicos, grabaciones musicales, entre otros más.

El capital institucionalizado se refiere a los títulos, certificados y papeles que la sociedad otorga a los individuos para reconocerles algún valor, mérito o nivel académico u otorgarle una posición en determinado ámbito social, ya sea la escuela, la academia, la milicia, el clero y en general cualquier tipo de organización.

Bourdieu también refiere que el capital cultural tiene que ver en una vertiente con la familia y el entorno social del sujeto, por lo que pude considerar que el análisis de las historias de vida de los informantes coadyuvaría con este constructor hacia el conocimiento y comprensión del tema de investigación planteado.

Fue así como esta categoría analítica fue adoptada en la investigación, lo que me permitió conocer, primero, cómo estaba constituido su capital cultural, y posteriormente, al haber diferencias entre unos y otros profesores de la DII, cómo este influía o no en el tipo de uso que ellos hacían de las TIC en el aula, en el marco de la cultura escolar de la UPVM.

Capital cultural de los docentes

Como ya mencioné, fueron los profesores Miguel, Luis, Gustavo y Liz quienes aceptaron ser entrevistados y sus relatos de vida me permitieron conocer su capital cultural.

El profesor Miguel

Es el de mayor edad de los cuatro informantes (60 años). Tiene maestría y doctorado en Economía. Sobre su infancia recordó lo siguiente:

...ganaba muy bien mi papá [...el] dinero, se veía por todos lados, pero no había una máquina de escribir, ni se veía un librero. Se veían cosas ostentosas nada más. Pero yo extrañaba una máquina de escribir porque me dejaban tareas y... siempre la pedía, pero nunca [...] me la compraron. La pedíamos prestada, o no sé... pero había otras muy ostentosas: carro grande,

un Galaxy 500... muy ostentoso, muy bonito, camiones, camionetas, pero nunca hubo una máquina de escribir [G., Miguel, 2016, p. 13].

El anterior testimonio permite ver que Miguel cuando era niño tuvo un *capital cultural objetivado* limitado, ya que careció de un ambiente familiar con libros, librerías, un escritorio, un escritorio, o de aparatos técnicos o mecánicos que apoyaran su formación escolar y académica, tal como la máquina de escribir que tanto le hubiese gustado tener y solo se tuvo que conformar con tener acceso a una máquina de escribir prestada, a pesar de que su familia tenía los recursos económicos para adquirir una propia, pero sus padres consideraron esta compra como superflua o innecesaria.

Otros testimonios del profesor permitieron conocer que actualmente tiene una velada reticencia ante el uso de las TIC, que contrasta con su *capital cultural institucionalizado*, ya que el profesor Miguel es el docente que más grados académicos tiene, en comparación con los otros tres académicos entrevistados.

El profesor Luis

Luis tiene 38 años de edad, con licenciatura en Informática y maestría en Computación. Él refirió que de niño le gustaba jugar y pasar mucho tiempo armando figuras y objetos con piececitas de madera que traía su abuelo del trabajo. Lo hacía como si se tratara de un juego de tipo Mecano. En casa de los abuelos había un radio de la marca Telefunken y una televisión en la que le gustaba ver las caricaturas. No contaban con más equipos electrónicos, salvo una grabadora portátil y algunas herramientas eléctricas. Desde sus primeros años en la escuela, él detectó que tenía gusto por ciertas materias:

...siempre me gustó mucho la historia, las ciencias naturales [...] en ocasiones, español llegó a ser de mis favoritas. En el caso de las matemáticas, pues no se me dieron mucho, hasta después de la vocacional... Como estudié en una rama de físico matemático, pues desarrollaron mucho esa parte que yo sentía que dominé en primaria y secundaria, pero no vislumbré [en ese entonces] de qué tanto era capaz [A., 2016, p. 19].

A los 17 años entró a una Vocacional del IPN, allí tuvo su primer encuentro con las TIC, usando una microcomputadora con el lenguaje de programación Turbo Pascal, con la cual experimentó lo que a muchos les pasa cuando tienen sus primeros acercamientos con la tecnología: temor a descomponer los equipos:

[...] en] la vocacional... era un sueño el tener una calculadora graficadora que tuviera muchas funciones. Yo curioseaba nada más, pero... me daba pena pedirles su calculadora [...] como son muy caras, ¿qué tal si se las echo a perder a mis amigos? [A., 2016, p. 20].

La actitud de Luis hacia la tecnología era común en las generaciones que vivieron la introducción de las TIC a lo largo de su proceso formativo superior. Podían

ser poseedores de un *capital cultural objetivado* en casa (libros, revistas especializadas, televisión, grabadora videocasetera, máquina de escribir, como los que tuvo Luis más adelante), conocerlo y manejarlo con destreza, pero enfrentarse al riesgo de dañar algún aparato del cual no tenían dominio siempre era un reto; aún hoy en día en el que ya cuentan también con un *capital cultural incorporado* vinculado a las TIC.

El profesor Gustavo

Gustavo tiene 39 años de edad y estudió una licenciatura en Informática y una maestría vinculada a las TIC. En su niñez vivió con sus padres, quienes eran de clase media. Su familia le brindó educación sin mayor problema. Sus gustos y aficiones en la infancia, eran:

Mi entretenimiento favorito era [...] escuchar música, ver televisión, leer historietas o incluso libros que tenían que ver con ciencia ficción, de fantasía... de acción. Me llamaban mucho la atención ese tipo de temas. Ese entretenimiento me llevaba, pues, a hacer muchos juegos... usando la imaginación [V., 2016, p. 12].

...cuando éramos niños nos llamaban mucho la atención los juegos interactivos [...] En ese tiempo había una consola de videojuegos, [llamada] el Atari 2600, que era un dispositivo con unos mandos y que uno podía jugar algo en televisión [V., 2016, p. 13].

Desde la niñez de Gustavo, su *capital cultural objetivado* se fue enriqueciendo, al igual que su *capital cultural incorporado*, ya que su mamá era profesora de primaria y su papá, además de docente, era contador público. Ellos, con un ingreso modesto, siempre lo apoyaron en su desarrollo profesional con los recursos escolares necesarios para sus estudios.

La profesora Liz

Liz fue la más joven de las informantes, con 36 años. Ella estudió la licenciatura en Sistemas Computacionales y una maestría en TIC. En la escuela secundaria le gustaban las clases de educación física, biología, el taller y la computación:

Me gustaba mi taller [...] de electricidad. Me gustaba mucho la electricidad y posteriormente me cambié al de computación. Era el taller más nuevo que había en ese entonces y pues... a mí me habían gustado las computadoras. El cómo trabajar y todo... y me metí al taller para conocer un poquito más, ¡y me gustó mucho! [G., Liz, 2016, p. 14].

Esto influyó en la dirección que tomó su vida profesional, ya que más adelante tomó la decisión de estudiar una carrera relacionada con la computación.

Siendo adolescente, ocasionalmente acompañaba a su papá al trabajo y allí se encontró con el mundo real de las computadoras grandes. Le llamaron la atención las tarjetas perforadas y saber que esas máquinas llevaban a cabo cálculos complejos en tiempos extremadamente cortos:

...el aparato que más ha causado en mí un revuelo fue la computadora como tal, donde trabajaba mi papá... trabajaban las tarjetas perforadas, entonces tenían unas computadoras grandísimas y, bueno, ese fue mi primer contacto con aparatos que... cambiaron la forma de percibir cómo se utilizaban, a diferencia de lo que era una televisión o un radio [G., Liz, 2016, p. 14].

...era como, ¡mágico!, porque decía, bueno, todo lo que tardamos nosotros en sumar con dedos o la calculadora, pues la máquina lo hacía super rápido, y la capacidad que tenía de almacenamiento, pues yo decía: “¡No, hombre, si esto guarda tanto [...] pues qué bueno!”. Entonces me... maravillaba con lo que veía, y me gustaba [G., Liz, 2016, p. 14].

Cuando Liz concluyó su maestría en TIC se graduó con la elaboración de una herramienta tecnológica de tipo red social, con lo que acrecentó no solo su *capital cultural incorporado*, sino también el *institucionalizado*. Constantemente continúa invirtiendo tiempo y recursos en acrecentar su *capital cultural incorporado*.

Conclusiones

Los breves testimonios aquí expuestos son una muestra de los que expresaron los docentes entrevistados. De ellos se evidenciaron algunos rasgos de su capital cultural objetivado, institucionalizado e incorporado, lo que los caracteriza hoy en día en el ejercicio de la profesión en la que se formaron, pero también en la actitud que tienen con respecto al uso y manejo de las TIC en el aula.

Las historias que los docentes compartieron permitieron el análisis de sus trayectorias de vida y la construcción del capital cultural de cada uno de estos protagonistas. Todos ellos tuvieron una familia que con recursos limitados, medios o abundantes (capital cultural objetivado), les prodigaron educación. No obstante, el hecho de que la familia tenga solvencia económica no siempre garantiza que se proporcione un capital cultural objetivado suficiente para apoyar la educación de los niños y jóvenes en proceso de formación, lo cual impactará de alguna forma en el futuro de los sujetos, tal como se observó en el caso del profesor Miguel. En este sentido, se puede ver que no se requiere de recursos económicos en abundancia para proveer de un sólido capital cultural objetivado en la familia que beneficie a todos sus miembros, como fue el caso del profesor Gustavo, de quien se observa cómo este tipo de capital tuvo repercusiones no solo en el tipo de pasatiempos que tuvo en su infancia y que aún tiene de adulto sino también en la riqueza de su léxico.

En todos los casos, los docentes dieron muestra de un capital cultural incorporado que responde a la formación que tuvieron a lo largo de su vida y que considera no solo los conocimientos adquiridos en la escuela sino también los transmitidos en el seno familiar y en otros espacios (como los medios de comunicación o a través de las TIC).

Los cuatro docentes refirieron que tenían la preparación (capital cultural institucionalizado) que les permitía el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Todos contaban con estudios de posgrado: dos con maestría concluida; uno de ellos hasta con dos doctorados (lo que no necesariamente había repercutido en el uso eficiente que hace de las TIC en el aula), y otro con una maestría pendiente en cuanto a la obtención del grado (situación que no necesariamente puede reflejarse en un inadecuado uso de las TIC en el aula). Con base en estos referentes, puedo afirmar que el capital cultural institucionalizado no garantiza, proporcionalmente, el uso eficiente de las TIC en el espacio del aula, esto es, no siempre a mayor grado de estudios hay un mejor dominio y manejo del conocimiento y la tecnología o a menor grado de estudios hay un bajo dominio y manejo de estos saberes.

Finalmente, no solo el adecuado uso de las TIC en el aula depende en exclusiva de los docentes, ya que en ocasiones son los recursos materiales (esto es, la infraestructura material, o la falta de los mismos) los que impiden que puedan ser empleados como apoyo a la enseñanza. Por ello, fue pertinente conocer cómo estaba dotada la UPVM con respecto a los espacios e insumos materiales (y tecnológicos) que permiten apoyar al docente en su trabajo cotidiano.

Aunque en este trabajo no es un punto central, no quise cerrar mis reflexiones sin traer a este espacio un aspecto que fue relevante en la investigación que desarrollé: la *cultura escolar* de la institución en donde laboran los docentes entrevistados. UPVM. Esta fue definida por Antonio Viñao como:

...un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y 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 [Viñao, 2006, p. 73].

Para Viñao, uno de los elementos más importantes en la conformación de la cultura escolar son “los actores, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios. A los primeros les corresponde, por su especial posición, el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar” (Viñao, 2006, p. 74).

No obstante, en el análisis realizado de la institución, en donde se revisaron no solo los principios, normas y reglamentos de la universidad, sino también las ideas, los rituales, las inercias, los hábitos y las prácticas de las autoridades educativas, se detectó que en ellas prevalece el interés por cuidar la imagen política de la institución, más que por atender las necesidades materiales (tecnología en el aula eficiente y útil) y de formación de los docentes. En el recuento del apoyo a la formación de recursos humanos, no rebasa en una década, a uno o dos cursos para el manejo de pizarrones digitales, los cuales al momento de realizar la investigación

todos estaban fuera de uso por falta de mantenimiento. La mayoría de los proyectores que había en la universidad estaban descompuestos, por lo que los docentes tenían que llevar sus propios proyectores para sus clases. Las computadoras en el aula para el docente, en su mayoría tampoco funcionaban. En resumen, la cultura escolar de la UPVM no apoyaba el desarrollo y formación de sus docentes en el uso eficiente de las TIC en el aula, ni tampoco los proveía de los recursos tecnológicos mínimos para el desarrollo de la actividad docente, en carreras en las que el uso de la tecnología es indispensable.

Por lo anterior, no es suficiente con que los docentes tengan un capital cultural sólido y suficiente para impartir cátedras de calidad, sino que además se requiere de los recursos materiales y de formación que debe brindar una institución educativa para lograr la eficiencia y la calidad que tiene planteada desde sus principios rectores.

Referencias

- A., Luis (2016). Entrevista personal. México: Proyecto de historia oral, ISCEEM.
- Altamirano, G. (1999). Metodología y práctica de la entrevista. En G. De Garay (coord.), *La historia con micrófono* (pp. 62-78). México: Instituto Mora.
- Bourdieu, P. (1987[1979]). Los tres estados del capital cultural (tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociale*, 30 nov. 1979, trad. Mónica Landesmann), *Sociológica*, 2(5), pp. 11-17.
- Camarena, M., y Necochea, G. (1999). Conversación única e irreplicable: lo singular de la historia oral. En G. De Garay (coord.), *La historia con micrófono* (pp. 47-61). México: Instituto Mora.
- Collado, M. C. (1999). ¿Qué es la historia oral?. En G. De Garay (coord.) *La historia con micrófono* (pp. 13-32). México: Instituto Mora.
- De Garay, G. (1999). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. España: Morata.
- G., Liz (2016). Entrevista personal. México: Proyecto de historia oral, ISCEEM.
- G., Miguel (2016). Entrevista personal. México: Proyecto de historia oral, ISCEEM.
- V., Gustavo (2016). Entrevista personal. México: Proyecto de historia oral, ISCEEM.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Cómo citar este artículo:

Saldaña Aldana, H. (2021). La historia oral, una metodología para conocer el capital cultural de docentes universitarios. El reto del uso de las TIC en el aula. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 167-176. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.339>.



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 Departamento de Normal en el Instituto Científico y Literario de Pachuca, México (1930-1936)

The Department of Normal at the Instituto Científico y Literario of Pachuca, Mexico (1930-1936)

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara

RESUMEN

Este artículo es uno más de los productos de la investigación emprendida en el año 2013 para tener un primer acercamiento al conocimiento histórico de la centenaria Normal Benito Juárez de Pachuca, México. Para la elaboración de este artículo recurrimos al Archivo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y a información personal proporcionada por descendientes de exalumnos del periodo estudiado. No existe archivo histórico en el Centro de Educación Normal, sucesor de la antigua Escuela. Coincidimos con Arteaga y Camargo (2011) al referirse a la información y registros de las Normales: “(...) valiosas fuentes primarias formaban parte de los ‘archivos muertos’, verdadera metáfora de la opacidad, el abandono y el riesgo a los que estaban expuestos que en muchos casos desconocían su existencia, ni por las propias comunidades normalistas y la mayoría de estas”. Por otra parte, el artículo confirma los asertos de autoras como Oresta López (1997, 2008) y Alicia Civera (2010), que nos ofrecen la visión de las mujeres de clase media baja o trabajadora que ingresaron al magisterio en el periodo postrevolucionario y ocasionaron profundos cambios en el mundo del trabajo y de los derechos de las mujeres. Los primeros resultados de nuestra investigación sobre el normalismo en Pachuca han conducido a la publicación de cuatro libros sobre el tema. Con el presente texto deseamos dilucidar el periodo de 1930 a 1936, en que la educación normalista permaneció incorporada al Instituto Científico y Literario de Pachuca (ICL), actualmente Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Los resultados muestran cierto malestar proveniente de los profesores más representativos, poca identificación de los alumnos normalistas con el ICL, y escasa consideración hacia los catedráticos provenientes de las filas del magisterio de educación primaria.

Palabras clave: Normalismo, educación post revolucionaria, docentes de Normales.

ABSTRACT

This article is one of the products of the research undertaken in 2013 to have a first approach to the historical knowledge of the centennial Benito Juárez Normal of Pachuca, Mexico. For the elaboration of this article, we resorted to the Archive of the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo and to personal information provided by descendants of former students from the period in study. There is no historical archive at the Centro de Educación Normal, the successor to the old School. We agree with Arteaga and Camargo (2011) when referring to the information and records of the Normal schools: “(...) valuable primary sources were part of the ‘inactive files,’ a true metaphor of opacity, abandonment and risk to which they were exposed, and that in many cases we were unaware of their existence, not even by the normalist communities themselves or by most of them. On the other hand, the article confirms the assertions of authors such as Oresta López (1997, 2008) and Alicia Civera (2010), who offer us the vision of lower-middle-class or working-class women who entered the teaching profession in the post-revolutionary period and caused profound changes in the world of work and women’s rights. The first results of our research on normalism in Pachuca have led to the publication of four books on the subject. With this text, we wish to elucidate the period from 1930 to 1936, in which normalist education remained incorporated into the Instituto Científico y Literario de Pachuca (Scientific and Literary Institute of Pachuca, ICL), currently Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. The results show some discomfort from the most representative teachers, little identification of Normal students with the ICL, and little regard for professors from the ranks of primary education teachers.

Keywords: Teacher training schools, post-revolutionary education, teachers.

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Es doctor en Educación Permanente por el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Fiestas y tradiciones normalistas” (2019, coord.). Correo electrónico: gonzalo_serna@uaeh.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3690-7475>.

Introducción. Creación del Instituto Científico y Literario y de la Escuela Normal

El 16 de enero de 1869 fue promulgado el decreto de erección del estado de Hidalgo. Existía en la pequeña corriente política liberal de Pachuca una latente preocupación por la actividad del clero. En 1863 fue erigida la Diócesis de Tulancingo, y su respectivo Seminario Mayor en el año 1865. A manera de respuesta, el 3 de marzo de 1869, el primer gobernador del Estado, coronel Juan C. Doria, tras firmar el decreto que lo disponía y con ceremonia cívica de por medio, dispuso que iniciaran los cursos del denominado Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios (Manzano, 1937).

En 1877 se promulgó la primera Ley de Instrucción Pública del Estado de Hidalgo, que ordenaba al Instituto el encargo de la acreditación de solicitantes del título de profesores de educación primaria, a través de un examen de conocimientos teórico-prácticos. Esta función fue desempeñada por más de 35 años.

No fue en el periodo de relativa estabilidad del Porfiriato, tal y como sucedió en otras ciudades de nuestro país, cuando se fundó la Escuela Normal de Pachuca. Fue en plena Revolución mexicana, el 11 de julio de 1913, que el gobernador del Estado, general Agustín Sanginés, expidió el decreto para su creación, estableciendo con el nombre de “Benito Juárez” a la Escuela Normal para Profesoras y Profesores de Educación Primaria Elemental y Superior (Instituto Científico y Literario, 1926, p. 72).

La azarosa ruta de la Normal de Pachuca

Para 1920, la Escuela Normal Benito Juárez funcionaba en el edificio de la ex Colecturía del Diezmo de la Parroquia de la Asunción, una amplia casona situada entre las calles de Allende, Matamoros y Victoria, en el primer cuadro de la ciudad de Pachuca. A un costado se encontraba la llamada Plazuela del Xixi. En el mismo edificio trabajaba, como escuela anexa, la Primaria Superior Ignacio Manuel Altamirano. La profesora María Hazas fungía como directora en ambas instituciones (Menes, 2016).

El 23 de diciembre de 1921, a iniciativa del gobernador Amado Azuara, se creó la Universidad del Estado, ordenando: “suprimese [sic] por economía, el personal de profesores de la Escuela Normal”. Esta disposición creó un grave problema pues “para septiembre de ese mismo año, las alumnas, a no ser por la bondad del personal docente que trabajó sin sueldo hasta que presentaron sus exámenes, hubieran perdido el curso” (Instituto Científico y Literario, 1926, p. 75).

Mediante el Decreto 50 del 16 de marzo de 1922, las escuelas de Artes y Oficios; la de Enfermeras, Parteras y Farmacéuticos; la Normal, el Instituto Científico

y Literario (que comprendía a la secundaria y preparatoria), así como las escuelas de Jurisprudencia e Ingeniería, de nueva creación, fueron adscritas a la naciente Universidad (POGE, 1922). Con el cambio, la profesora María Hazas dejó la dirección de la Escuela Normal y fue nombrada en su lugar la profesora Mercedes H. viuda de García.

Esta primer etapa de la Normal como escuela universitaria duró el mismo tiempo que el periodo de gobierno de Amado Azuara, fallecido en un accidente el 2 de noviembre de 1923, y de su hermano Antonio, quien lo sucedió en el cargo (POGE, 1923).

Menes (2016, p. 195) menciona que “el proyecto fracasó, debido a la falta de alumnos en las escuelas superiores, y para 1925, cada escuela recuperó su autonomía y desaparecieron las de Jurisprudencia e Ingeniería. La Universidad de Hidalgo fue suprimida y recuperó el antiguo nombre de Instituto Científico y Literario”.

El coronel Matías Rodríguez, como nuevo gobernador del Estado (1925-1929) y perteneciente a un grupo político distinto a sus predecesores, trajo un aire de progreso a la entidad. Se hicieron notar los recursos para las escuelas, entre ellas la Normal, que adoptó el Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Maestros.

En la ciudad de México, mientras tanto, “a partir de 1925 la Normal se transformó en un inmenso centro profesional en que se graduaban maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbanas y maestros para actividades técnicas, además atendía los niveles de preescolar, primaria y secundaria” (Navarrete-Cazales, 2015, p. 23).

En consonancia, en la Normal de Pachuca se crearon tres departamentos: el de Maestros Rurales, que no pudo iniciar actividades; el Diurno, que para 1926 graduó 62 alumnas, y el Nocturno, con gran éxito entre las docentes en activo de Pachuca y poblaciones cercanas. En poco tiempo ya contaba con 65 alumnas dirigidas por la profesora H. de Chávez Nava (Instituto Científico y Literario, 1926).

Para 1928, el número de alumnos de la Normal de Pachuca ascendía a 115, once varones y ciento cuatro mujeres; doce se graduaron y el número de profesores ascendió a 43, mientras que el presupuesto fue de 51,789 pesos, el doble de lo disponible al inicio del mandato del gobernador. Esto llevó a considerarla, según el propio Matías Rodríguez, como “entre las de primer orden de las que hay en el país; y por hoy ya reconocidos sus profesores titulados, los cuales gozan y gozarán de las garantías que a su rango y a la importancia de dicha institución le corresponden” (Rodríguez, 1931, pp. 261-262).

La primera explicación que se dio a la feminización docente fue de carácter económico: las mujeres tomaban los puestos que los hombres rechazaban. Por ejemplo, Schmuck (1987, pp. 75-76) argumentó para el caso de Estados Unidos que “la industrialización generó mejores oportunidades de empleo para los hom-

bres que el trabajo docente”. Otro argumento fue su disposición *natural*, en tanto madres, al cuidado de los menores (Albisetti, 1989).

El Departamento de Normal

El nuevo gobernador (1929-1933), Bartolomé Vargas Lugo, mediante el Decreto 160 publicado el 14 de marzo de 1930, reiteró la decisión de incorporar a la Escuela Normal “Benito Juárez” al Instituto Científico y Literario colocándola bajo un mismo mando y en el mismo edificio, en donde “se seguirán los mismos estudios para la preparación de los futuros profesores de educación primaria” (POGE, 1930).

Los artículos 4, 5 y 6 del citado decreto establecían a quienes desearan seguir la carrera del magisterio que solo se les exigirían las materias que formaban el plan de estudios de la Normal, mismas que serían impartidas por maestros normalistas propuestos por la Dirección General de Educación.

El artículo 7 indicaba que la Dirección antes citada siempre debería estar perfectamente vinculada con el Departamento de Normal, la cual debería poner en vigor las “sugestiones” de la Dirección.

Por último, el artículo 8 indicaba que el Jefe del Departamento de Normal tendría a su cargo las clases de práctica y técnica de la enseñanza en los tres cursos del programa y “será el encargado de imprimir al Departamento las modalidades propias de su carácter profesional. En la parte técnica, dependerá inmediatamente de la Dirección General de Educación” (POGE, 1930).

Esta indicación a primera vista parece excesiva para un decreto, y me lleva a suponer que algunos profesores y profesoras, o don Teodomiro Manzano, principal promotor del normalismo en el estado de Hidalgo, intervinieron en la redacción del citado decreto, buscando evitar que un arribista de otra profesión tomara la jefatura del Departamento de Normal.

El gobernador Vargas Lugo defendió su decisión de incorporar a la Escuela Normal al Instituto. En su informe de gobierno rendido el 1 de marzo de 1931 menciona:

Con la Escuela Politécnica, la Escuela Normal para Profesores, la Preparatoria y la Escuela de Ciencias Económicas, que me ocupo enseguida, se ofrecerán diferentes actividades, pudiendo el alumno al terminar su enseñanza secundaria, elegir la carrera de orientación que más le convenga y para la que tenga interés, dejando por lo mismo de encontrarse dentro del círculo estrecho que se le había ofrecido hasta la fecha, con una sola orientación, la de la Preparatoria. La Escuela Normal de Profesores quedó incorporada al Instituto Científico y Literario, hace un año y participado ampliamente del progreso general que se observa en el Instituto; los resultados obtenidos han sido muy halagadores y la preparación de los alumnos empieza a ser verdaderamente eficiente [POGE, 1931, p. 94].

La vida en el Instituto

El Instituto Científico y Literario (ICL) tenía como sede el antiguo edificio de la Orden religiosa de San Juan de Dios, ubicado en el centro de la ciudad de Pachuca, a solo tres cuadras del famoso Reloj Monumental. Para la tercera década del siglo XX era la institución que congregaba a jóvenes pachuqueños y de poblaciones circunvecinas, con la meta y recursos suficientes para cursar los estudios de secundaria y preparatoria.

En contraste, la alternativa de bajo costo en Pachuca consistía en estudiar la secundaria y la carrera de profesor en la Escuela Normal. Como podemos colegir, cuando los estudiantes de ambas escuelas se concentraron en el Instituto hubo diferencias muy evidentes. Los alumnos “institutenses” eran traviesos, a veces hasta temerarios y muy bromistas. Los de la Normal, aún los más jóvenes, más serios y formales. La siguiente anécdota, contada por Nicolás Soto Oliver, exinstitutense, da cuenta de ello:

Una vez, allá por los años treinta, llegó un grupo de huastecos, algunos para estudiar para maestros y otros el bachillerato de Leyes (Hernández Lara y Nava Tejeda entre ellos). El hecho es que, como ya estaban grandecitos, decidieron no someterse a las novatadas, lo cual era un abierto reto a las tradiciones del ICL y al machismo de los alumnos. Primero, hubo dialogo y se fracasó; después hubo “trompadas” en peleas singulares y se defendieron bien. Raulito Berber salió golpeado por ellos. Después les hicieron “bola” y los huastecos sacaron las pistolas y, aunque fueron desarmados, se había llegado a un callejón sin salida, porque la dignidad de la grey exigía el rape del cabello de los novatos; pero la dignidad de los recién llegados que, como dije, ya eran hombrécitos, exigía no permitir la humillación. La solución se encontró nombrando a la señora Lima, representante de Dalila y así perdieron el cabello sin humillación [Soto, 1986, p. 431].

Los normalistas eran más proclives a cumplir con sus obligaciones y llevaban una vida más sosegada, asistiendo a sus clases y realizando sus tareas. Participaron en campeonatos deportivos “intramuros” del ICL. La figura 1 da cuenta de ello: jóvenes luciendo uniforme y una gran N en su camiseta, de pie en el borde de la fuente de la legendaria garza, ubicada en el jardín central del vetusto edificio, sede del Instituto y actualmente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Las clases del Departamento de Normal iniciaban a las siete de la mañana y concluían a medio día. El Plan de Estudios y los docentes estaba distribuido como se muestra en la tabla 1.

El gobernador Ernesto Viveros Pérez (1933-1937) dijo en su informe del 1 de marzo de 1934: “El Departamento de Normal se reorganizó debidamente a efecto de adaptarlo a los planes de la Escuela Nacional de Maestros para su equivalencia de Estudios” (POGE, 1934).



Figura 1. Equipo de basquetbol del Departamento de Normal del ICL de Pachuca, ca. 1936.

Fuente: AFHL.

clase el más destacado profesor de educación primaria del estado de Hidalgo. Y esto a pesar de que Manzano tenía varios años fungiendo como profesor de la secundaria del Instituto. También sorprende la pusilánime y poco beligerante respuesta de Manzano. En su libro *Monografía del Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo*, publicado en 1937, apenas menciona (p. 21): “El Instituto se ha sostenido pero la Escuela Normal de hecho desapareció en 19,29 [sic] pues los alumnos pasaron al Instituto y se formó un Departamento de Normal”. Pareciera que esa acción gubernamental no fuera importante. La otra referencia presente en la citada monografía dice: “En 1930 se incorporó definitivamente la Escuela Normal al Instituto continuando como una dependencia de él hasta 1936 en que se suspendieron las clases que recibían los aspirantes al magisterio por haberse establecido nuevamente la Escuela Normal” (p. 24).

Manzano se refiere a la Escuela Normal Socialista, en la cual tampoco sería considerado como profesor. Si bien era de conocimiento público el carácter huraño y poco condescendiente de Manzano, se le reconocía su absoluta entrega por la educación, su habilidad como docente y capacidad para realizar investigaciones y escribir sobre toda clase de temas. ¿Por qué fue marginado de toda actividad de la educación Normal? ¿Alguna revancha o venganza política se habrá cebado en él?

Como podemos observar, de las 26 asignaturas del Plan de Estudios de la Normal, siete eran impartidas por licenciados en derecho, cinco por doctores, ocho por profesores, dos por personas sin profesión, una vacante y tres por el profesor de educación física, de quien desconocemos si haya egresado de alguna escuela. Más de la mitad de las materias que componían el plan de estudios estaba bajo la responsabilidad de personas sin formación normalista.

Es digno de hacer notar que el profesor Teodomiro Manzano no aparece en la nómina de profesores anotada. No fue tomado en cuenta para impartir una sola

Tabla 1. Plan de estudios 1934 y docentes del Departamento de Normal del Instituto Científico y Literario de Pachuca.

Ciclo	Nombre de la asignatura	Docente
Primer año de Profesional	1. Etimologías y curso práctico de Español (tecnicismos y neologismos)	Dr. Alberto Zoebisch
	2. Cosmografía y Meteorología	Dr. J. Antonio Asían
	3. Literatura General	Prof. José Ibarra Olivares
	4. Psicología General	Dr. Agustín Torres Cravioto
	5. Higiene Escolar y Social	Dr. Napoleón Aguado
	6. Geografía Económica y Social	Lic. Gilberto Miranda
	7. Biología	Dr. Enrique Rojas Corona
	8. Economía Política	Lic. Luis Pérez Reguera
	9. Práctica y Técnica Escolar	Prof. Salvador Lecona
	10. Educación Física	Prof. Eduardo Negrete
Segundo año de Profesional	11. Lógica	Dr. Agustín Torres Cravioto
	12. Práctica y Técnica Escolar 2º. Curso	Profa. Aurora Spínola
	13. Historia Contemporánea	Vacante
	14. Historia de la Educación	Sr. José Hernández Montaña
	15. Ciencia de la Educación, 1er. curso	Profa. María Hazas de Chávez
	16. Sociología General	Lic. Crescenciano Aguilera
	17. Psicología aplicada a la Educación	Prof. Valentín Santiago
	18. Educación Física	Prof. Eduardo Negrete
Tercer año de Profesional	19. Sociología aplicada a la Educación	Lic. Crescenciano Aguilar
	20. Ética	Dr. Librado Gutiérrez
	21. Ciencia de la Educación 2º curso	Profa. Guadalupe G. de Montoya
	22. Organización y Administración Escolar	Sr. Francisco López G.
	23. Práctica y Técnica Escolar 3º. curso	Prof. Salvador Lecona
	24. Estadística y Mediciones Pedagógicas	Lic. Celestino Herrera Frimont
	25. Dibujo aplicado a la Escuela Primaria	Prof. Reynaldo Gómez
	26. Educación Física	Prof. Eduardo Negrete

Fuente: AGUEAH. 20 de diciembre de 1934.

Mayor trascendencia para el normalismo constituye el hecho de que solo tres de los docentes del Departamento de Normal fueran mujeres. La inequidad se hace más injusta si consideramos que la gran mayoría del alumnado del Departamento de Normal estaba constituido por jóvenes mujeres, estudiosas y dedicadas a su futura profesión.

También la nómina de pagos nos apunta a la suspensión del turno vespertino para cursar la carrera docente, ignorando a las maestras y maestros en servicio, quitando la alternativa que fuera gran acierto de la Normal durante el periodo de gobierno de Matías Rodríguez.

Los sueldos de los docentes habían sido fijados en el Decreto 161 publicado el 14 de marzo de 1930, el mismo día que se dispuso la adscripción de la Escuela Normal al Instituto. Este decreto establecía el salario de 11 pesos diarios a quien fungiría como Jefe del Departamento de Normal y profesor de los tres cursos de Práctica y Técnica Escolar. La nómina oficial generada posteriormente no marca el pago a alguna persona que desempeñara ese puesto. Los profesores Salvador Lecona y Aurora Spínola aparecen en la nómina como profesores de esa asignatura en los dos primeros y tercer curso, respectivamente, pero no hay evidencia de que hayan ocupado el cargo de Jefe del Departamento, por lo que considero que permaneció acéfalo durante los años que la Normal estuvo adscrita al Instituto (POGE, 1930).

Para el caso de los docentes, el decreto estableció el pago por la impartición de cinco horas semanales. El sueldo diario sumaba 2.50 pesos. Las materias de tres horas semanales tenían fijadas 1.50 pesos de sueldo diario. El sueldo a los docentes del Instituto se pagaba cada diez días; es decir, los primeros recibían 25 pesos cada decena y los segundos tan solo 15 pesos. La modestísima paga sumaba 75 pesos mensuales para los profesores de cinco horas por semana y 45 para los que impartían tres. El tipo de cambio en 1934 era de 3.60 pesos por dólar, lo que nos arroja un sueldo mensual de 21 dólares para el primer caso y 12.50 dólares para el segundo; si lo convertimos a la cotización del año 2020 nos indica que estos profesores del ICL ganarían hoy 300 pesos al mes, mientras que los primeros cobrarían 504 pesos. Como podemos observar, la diferencia se hace mayor en cuanto se comparan los sueldos mensuales.

Las razones de cómo se asignaban las materias no aparecen en los pocos documentos disponibles, lo que me lleva a colegir que no se fundamentaban ni en la experiencia o la dificultad de la asignatura impartida. Era, creo yo, una decisión basada en que los licenciados y doctor impartían asignaturas análogas o equivalentes en la secundaria y preparatoria del Instituto. Las y los profesores de educación primaria tenían conferidas las materias relacionadas con el trabajo docente en las escuelas primarias.

Un profesor graduado en el Instituto

La búsqueda de documentos e información me condujo al archivo de la familia del profesor Javier Hernández Lara. Nativo de Huejutla, localidad situada en la cálida Huasteca, ubicada en el norte del estado de Hidalgo. Cursó sus estudios básicos en su ciudad y se inscribió en la Normal para Profesores fundada por el obispo

Manríquez y Zárate, acérrimo crítico del presidente Elías Calles, quien lo expulsó del país. Tras el cierre de la escuela, los alumnos debieron salir de Huejutla para continuar sus estudios. Hernández Lara se inscribió en el Departamento de Normal del ICL, en donde cursó las materias necesarias para completar el plan de estudios, que era el mismo en ambas instituciones, y fue así que terminó sus estudios.

Como estaba normado, su título de profesor está firmado por el gobernador de Estado, Ernesto Vivero, y por Guillermo Bárcena, secretario de gobierno, y fue expedido el 11 de agosto de 1936. A la izquierda podemos observar la foto del joven profesor Javier Hernández Lara, y debajo de esta su firma. En el reverso del título aparecen dos firmas más: la de Librado Gutiérrez, director del ICL desde el 21 de noviembre de 1935, y la del secretario Buenaventura Morales (AFHL, 1936).

El profesor Hernández Lara pronto se integró como docente de la Escuela Normal Socialista de Pachuca, en donde fungió durante muchos años como profesor y secretario de la dirección, siempre diligente y con buenas relaciones con los alumnos.

Fin del Departamento de Normal

Una serie de acontecimientos se sumó para desincorporar los estudios de Normal del Instituto Científico y Literario. El cambio de régimen presidencial encabezado por Lázaro Cárdenas, como uno de los motores de la justicia social, había impulsado la adopción de una educación socialista, y la formalizó el 13 de diciembre de 1934. En el ámbito local, la carrera de profesor en el Instituto no había logrado la aceptación que se esperaba, y según Arroyo (1938, p. 5), “los estudios para la carrera de Profesor Normalista perdieron importancia y vigor, languideciendo a tal grado que a finales de 1935 el número de alumnos que se preparaban para el magisterio en el citado Instituto apenas alcanzaba una veintena”.

También influían en el escaso número de aspirantes al magisterio las malas condiciones de trabajo. En Pachuca un minero ganaba alrededor de 2.50 pesos diarios, es decir, más que un profesor urbano. En el caso de los profesores rurales la situación era peor. “Existía un gran número de egresados y egresadas que se resistía a realizar la función docente en las rurales debido al poco sueldo que se percibía. El país requería mayor número de escuelas y maestros, pero las dificultades económicas por las cuales el Estado atravesaba no le permitían disponer de presupuesto para nuevas plazas” (Hurtado, s.f.).

Los normalistas, dice Ávila (2017, p. 14), “en los lustros posteriores a la promulgación de la Constitución de 1917, enfrentaron todo un peregrinar laboral, que los llevó a construir diversas instancias de lucha y resistencia”, una de ellas fue la creación de sindicatos, que vinieron a desplazar a las antiguas mutualidades. Fue así que, como resultado de la efervescencia laboral auspiciada por el régimen

cardenista, en 1936 se realizó un Congreso del Sindicato Único Hidalguense de Trabajadores de la Enseñanza (S.U.H.T.E.), que

¹ El gobernador era Ernesto Viveros Pérez (nota de G. A. Serna).

...aprobó una resolución para solicitar al gobernador Javier Rojo Gómez [sic],¹ la desaparición del Departamento de Normal y proceder a la creación de una Escuela Normal que respondiera a las necesidades culturales y técnicas del magisterio hidalguense. La respuesta fue favorable, y así, el 27 de junio de 1936, fue inaugurada la Escuela Normal Socialista [Arroyo, 1938, p. 6].

Conclusiones

1. El periodo de existencia del Departamento de Normal, adscrito al Instituto Científico y Literario, abarca de marzo de 1930 a junio de 1936, comprendiendo desde la parte inicial del periodo gubernamental de Bartolomé Vargas Lugo a la porción final del gobierno de Ernesto Viveros Pérez.
2. Las disposiciones de los gobernadores antes citados fueron dirigidas a evitar el pago de sueldos y gastos administrativos de la Escuela Normal, utilizando las instalaciones del Instituto Científico y Literario y a su personal docente.
3. La decisión de incorporar y mantener los estudios normalistas dentro del Instituto Científico y Literario no contó con el respaldo o al menos la simpatía de los profesores más representativos del gremio. Uno de ellos, Teodomiro Manzano, en su libro *Monografía del Instituto Científico y Literario*, de 1937, no hace comentario alguno a la estadía del normalismo en esa institución.
4. Los profesionistas universitarios fueron claramente favorecidos sobre los maestros normalistas para ocupar las asignaturas mejor pagadas del plan de estudios del Departamento de Normal.
5. Consideramos que aún persiste una visión formativa de los futuros profesores propia del siglo pasado y que rehúye una auténtica y profunda actualización, coincidimos con Patricia Ducoing (2013) cuando afirma que se requiere de Escuelas Normales que “pongan fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un *training* instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo”.
6. Por último, no hay evidencia de adquisición de algún tipo de identidad de los estudiantes y egresados del Departamento de Normal con el Instituto Científico y Literario. No se encontró registro de que hayan participado en reuniones o festejos del Instituto. La agrupación de exalumnos del ICL que desde esos años organiza una fiesta anual, nunca consideró como sus pares a los graduados del Departamento de Normal, por lo que podemos afirmar que la identidad normalista en Pachuca se constituyó bajo otras circunstancias (Serna, 2019, pp. 19-26).

Referencias

- AFHL [Archivo de la Familia Hernández Lara] (1936, 15 ago.). Hernández L., J., Título de Profesor de Instrucción Primaria y Superior. Original en posesión de R. H. B.
- AGUAEH [Archivo General de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo] (s.f.). Planes de estudio y nómina. Serie Supresión de Escuelas ICLAEH.GOB. PP/INT. 19, 20, 25 caja 1. Pachuca, México.
- Albiseti, J. C. (1989). *Schooling German girls and women: Secondary and higher education in the nineteenth century*. Princeton: Princeton University Press.
- Arroyo, M. (1938). *Hacia una escuela normal socialista 1936-37*. Pachuca, México: Talleres Linotipográficos.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2011). Los archivos históricos de las Escuelas Normales y la historia ignota de la formación de docentes en México. *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Ávila, E. (2017). La presencia del normalismo en la historia contemporánea de nuestro país. *Voces de la Educación*, 2(2), 13-27.
- Civera, A. (2010) Mujeres, escuela y opción de vida. *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*. Recuperado de: <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99881>.
- Ducoin, P. (2013) *La escuela Normal: una mirada desde el otro*. Distrito Federal, México: UNAM/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Hurtado, P. (s.f.). Una mirada, una escuela, una profesión. Historia de las Escuelas Normales 1921-1984. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm.
- Instituto Científico y Literario (1926). *Anuario 1926*. Pachuca, México: Instituto Científico y Literario.
- López, O. (1997). Las mujeres y las conquistas de espacios en el sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(3), 73-93.
- López, O. (2008). Curriculum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombre y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 29(113), 33-68.
- Manzano, T. (1937). *Monografía del Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo*. Pachuca, México: Publicaciones del Instituto Científico y Literario del Estado.
- Menes, J. M. (2016). *Pachuca: un tiempo y un espacio en la historia*. Pachuca, México: Presidencia Municipal de Pachuca de Soto.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Rev. Hist. Educ. Latinoam.*, 17(25), 17-34.
- POGE [Periódico Oficial de Gobierno del Estado de Hidalgo] (1922, 16 mar.). Decreto 50.
- POGE (1923, 8 nov.). Decreto 118.
- POGE (1930, 14 mar.). Decretos 160 y 161.
- POGE (1931, 1 mar.). Informe de gobierno.
- POGE (1934, 1 mar.). Informe de gobierno.
- Rodríguez, M. (1931). *Vidas exactas*. México: Herrero Hermanos.
- Schmuck, P. (1987). *Women educators: Employees of schools in Western countries*. Nueva York: State University of New York.
- Serna, G. A. (2019). Ser normalista. En G. A. Serna (coord.), *Fiestas y tradiciones normalistas* (pp. 19-26). Pachuca, México: Ediciones del Grupo Renovador Normalista.
- Soto, N. (1986). *Instituto Científico y Literario*. Pachuca, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Cómo citar este artículo:

Serna Alcántara, G. A. (2021). El Departamento de Normal en el Instituto Científico y Literario de Pachuca, México (1930-1936). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 177-187. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.345>.



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 educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX. Un acercamiento a través del método biográfico

*Education in Chihuahua during the first decades of the 20th century.
An approach through the biographical method*

Jesús Adolfo Trujillo Holguín • Guillermo Hernández Orozco • Stefany Liddiard Cárdenas

RESUMEN

La educación en el estado de Chihuahua, durante las primeras décadas del siglo XX, estuvo determinada por el cambio radical de enfoques de los gobiernos porfiristas hacia los de carácter liberal encabezados por los grupos posrevolucionarios. A partir de 1920 se debía lograr la hazaña de construir un nuevo sistema educativo que buscaba desprenderse del pasado calificado como oscuro, pero que –al menos en el estado– tomaba como punto de partida las instituciones y bases funcionales de la educación que se fraguaron durante la era porfiriana. En este trabajo se incorpora el uso del método biográfico para dar cuenta de algunas características de la educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX, a través de documentos del expediente laboral del maestro Antonio Quevedo Caro y de otras fuentes primarias. La recopilación de información se realiza en el Archivo de Concentración de Gobierno del Estado de Chihuahua, en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua y mediante consulta en bibliografía secundaria sobre el tema. Entre los principales hallazgos se encuentran las grandes posibilidades del método biográfico para analizar aspectos de la vida cotidiana de la educación.

Palabras clave: Historia de la educación, método biográfico, historia de la educación en Chihuahua, magisterio y educación, trabajo docente.

ABSTRACT

Education in the state of Chihuahua, during the first decades of the 20th century, was determined by the radical change in approaches of the Porfirian governments towards those of a liberal nature led by the post-revolutionary groups. Starting in 1920, the feat of building a new educational system that sought to detach from the past classification as dark, but which, at least in the state, took as its starting point the institutions and functional bases of education that were forged during the Porfirian era. This work incorporates the use of the biographical method to account for some characteristics of education in Chihuahua during the first decades of the 20th century, through documents from teacher Antonio Quevedo Caro's work file and from other primary sources. The compilation of information is carried out in the Archivo de Concentración de Gobierno del Estado de Chihuahua, in the Archivo Histórico of the Universidad Autónoma de Chihuahua and through consultation in secondary bibliography on the subject. Among the main findings are the great possibilities of the biographical method to analyze aspects of daily life in education.

Keywords: History of education, biographical method, history of education in Chihuahua, teaching and education, teaching work.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Educación, especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, y maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus publicaciones recientes está “La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018” (2019). Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Entre sus temas de interés están la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico jatrujillo@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

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 “José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua” (2017). Cuenta con perfil PRODEP, pertenece a un cuerpo académico consolidado y es socio activo de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En el 2018 recibió el reconocimiento “Eduardo Flores Kastanis” que otorga la REDIECH, por sus aportaciones a la investigación educativa de Chihuahua. Correo electrónico: gghernand@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>.

Stefany Liddiard Cárdenas. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Entre sus publicaciones recientes está “La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers precedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX” (2019). Es socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua y Secretaria de Organización de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: stefanyliddiard@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>.

Introducción

Las particularidades de la educación en Chihuahua durante la primera mitad del siglo XX estuvieron dadas por la falta de maestros debidamente capacitados, altos índices de analfabetismo y una población mayoritariamente rural. La gran cruzada educativa iniciada por José Vasconcelos, una vez decretado el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, dio como resultado una política de Estado enfocada a elevar la cobertura en el nivel primario y con ello a la creación de nuevas instituciones destinadas a la formación de maestros.

En el estado de Chihuahua, el anhelo de contar con una institución formadora de maestros no es un logro atribuible a las generaciones posrevolucionarias, sino que la fundación de la Escuela Normal del Estado ocurrió en pleno ocaso del régimen porfirista y se inauguró formalmente el 2 de enero de 1906 (Trujillo, 2005; Vargas, 2010). Sin embargo, la consolidación de un sistema educativo de carácter popular, capaz de llegar a todos los rincones del estado, ocurrió durante las siguientes décadas.

Esta investigación tiene como propósito realizar un acercamiento a la cotidianidad del trabajo docente durante las primeras décadas del siglo XX, utilizando como apoyo la documentación biográfica del profesor Antonio Quevedo Caro —personaje clave en la educación de Chihuahua—, quien representa uno de los muchos ejemplos de maestros de esa época que sobrepasaron su condición de personas humildes hasta consolidarse como figuras destacadas en el ámbito educativo, sindical y político del estado. En la primera parte se revisan antecedentes educativos relacionados con el establecimiento de la Escuela Normal del Estado.

La construcción del documento se realiza principalmente con fuentes primarias localizadas en el Archivo de Concentración de Gobierno del Estado de Chihuahua (ACGECH), en la sección correspondiente a expedientes de maestros, y en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), así como en la bibliografía histórica dedicada a la documentación del desarrollo de la educación en la entidad durante esa época.

El método biográfico se ha utilizado en los estudios sociológicos para desentrañar aspectos singulares de la vida de una persona a través de documentos personales como cartas, diarios e incluso autobiografías (Szczepanski, 1978). Para el caso de la historia de la educación, este enfoque ganó terreno durante la segunda mitad del siglo XX, cuando los historiadores adheridos al enfoque positivista osaron contribuir a la llamada *historia de bronce* para enaltecer las hazañas de las “grandes figuras” nacionales, de los maestros y personajes dignos de imitar e inmortalizar (González, 1980).

Actualmente, con un enfoque teórico-epistemológico más plural hacia la construcción del conocimiento histórico, se reconoce un vuelco a los géneros de

investigación tradicionales, pero con la mirada puesta en los microprocesos de la educación, es decir, hacia los estudios regionales que subrayan las particularidades del fenómeno educativo de acuerdo a las condiciones del contexto y a la consideración de nuevos actores. Aguirre y Márquez (2016) señalan que “no es casual que los historiadores de la educación en México, durante la reciente década, hayan tratado de fortalecer el uso de la historia oral, la búsqueda de las historias de vida y el regreso a las biografías” (p. 48). La diferencia estriba en que actualmente se han diversificado los espacios y recursos disponibles para la elaboración de los trabajos y nos acercamos más a una historia social, caracterizada por el interés en los procesos cotidianos del acontecer histórico.

La educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX

La llegada del siglo XX representó el inicio de una nueva etapa para la formación de maestros en Chihuahua, pues prácticamente a lo largo del periodo decimonónico hubo sucesivos intentos por establecer una escuela Normal para la formación de maestros, sin que alguno de ellos lograra su cometido (Almada, 1981; Pérez, 2007; Vargas, 2010; Trujillo, 2015; Soto, 2016). Con el arribo de Enrique C. Creel al gobierno del estado en 1904, se logró la expedición de la Ley de Enseñanza Normal del Estado de Chihuahua, que constituyó el soporte legal para que al año siguiente iniciara sus actividades la Escuela Normal para Profesores de Chihuahua.

El egreso de las primeras generaciones de maestros debidamente formados ocurrió en pleno auge del movimiento revolucionario de 1910, por lo que los nuevos profesores enfrentaron un cúmulo de inconvenientes derivados de las revueltas: inseguridad, cierre de escuelas, migración de familias, falta de pagos, entre otros. A pesar de ello, los maestros titulados fueron quienes gozaron de mayores ventajas al ejercer su trabajo en las cabeceras municipales y en las comunidades con mayor población, en tanto que a los no titulados les correspondía atender el servicio en lugares apartados, enfrentándose a grandes penurias (Trujillo, 2015).

Las dificultades en el ramo educativo no estaban determinadas únicamente por el contexto de agitación social revolucionaria, sino que desde el ámbito normativo no se establecían bases sólidas para garantizar la distribución de funciones entre los distintos niveles de gobierno (federación, estados y municipios). Aunque pareciera que la expedición de la Constitución Política de 1917 fue el parteaguas para el nuevo sistema educativo de carácter nacionalista, lo cierto es que en un principio generó muchos desajustes, dado que dejaba las responsabilidades educativas a los municipios, que prácticamente estaban imposibilitados para hacerse cargo de las escuelas desde el punto de vista presupuestario. Almada (1968) señala que:

Estos errores fueron corregidos por el presidente Obregón, mediante la reforma constitucional de 8 de julio de 1921 que estableció la Secretaría de Educación y autorizó al Gobierno Federal para que pudiera establecer y sostener escuelas en todo el territorio nacional [p. 182].

La Constitución de 1917 estableció las bases para una educación de carácter gratuito y laico, lo que constituye un referente importante para el despliegue educativo que se realizó a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública. Aún con estas condiciones, el gobierno del estado de Chihuahua no abandonó las responsabilidades educativas para dejarlas en manos de las Delegaciones de Educación que se establecieron en todas las entidades federativas. Desde las últimas décadas del régimen porfirista, los gobiernos de Miguel Ahumada (1892-1903) y Enrique C. Creel (1904-1911) establecieron las bases funcionales de la educación en Chihuahua. Al respecto, Trujillo, Pérez y Hernández (2018) señalan que el periodo porfirista fue de notable impulso para la educación primaria y para la creación de nuevas instituciones en el nivel posprimario, “cuyos aportes sobrevivieron los años de conflicto e incluso fueron los elementos que permitieron la reorganización del sistema durante la segunda década del siglo XX” (p. 148).

Para analizar algunas características del sistema educativo en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX, recurrimos en el siguiente apartado al análisis de documentos biográficos del profesor Antonio Quevedo Caro. Su trayectoria de vida lo ubica como protagonista de los acontecimientos educativos desde que ocupó su primera plaza como ayudante de segunda clase en la Escuela Oficial Número 138 de la ciudad de Chihuahua, el 6 de septiembre de 1926, hasta su jubilación en octubre de 1956 (ACGECH, 1956); aunque por razones de espacio nos ocupamos de analizar solamente la documentación correspondiente a las décadas de 1920 y 1930.

Acercamiento a los documentos biográficos del profesor Antonio Quevedo Caro

La tarea de realizar un acercamiento completo a la historia de vida de un personaje cuya actividad magisterial inició hace ya casi un siglo se antoja un tanto complicada. La disponibilidad del relato de viva voz del personaje o de personas con las que le tocó coincidir es prácticamente imposible. Aspiramos en las siguientes líneas a construir análisis e interpretaciones a partir de los documentos que se localizaron en los archivos históricos y que tienen que ver con la trayectoria laboral del profesor Antonio Quevedo Caro.

Esta investigación no pretende hacer generalizaciones a partir del enfoque biográfico sino únicamente presentar las características de la educación durante el periodo laboral del personaje analizado, pero reconociendo que se trataba de una realidad concreta determinada por muchos factores de su vida (origen familiar,

posición económica, rasgos personales, contexto social, etcétera) que no eran iguales para el resto de los profesores de la época, por lo cual el trabajo se constituye en una mirada de las muchas que se pueden construir, dependiendo de los documentos y testimonios que se tengan a la mano.

Las dificultades económicas en las que se encontraba la mayoría de las familias del medio rural en las primeras décadas del siglo XX se reflejaron en la familia Quevedo Caro y precisamente esa fue la razón para que decidieran trasladarse de su natal Valle de Allende a la capital del estado. Cursó sus primeros estudios en la Escuela Primaria Anexa a la Normal del Estado, cuando el plantel se encontraba anexo al Instituto Científico y Literario de Chihuahua, en las calles Vicente Guerrero y Allende.

El 5 de julio de 1926 presentó la primera solicitud de empleo a la Dirección General de Educación Primaria para desempeñarse como maestro, contando para entonces con estudios concluidos de educación Normal y con edad de 19 años. Es de hacer notar cómo la normalidad en la época era ingresar al servicio muy jóvenes y por lo tanto la conclusión de la vida laboral —al cabo de 30 años de servicio— se lograba antes de los 50 años de vida. Para entonces aún no se habían generado garantías laborales como la jubilación dinámica,¹ pero a la postre este fue uno de los mayores retos para el gobierno y para los sistemas pensionarios, puesto que hubo casos de personas que acumularon periodos similares de tiempo en servicio activo y como maestros jubilados.

Las dificultades laborales del momento se expresaban principalmente en la cuestión salarial, dado que la regularidad en los pagos estaba garantizada principalmente para quienes se desempeñaban en escuelas oficiales de las poblaciones importantes, pero sin que los tabuladores de sueldos fueran homogéneos para todo el estado. En la solicitud que envió el profesor Bruno R. Fabián, inspector de la zona escolar de Hidalgo del Parral, pedía que se hiciera el nombramiento de director para la única escuela superior de la ciudad —la Oficial Número 99—, ya que había quejas de los padres de familia por esa ausencia. En el oficio el mismo inspector sugiere que se asigne un sueldo de “\$170.00 como profesor de la categoría y \$30.00 más de la Escuela Nocturna” (ACGECH, 1929a), aunque más tarde recibió la respuesta del director general de educación primaria, quien le notificó que el profesor Antonio Quevedo Caro había sido nombrado “con la categoría de 2a. clase y haciéndole la promesa de dirigir la Nocturna, con lo cual obtendrá un sueldo de \$155.00 CIENTO CINCUENTA Y CINCO PESOS” (ACGECH, 1929b).



Figura 1. Imagen del profesor Antonio Quevedo Caro cuando solicita su primer empleo como ayudante de primera clase en 1926.

Fuente: ACGECH (1926, caja B-20, expediente 753, documento 1).

¹ En Chihuahua se conoce como “jubilación dinámica” a la garantía laboral que tienen los maestros dependientes del subsistema estatal para recibir el mismo sueldo del que gozaban al retirarse del servicio y de conservar los aumentos anuales en la misma proporción que reciben quienes permanecen en activo. Por otra parte, el monto de la pensión para los maestros del sistema federal se determina con un tope máximo expresado en salarios mínimos y posteriormente en unidades de medida actualizada (UMA) que deprecian el monto glo-

bal de las pensiones y deterioran la calidad de vida de los jubilados.

En la trayectoria laboral del profesor Quevedo Caro podemos notar cómo la conclusión de sus estudios de profesor normalista ocurrió en junio de 1926, en julio presentó su primera solicitud de empleo, en septiembre recibió el primer nombramiento como ayudante de segunda clase en una de las escuelas de mayor prestigio en la capital del estado –la Oficial Número 138 Anexa a la Normal del Estado– y para octubre recibió el nombramiento simultáneo como director de un plantel oficial y en una escuela nocturna, ubicadas en una de las cabecera municipal más importantes: Hidalgo del Parral. Quizás esta serie de acontecimientos laborales no fueron producto de la suerte, pues en la misma correspondencia de las autoridades educativas se asentaban las cualidades profesionales del profesor Antonio Quevedo, como fue el caso del director general de educación primaria que justificó la asignación de nuestro personaje como director de la Escuela Oficial Número 99 “en la inteligencia de que el referido Profesor es competente a carta cabal” (ACGECH, 1929b).

El profesor Luis G. Ramos seguramente conocía de cerca al profesor Quevedo, pues, además de desempeñarse como director general de educación primaria en el estado, era parte de la plantilla laboral del Instituto Científico y Literario de Chihuahua, del cual funcionaba como dependencia la Escuela Normal del Estado. Para 1929 el profesor Ramos ya figuraba como director del plantel (AHUACH, 1935).

La confianza en los maestros jóvenes y preparados académicamente representaba en aquel momento una oportunidad para renovar la educación en el estado, máxime si consideramos que a finales de la década de 1920 penetraba con gran impulso la corriente de la Escuela de la Acción, impulsada por el pedagogo norteamericano John Dewey. Precisamente en el primer oficio que dirigió el profesor Antonio Quevedo a sus autoridades, una vez que tomó posesión como director de la Escuela Oficial Número 99 de Hidalgo del Parral, tocó este tema al señalar que “el personal docente de dicha escuela, manifiesta un vivo interés por el nuevo método que se implanta y yo por mi parte estoy dispuesto a llevar a la práctica todo lo que sea posible en lo que respecta a la Escuela de la Acción” (ACGECH, 1929c). De esta manera, la Escuela Normal del Estado era vista como un centro hasta donde llegaba lo más novedoso de las corrientes pedagógicas, y de allí podían extenderse al resto del estado a través de sus egresados.

La disponibilidad de personas inquietas y con la formación pedagógica adecuada representaba un capital humano que debía aprovecharse al máximo por parte del sistema educativo, y transcurridos apenas los primeros años en el servicio el profesor Quevedo Caro recibió nombramiento como inspector de la zona escolar Morelos, con residencia en la capital del estado (ACGECH, 1931).

En la trayectoria laboral del profesor Antonio Quevedo se dejan entrever no solamente los aspectos relacionados con las corrientes pedagógicas y educativas de finales de la década de 1920 sino también los acontecimientos de carácter social. El

episodio de la Guerra Cristera (1926-1929), en el cual se dio el enfrentamiento entre la Iglesia Católica y el Estado, debido a la radicalización de medidas normativas que limitaban la participación de la primera institución en los asuntos públicos —entre ellos los educativos—, tuvo ligeras implicaciones en la dinámica escolar. Aunque la mayor parte de las investigaciones coincide en que para el estado de Chihuahua la opción de las armas no estuvo contemplada (González, 2020),² sí hubo medidas administrativas a las que tenían que sujetarse los maestros, tanto durante la etapa fuerte del conflicto como en el segundo momento, que se vivió durante la década de 1930, antes y durante la implementación de la reforma socialista del presidente Lázaro Cárdenas.

En sus funciones como inspector escolar, el profesor Quevedo Caro daba cuenta —el 23 de marzo de 1932— al director general de educación primaria, Antonio Ruiz Ayala, del “esqueleto de adhesión a los supremos Gobiernos Federal y del Estado, con respecto a la actitud asumida en materia de culto religioso” (ACGECH, 1932a). Por lo tanto, aunque se trataba meramente de una medida administrativa que los maestros tuviesen que firmar un documento en donde se comprometían a apoyar las disposiciones oficiales, lo cierto es que permeaba en el ambiente educativo la preocupación porque el magisterio actuara fuera de las directrices marcadas por el gobierno. De manera adicional a la firma del compromiso para “respaldar esa actitud legal y de eminente moralidad cívica, de los gobiernos Federal y del Estado” (ACGECH, 1932b), el signatario debía asentar su dirección de residencia, lo que deja entrever la posibilidad de perseguir y castigar a quienes apoyaran el movimiento cristero.

Sobre la actuación generalizada del magisterio como simpatizantes del movimiento cristero no se han encontrado evidencias. Por el contrario, cuando arribó la corriente socialista en la educación, fue en el seno de la Escuela Normal del Estado donde encontró los más fervientes partidarios y sus maestros se convirtieron en difusores de la misma a lo largo y ancho del estado (Pérez, 2007; Hernández, 2008; Trujillo, 2015; Soto 2016). Igualmente, la función de los maestros y directivos de las escuelas oficiales no se limitó al trabajo de grupo, pues se inmiscuían en todos los asuntos de la comunidad.

La participación docente en problemáticas comunitarias se evidencia claramente en la actitud hacia los cambios de adscripción y funciones del profesor Antonio Quevedo, pues el 2 de mayo de 1932 recibió notificación de cese como inspector escolar y en su lugar se le daba nombramiento como director de la Escuela Oficial Número 157 de Nombre de Dios, Chihuahua (ACGECH, 1932c). En su hoja de servicios se asentó que el descenso obedecía a razones de economía (ACGECH, 1934). Permaneció en dicho encargo hasta el 29 de enero de 1935, cuando se informó acerca de la designación como director de la Escuela Oficial Número 318 de la ciudad de Chihuahua (ACGECH, 1935a). Es muy probable que en los poco

² En el trabajo de Juan González Morfín (2020) se asienta una interesante tesis en relación al papel del arzobispo de Chihuahua, Antonio Guízar y Valencia, como opositor a la vía armada para resolver las diferencias con el gobierno. Durante la etapa de mayor efervescencia, prohibió al laicado católico de Chihuahua el recurso de las armas para obtener cualquier tipo de reivindicación, inclinándose más por la vía legal y pacífica.

más de dos años que laboró en la comunidad de Nombre de Dios se haya ganado el aprecio de los habitantes, pues justo después de que fuera informado del cambio de adscripción, los representantes del Sindicato Industrial de Trabajadores Mineros, Metalúrgicos y Similares de la República Mexicana, fracción 2, dirigieron un oficio al Director de Instrucción Pública para que les informara sobre quiénes fueron los integrantes de una supuesta comisión que fue a pedir el cambio de adscripción del profesor Quevedo. Los solicitantes asentaron que no estaban dispuestos a permitir el cambio y “por todos esos motivos espuestos le rogamos nos haga el favor de mandarnos decir quienes fueron los de la comición, para desenmascararlos y darles su corectivo merecido [sic]” (ACGECH, 1935b).

Aún cuando el profesor Antonio Quevedo se hubiera ganado el aprecio de la comunidad de Nombre de Dios, lo cierto es que el cambio representaba una gran oportunidad ya que la Escuela Oficial 318 era una de las más importantes del estado por su carácter de Anexa a la Normal del Estado y además tenía un significado especial para el maestro pues en su infancia fue la escuela donde se formó en las primeras letras. Su nueva posición ofreció muchas posibilidades para que el maestro tuviera una relación más cercana con los intelectuales del momento que

se aglutinaban en torno a la estructura del Instituto Científico y Literario de Chihuahua, donde funcionaban anexas sus dependencias, incluida entre ellas la Escuela Normal.

Conclusiones

A través de este breve recorrido pudimos revisar algunas características de la educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX, lo que ayuda a distinguir las particularidades que tuvo en relación con los procesos que se gestaron a nivel nacional en el mismo periodo. El método biográfico nos ofreció la posibilidad de desentramar los grandes procesos educativos y entender sus particularidades a partir de la vida cotidiana de los personajes que formaron parte de ellos. El análisis de la vida del profesor Antonio Quevedo Caro nos permitió visualizar las condiciones del contexto educativo chihuahuense en las primeras décadas del siglo XX, pero reflejadas en las aspiraciones del personaje, en las vicisitudes de sus actividades cotidianas y las circunstancias que rodearon su actividad educativa.



Figura 2. Profesor Antonio Quevedo Caro como maestro jubilado en 1964.

Fuente: ACGECH (1964, caja B-20, expediente 753, documento 20).

Referencias

- ACGECH [Archivo de Concentración de Gobierno del Estado de Chihuahua] (1926, 18 jun.). *Solicitud de plaza* [caja B-20, expediente 753, documento 1]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1929a, 15 oct.). *Oficio dirigido al C. Director general de Educación Primaria* [caja B-20, expediente 753, documento 4]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1929b, 25 oct.). *Oficio de respuesta a inspector escolar C. Profr. Bruno R. Favián* [sic] [caja B-20, expediente 753, documento 5]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1929c, 25 oct.). *Informe dirigido al Director General de Educación Primaria sobre el estado actual de la Escuela Oficial Número 99* [caja B-20, expediente 753, documento 7]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1931, 26 ago.). *Nombramiento como inspector escolar del profesor Antonio Quevedo Caro* [caja B-20, expediente 753, documento 9]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1932a, 23 mar.). *Oficio de notificación de nota de adhesión dirigido al director general de educación primaria* [caja B-20, expediente 753, documento 10]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1932b, 23 mar.). *Carta de adhesión al supremo gobierno Federal y del Estado* [caja B-20, expediente 753, documento 11]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1932c, 2 may.). *Oficio de nombramiento del profesor Antonio Quevedo como director de la Escuela Oficial Número 157 de Nombre de Dios* [caja B-20, expediente 753, documento 12]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1934, 12 nov.). *Hoja de servicios del Sr. Prof. Antonio Quevedo C.* [caja B-20, expediente 753, documento 13]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1935a, 29 ene.). *Oficio de notificación de cambio del Sr. Antonio Quevedo C. de la Escuela de Nombre de Dios a la 318 de esta ciudad* [caja B-20, expediente 753, documento 14]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1935b, 30 ene.). *Oficio enviado por la directiva del Sindicato Industrial de Trabajadores Mineros, Metalúrgicos y Similares de la República Mexicana al Director de Instrucción Pública* [caja B-20, expediente 753, documento 15]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1956). [caja B-20, expediente 753, documento 13]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1964, 24 mar.). *Carta testamentaria del profesor Antonio Quevedo Caro* [caja B-20, expediente 753, documento 20]. Chihuahua, México.
- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un terreno abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011* (vol. 1) (pp. 35-60). México: COMIE/ANUIES.
- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1935). *Varios Escuela Normal Nocturna de Ciudad Juárez Chib. Solicitudes de Pensiones. Alumnos. 1935-1936* [libro A-38]. Chihuahua, México.
- Almada, F. R. (1968). *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses* (2a. ed.). Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Almada, F. R. (1981). *Guía histórica de la ciudad de Chihuahua*. Chihuahua, México: Gobierno del Estado.
- González, L. (1980). De la múltiple utilización de la historia. En *Historia ¿para qué?* (pp. 53-74). México: Siglo XXI.
- González Morfín, J. (2020). Antonio Guízar y Valencia, obispo y arzobispo de Chihuahua, y su influencia en la formación de un laicado católico ajeno a la resistencia armada. *Debates por la Historia*, 8(1), 179-204. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/433>.
- Hernández Orozco, G. (2008). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1900-1934*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua/Sindicato del Personal Académico de la UACH.

- Pérez Piñón, F. A. (2007). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado en el periodo de la Revolución mexicana*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua/Sindicato del Personal Académico de la UACH.
- Soto Pérez, E. (2016). *Formación docente en Chihuahua 1824-1940*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua/Sindicato del Personal Académico de la UACH.
- Szczepanski, J. (1978). El método biográfico. *Papers: Revista de Sociología*, (10), 231-256.
- Trujillo Holguín, J. A. (2005). *Sembradores: la Normal del Estado en la historia educativa de Chihuahua*. Chihuahua, México: Talleres Gráficos de Gobierno del Estado.
- Trujillo Holguín, J. A. (2015). *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua/Sindicato del Personal Académico de la UACH.
- Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A., y Hernández Orozco, G. (2018). Del esplendor porfirista al caos revolucionario. La enseñanza primaria en el Estado de Chihuahua, México, en el periodo 1892 a 1911. *Historia Caribe*, 13(32), 143-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.32.2018.6>.
- Vargas Valdés, J. (2010). La utopía de la educación porfiriana en Chihuahua y los afanes para fundar una escuela de maestros (1890-1910). En J. Vargas Valdés (coord.), *Chihuahua, horizontes de su historia y su cultura* (vol. 2) (pp. 104-121). México: Grupo Editorial Milenio.

Cómo citar este artículo:

Trujillo Holguín, J. A., Hernández Orozco, G., y Liddiard Cárdenas, S. (2021). La educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX. Un acercamiento a través del método biográfico. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 189-198. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.346>.



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 enseñanza de la historia: una experiencia de investigación en educación telesecundaria en Zacatecas

The teaching of history: a research experience in telesecondary education in Zacatecas

Manuela Joahana Ayala Hernández • Juana Monserrat Dávila Pérez • Martina Alvarado Sánchez

RESUMEN

El artículo presenta avances de investigación de experiencias de estudiantes de maestría de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, trabajos que centran la investigación con el modelo de educación histórica a partir de los conceptos de primer y segundo orden; conceptos que permiten visualizar la enseñanza desde otra mirada, para lo que también se señala la utilización de la enseñanza con fuentes primarias, la indagatoria se sigue con el apoyo de la metodología de la investigación-acción, en la cual se puede visualizar el cambio de representaciones que se generan con estudiantes de este periodo educativo. Primero se enuncia el trabajo que se está llevando con estudiantes de segundo grado de telesecundaria, los resultados revelan datos de gran valía sobre los avances en torno al trabajo con fuentes primarias; se deja ver de manera clara el cambio de representaciones que se desarrollan en los adolescentes. En un segundo momento se enuncia sobre cómo trabajar la narrativa histórica para poder generar interés por la asignatura y acercar a los jóvenes al conocimiento histórico y, por ende, desarrollar el pensamiento y conciencia histórica, para ello se enuncian algunos resultados que se han obtenido de las investigaciones en proceso, también se puede visualizar hacia dónde poder dirigir la enseñanza-aprendizaje en telesecundaria con el modelo de educación histórica y que además los estudiantes le encuentren sentido y gusto a la asignatura, asunto que implica afrontar retos para los docentes que incursionan en este campo de acción. El sustento teórico es desde Arteaga y Camargo, Pagès, Santiesteban, Galván, entre otros, que plantean el modelo de educación histórica.

Palabras claves: Enseñanza-aprendizaje, fuentes primarias, conceptos de segundo orden, telesecundaria.

ABSTRACT

The article presents research from experiences of students working towards a Master's Degree from the Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, which focuses on the historical educational model based on first and second order concepts; concepts that allow to visualize teaching from another point of view, for which the use of teaching with primary sources is also indicated, the inquiry is followed with the support of the action-research methodology, where the change of representations can be visualized, generated by students from this educational period. First, the investigation that is being carried out with second-grade tele-secondary students is enunciated, the results reveal data of great value on the advances regarding working with primary sources; the change in representations that develops in adolescents is clearly visible. Secondly, it states how to work the historical narrative in order to generate interest in the subject and to bring young people closer to historical knowledge and, therefore, develop historical thought and awareness, for this, some results that have been obtained from research in progress are shown. It is also possible to visualize where to direct the teaching-learning in tele-secondary with the historical educational model, where in addition, incidentally, students find meaning and take a liking in the subject, a matter that implies facing challenges to teachers who venture into this field. The theoretical support comes from Arteaga and Camargo, Pagès, Santiesteban, Galván, among others, who propose the historical educational model.

Palabras clave: Teaching-learning, primary sources, second-order concepts, tele-secondary.

Manuela Joahana Ayala Hernández. Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas, México. Cuenta con siete años de experiencia frente a grupo como docente de la modalidad de telesecundaria, en escuelas multigrado y tridocentes. Ha desempeñado funciones directivas y administrativas. Tiene participaciones en diferentes congresos a nivel nacional como ponente y tallerista. Actualmente cursa estudios de posgrado en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Correo electrónico: manuela@fcmac.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0085-8678>.

Juana Monserrat Dávila Pérez. Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas, México. Es licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria y cuenta con dos años de servicio frente a grupo. Ha participado en congresos nacionales y actualmente cursa la maestría en Educación en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Correo electrónico: monze.davila18@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0970-8705>.

Martina Alvarado Sánchez. Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas, México. Es licenciada en Preescolar, maestra en Humanidades en el área de Historia y doctora en Humanidades y Artes. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y cuenta con publicaciones en el COMIE y la SOMEHIDE. Correo electrónico: martinaalvarado@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1739-095X>.

Introducción

Este artículo es producto de lo que se presentó en el panel en el XVI Encuentro de Historia de la Educación, el cual partió de dar cuenta sobre experiencias que se han tenido en el campo de la enseñanza en el proceso de formación continua que se está teniendo en la maestría en Educación en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho y sobre todo en el proceso de investigación que se está llevando a partir de los proyectos de investigación que se construyeron en el posgrado como parte de dicha formación.

Se partió de la idea de que era necesario modificar las prácticas que como docentes se han venido desempeñando con estudiantes del nivel telesecundaria, en donde se puede observar la apatía por la asignatura, que les desagrada, no le encuentran sentido, sin embargo el modelo de educación histórica brinda la posibilidad de generar interés y gusto por la misma.

En esa misma tesitura se visualizó que “la investigación histórica debería ser la fuente de los conocimientos escolares ya que sus finalidades educativas deben estar en consonancia con las preguntas que necesitamos hacernos en el presente” (MacMillan, 2010, p. 173). Como señala Pagés, aprender historia se da a partir de aprender a pensar históricamente; si centramos nuestra enseñanza con fuentes primarias en las que el adolescente sea el protagonista y centro del proceso enseñanza-aprendizaje puede lograrse lo pretendido.

Cabe decir que las investigaciones se definieron con precisión a partir de construir el estado del conocimiento con el cual nos pudimos dar cuenta de que en la actualidad ya existe una “cantidad considerable de investigaciones sobre la enseñanza de la historia, que ayudarían a realizar propuestas para plantear cambios significativos en las aulas” (Jara, 2012, p. 71), como son el caso de Santiesteban, Pagés, entre otros, que nos ayudaron a determinar que el punto de partida sería la construcción de un diagnóstico, con el cual podríamos identificar en un primer momento los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de la historia, y de ahí tomar decisiones en torno a determinar las estrategias de enseñanza a seguir con el apoyo del modelo de educación histórica, para así poder elaborar una propuesta de intervención en pro de poder implementar acciones de gran alcance en la indagatoria.

El apartado uno da cuenta de los resultados de investigación en torno al cambio de representaciones que se pudieron detectar con la aplicación de un primer acercamiento con estudiantes de telesecundaria. Se enuncia sobre la noción que estos tienen en relación a lo que es la asignatura de historia y su enseñanza. De esta manera fue como, a partir de la utilización del modelo de educación histórica y el trabajo con fuentes, se pudo observar esos cambios significativos, debido a que los estudiantes se sienten protagonistas centrales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

También se puede ver la vinculación de los conceptos de primer orden con los de segundo orden y algunos resultados de importancia.

El segundo apartado precisa en torno a la trascendencia que tiene acercar a estudiantes de telesecundaria a la narrativa histórica como una posibilidad para lograr una empatía por la disciplina, pero, sobre todo, para promover el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica, dado que el enfoque del modelo de educación histórica permite dicha ventaja.

El escrito cierra con una conclusión a la que se llega sobre la importancia de acercar a los estudiantes al conocimiento de la historia desde otra perspectiva, en la cual se pueden visualizar cambios de representaciones en los jóvenes pero, sobre todo, generar interés y gusto por la disciplina, situación que puede coadyuvar a formar mejores ciudadanos.

Las fuentes primarias como herramientas fundamentales para desarrollar la conciencia histórica en alumnos de educación telesecundaria

Pensar históricamente requiere adquirir habilidades del pensamiento, las cuales Carretero y Montanero (2008) consideran que pueden ser agrupadas en dos habilidades fundamentales: la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información de la historia; el pensamiento histórico debe permitir a los alumnos comprender que el presente no es producto de la casualidad ni de la evolución, sino de un proceso que refleja la dinamicidad del hombre y la sociedad, de modo que el pasado puede concebirse como un agente vivo que deja rastros, huellas y registros que implican y explican (Arteaga y Camargo, 2013).

Uno de los espacios más oportunos para concebir la historia como una herramienta sustancial de retrospectión y anclaje a los nuevos intereses de las personas es la escuela telesecundaria, y específicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje formal, con el propósito de fomentar la conciencia histórica en alumnos del segundo grado de educación telesecundaria, con el plus de la interacción en el espacio del aula y el análisis de fuentes primarias que les permitan interiorizar cuál es su lugar en el mundo para que posteriormente se reconozcan como parte esencial de este.

El escrito presenta algunos resultados respecto al objetivo específico de la investigación, que es diseñar y aplicar un proyecto didáctico basado en la interpretación de fuentes primarias para promover una conciencia histórica, proyecto que está guiado con la pregunta de investigación: “¿Cómo se puede desarrollar la conciencia histórica en los alumnos de segundo grado de telesecundaria mediante un proyecto didáctico donde el eje central sea el trabajo con fuentes primarias?”.

El propósito de la propuesta de investigación es el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos de segundo grado de telesecundaria, mediante un proyecto didáctico organizado en secuencias. “La conciencia histórica es conciencia temporal y nos ayuda a relacionar el pasado con el presente y con nuestras ideas o ideales sobre el futuro” (Santiesteban y Anguera, 2014).

En ese mismo sentido, se recupera para el diseño de la propuesta de intervención lo que señala Sam Wineburg (2000): ¿Para qué es buena la historia? ¿Por qué debemos enseñarla en las escuelas?; a Mario Carretero, cuando señala que es importante desarrollar habilidades cognitivas para pensar históricamente, en donde los recursos didácticos son un factor también importante; otro punto que permite argumentar lo que aquí se enuncia es, en lo referido a la parte legislativa, cuando se señala en el artículo 6 de la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación, que los principios del sistema son:

IV. La búsqueda de la excelencia en la educación, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad, considerando las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos [Congreso de la Unión, 2019, p. 95].

También las orientaciones curriculares brindan la oportunidad de trabajar la propuesta, que es con el enfoque pedagógico, el que alude que: “se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones” (SEP, 2017).

Específicamente, en la dosificación de los contenidos, el eje de “la construcción del conocimiento histórico, los aprendizajes esperados: - Identifica los tipos de testimonio del pasado que nos sirven como fuentes históricas y, - Reconoce que las fuentes deben ser analizadas para comprender su contenido histórico” (SEP, 2017).

El análisis de estos documentos base para el diseño de la propuesta permite una visión más clara y fundamentada para fortalecer la conciencia histórica y lo que ello implica, por lo que se determinó implementar la metodología investigación-acción. La población con quien se trabaja la propuesta son alumnos de segundo grado de educación telesecundaria, para generar el gusto por la historia y así fortalecer la conciencia histórica mediante el uso de fuentes primarias en un proyecto didáctico organizado en una secuencia didáctica de diez sesiones de trabajo en el salón de clases.

Se aplicaron entrevistas, recolección de algunos datos estadísticos de la escuela que puedan concebirse como las propias fuentes primarias. Se hizo una observación directa y registros en el diario de campo. Se diseñó una planeación compuesta

y sustentada desde el plan de estudios y el programa de Historia de secundaria (“Aprendizajes clave para la educación integral”, SEP, 2017).

Para la elaboración de la propuesta, se retomó el modelo de Hilda Taba. Este modelo (citado por Díaz Barriga, 1984) contiene siete elementos ordenados de la siguiente forma: diagnóstico de necesidades; formulación de objetivos; selección de contenidos; organización de contenidos; selección de actividades de aprendizaje; organización de actividades de aprendizaje, y determinación de lo que se va a evaluar, y se pretende realizar una retroalimentación; se modificó la propuesta de intervención y se fortaleció el proyecto en general respecto a los resultados.

Otro asunto que es nodal es el referido a las fuentes primarias: libros, revistas científicas y de entretenimiento, periódicos, diarios, documentos oficiales de instituciones públicas, informes técnicos y de investigación de instituciones públicas o privadas, patentes, normas técnicas, entre otras. Se parte de la idea de que son la principal herramienta para desarrollar el trabajo de investigación. Con ello se puede lograr que los alumnos se aproximen a reconocer y valorizar los acontecimientos del pasado con una vista más real y que les permita relacionarlo con el contexto.

La propuesta se compone de diez sesiones de trabajo, como ya se enunció con anterioridad, durante las cuales se identifican los aprendizajes esperados y los elementos curriculares específicos. Cada sesión tiene un nombre y propósitos y plantean la evaluación. Entre algunas estrategias metodológicas, se retoman las orientaciones que permitan organizar dichas acciones en la propuesta, específicamente las descritas en los “Aprendizajes clave para la educación integral” del libro *Plan y programas de estudio* (SEP, 2017).

La historia en la educación básica suele ser definida, desde las concepciones que el mismo libro menciona, como “una fuente de conocimiento y de formación para que los alumnos aprendan a aprender y a convivir con los saberes que proporciona a partir del pensamiento crítico, el análisis de fuentes y de promover valores que fortalezcan su identidad” (SEP, 2017). Siguiendo en este orden de ideas, se identifica como propósito general acorde:

2. Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos.

En los propósitos para la educación secundaria se contempla lo siguiente:

3. Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.

Las valiosas sugerencias desde el programa de estudios de la asignatura de Historia en secundaria consideran aspectos de suma importancia.

Es importante aclarar que cuando se haga la reflexión sobre el impacto o el reflejo de ciertos fenómenos del pasado en la época actual y se valoren las continui-

dades o semejanzas, será necesario tener en cuenta que los contextos son distintos y que ninguna realidad permanece inalterada con el paso del tiempo (SEP, 2017).

La evaluación es concebida, en palabras de Mora (2004), como “una orientación cuantitativa de control o medición de producto, está orientada por la teoría institucional y la propia cultura evaluativa”.

En este tenor, en la presente propuesta se retoman los lineamientos evaluativos que sugiere el programa de estudios de Historia, el cual a la letra dice:

La evaluación se propone una serie de instrumentos cualitativos acordes a las estrategias que se utilicen en la enseñanza de la historia, por ejemplo: las rúbricas que implican elaborar indicadores o niveles de logro; el uso de portafolios que ofrecen oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre su forma de aprender a través de la recopilación de evidencias; los diarios de clase y observación directa en los debates en clase, trabajos individuales o en equipo [SEP, 2017].

La planeación, según Alonso (2009), es definida en estos términos:

La planeación didáctica es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios [Alonso, 2009].

Después de sustentar, se decidió poner manos a la obra. Se organizó la propuesta de intervención en tres momentos: el primero es el diagnóstico grupal, enfoque de la investigación (investigación-acción) y selección de la metodología. En el segundo momento, análisis de los elementos curriculares, análisis de las fuentes primarias y selección y planeación de los contenidos, estrategias y herramientas. Estos son los momentos que se han trabajado, de los cuales los hallazgos encontrados son los siguientes:

- Las sesiones 1-3 serán de exploración de conocimientos previos, identificación y reflexión sobre las primeras muestras de fuentes primarias: fotografías, audios, entrevistas.
- En las sesiones 4-6, identificación con indicadores específicos y productos en los cuales expliquen procesos cotidianos en relación con el tema general, que es el Porfiriato.
- En las sesiones 7-9 explican, reflexionan y analizan a partir de elementos de su contexto y de material propuesto por la docente, como documentales, textos escritos, imágenes y películas.
- En la sesión 10 se dará la valoración del proceso realizado, se efectuarán como productos finales: escrito, documental de su comunidad o retrato. Así mismo mostrarán al resto de sus compañeros de escuela dos biombos

con imágenes que expliquen un proceso. Incluirán una autoevaluación y una coevaluación.

- Es importante mencionar que, por las condiciones del mundo actual, en relación al Covid 19, se realizan modificaciones a la propuesta, hasta el momento se está diseñando la nueva estrategia de intervención ya que para aplicarla se requiere de emplear otros instrumentos con los que se haga uso óptimo de las fuentes primarias.

Los hallazgos de la investigación son los siguientes: datos recabados de una muestra de 15 alumnos de segundo grado de telesecundaria. Se aplicó la encuesta, misma que contiene tres preguntas (“¿Qué significa para ti la historia?”, “¿Cuál es la importancia de estudiar historia en telesecundaria?”, y “¿Cómo te han enseñado historia en la escuela?”). De las respuestas obtenidas, señalan que es una materia aburrida, que no es importante y que además no les sirve para nada en su vida.

A partir de eso se determinó diseñar actividades para trabajar desde la perspectiva del modelo de educación histórica, cuyo propósito es cambiar la mirada de los alumnos sobre el asunto. Para ello se echó mano de fuentes primarias, para hacer un trabajo sobre historia de su comunidad, y ellos buscarían las fuentes que permitirían describir acontecimientos.

Ellos decidirían cómo presentarlo. La mayoría de los alumnos realizan un dibujo informativo y señalan que existen otros instrumentos de los que se puede aprender historia, no solo lo que dicen los libros. El 80% de lo presentado fue en relación a objetos que dan cuenta de la historia de la comunidad y el 20% elaboraron dibujos alusivos al tema del Porfiriato, en los cuales se puede apreciar la diferencia de lo que significa para ellos estudiar historia.

Estos primeros resultados permiten reflexionar que las fuentes primarias son herramientas fundamentales que se pueden utilizar como un medio para generar estrategias de enseñanza que permitan desarrollar la conciencia histórica en los alumnos. Solo es necesario seleccionarlas por el docente. En este caso se emplean las fotografías, las pinturas y algunos documentales que permiten poder observar cambios en el interés por aprender lo trabajado.

Además eso también puede generar gusto por leer sobre historia y producir narraciones que permitan ir valorando los cambios de representaciones que se pueden generar con adolescentes, como lo que se plantea en el siguiente apartado.

La narrativa como medio para el aprendizaje de la historia

El apartado tiene como propósito dar cuenta del proyecto de investigación en proceso: “La narrativa como medio para el aprendizaje de la historia con alumnos de educación telesecundaria”. Se ha priorizando el aprendizaje de los adolescentes tomando como punto de partida la enseñanza con el enfoque del modelo de edu-

cación histórica; asimismo con la utilización de los conceptos de primer y segundo orden, que se refieren a categorías analíticas que permiten la comprensión de los eventos que suceden en el acontecer histórico, centrando la enseñanza en los últimos.

El objetivo de la investigación es generar en los alumnos un interés por la asignatura por medio de la narrativa para que los estudiantes desarrollen el pensamiento y conciencia histórica. La metodología que se sigue es la investigación-acción, partiendo del supuesto de que “la narrativa es un medio que permite la construcción del conocimiento histórico y así los estudiantes cambian sus representaciones y logran entender el presente a partir de la comprensión del pasado y vislumbrar el futuro, pero sobre todo que la historia sea de su interés y agrado”. Las categorías centrales del trabajo son: narrativa, enseñanza de la historia y desarrollo del pensamiento histórico.

Se parte de que las ciencias sociales son el conjunto de disciplinas que desde tiempos remotos han estudiado los procesos sociales y culturales consecuencia del actuar humano, y su relación directa con la sociedad. En estas se busca fundamentar, interpretar, comprender y explicar los fenómenos y paradigmas sociales. Todas precisan del productivo ejercicio del razonamiento, y el desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios que debería serlo: su implementación en el aula es manifiestamente mejorable, ya que en la práctica no es objeto de enseñanza o lo es en grado claramente inferior a la importancia que le corresponde (Chapapría, Gómez y López, 2003; Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Se considera que el pensamiento crítico es, primordialmente, un pensamiento evaluativo y forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición, asunto que puede ser desarrollado desde la narrativa histórica; la historia vista como forma de conocer y entender y no solo de describir y narrar.

Jesús Márquez Carrillo, en el artículo “La historia de Puebla en un álbum para niños y niñas. Aspectos teóricos y metodológicos” (citado en Galván Lafarga, 2006), identifica al historiador como alguien capaz de descubrir y enunciar sentidos, a la manera de Roland Barthes y no solo como narrador de hechos. Siguiendo a Michel Foucault, él señala que:

...el trabajo del historiador no es rehacer la historia, sino hacer la historia, en la medida en que produce nuevos discursos acerca del pasado, en la medida en que inventa y relaciona procesos desde un espacio físico y social que permite, prohíbe, encauza o hace visibles ciertas problemáticas y su tratamiento específico, pues en definitiva no puede hablarse en cualquier época y en cualquier lugar de cualquier cosa [citado por Montes de Oca, 2006, p. 244].

El pensamiento histórico está relacionado en cierta manera con el pensamiento crítico. El uso de narrativas aporta información directa sobre la progresión de

aprendizaje de los estudiantes para organizar y comprender el pasado. A través del examen de sus narrativas se puede conocer cómo expresan diferentes metaconceptos históricos. Esta competencia narrativa se puede manifestar, según Rösen (2010), en cuatro formas, conforme al posicionamiento que se establezca entre contenidos, significados y orientaciones del pasado desde el presente: tradicional, ejemplar, crítica y genealógica, que él denomina “genética”. Se ha utilizado esta tipología para identificar en los relatos el reflejo de su identificación nacional. Se cree que los modelos de narrativa histórica planteados por Rösen (2010) facilitan la identificación de diversas interpretaciones de la identidad nacional.

Se considera a las diferentes narrativas nacionales como un reflejo del proceso subjetivo de identificación (Carretero *et al.*, 2013; González y Carretero, 2013). Estas formas de identificación nacional se manifiestan en una narrativa según actúe el estudiante como sujeto narrativo (Plá 2005). En esa tesitura, y con base en la construcción del estado del conocimiento, se puede identificar que son pocos los trabajos al respecto, por lo que se ve pertinente la investigación en proceso, en la cual se ha planteado que el medio para lograr el aprendizaje de la historia sea el uso y desarrollo de narrativas, de forma que los alumnos puedan construir sus propias interpretaciones a partir de un conocimiento histórico, el cual puedan sustentar. De ahí surge la pregunta de investigación: “¿Qué características debe de poseer la narrativa para que esta contribuya a la construcción del aprendizaje de la historia y por ende al desarrollo del pensamiento histórico?”.

Y con base en lo revisado hasta el momento se elabora el siguiente supuesto: “La narrativa es un medio que contribuye a la construcción del conocimiento histórico y sobre todo permite que los estudiantes comprendan los acontecimientos históricos desde otra mirada para dar respuestas a qué pasó y cuándo ocurrió, entre otros cuestionamientos que permiten la comprensión de estos eventos”.

La metodología que se está trabajando es la investigación-acción, la cual, a partir de los primeros resultados, posibilita diseñar las acciones siguientes para la mejora de la práctica docente, y en este caso, de la investigación y sus pretensiones. De ahí que en un primer momento se elaboró el diagnóstico, debido a que se considera que a partir de los resultados de este se diseñará una propuesta de intervención con el modelo de educación histórica que permita identificar si se dan o no cambios de representaciones en los estudiantes de telesecundaria con quienes se está trabajando.

Entre los resultados parciales que se tienen se encuentra el diagnóstico, en el cual se develan asuntos en los que los estudiantes le tienen pavor a la asignatura de Historia. Ellos aluden que es “aburrida”, “me duermo”, “¿para qué fechas?”. Otro punto de importancia es que no les gusta leer ni escribir sobre la disciplina; de ahí que se comenzó a emplear estrategias para que lean el periódico en relación a los acontecimientos de la pandemia y luego se les pide que indaguen qué había pasado

a finales del siglo diecinueve en Zacatecas que fuera parecido con lo acontecido en la actualidad. Con esta actividad ellos descubrieron que hay enfermedades como la tifoidea y se puede observar cómo comienza a haber participación. Al momento de pedirles que escriban su relación con los acontecimientos, ¡oh sorpresa!, intentan escribir. Aunque poco, pero algo que se rescata es que hay interés por participar, entusiasmo por querer saber más de dichos acontecimientos.

A partir de esos resultados se diseña la propuesta de intervención para trabajar de manera precisa sobre el trabajo de la narrativa como medio para acercar a los estudiantes al conocimiento histórico, mismo que permita identificar si es que se pueden dar cambio de representaciones en torno al aprendizaje del conocimiento histórico y por consecuencia tomarlo como punto de partida para el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica, que también sería el punto de llegada de la investigación.

A manera de conclusión

Al partir de los resultados obtenidos en las investigaciones en proceso, podemos decir que el trabajar con el modelo de educación histórica en el cual el centro son los conceptos de segundo orden como categorías analíticas y que estos se vinculan con los conceptos de primer orden, como es el tema “El Porfiriato”, es por demás enriquecedor debido a que se pudo observar un cambio de representaciones en los estudiantes (adolescentes) y gusto por la disciplina, debido a que fueron ellos el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, además ellos pudieron determinar qué fuentes consultar y hacia dónde ir en torno al conocimiento que se pretendía; cabe precisar que si bien los resultados fueron buenos, ello implicó una preparación de la planeación para que la intervención lograra lo pretendido, asunto que no fue fácil, debido a que los paradigmas que como docentes tenemos implican cambios de estructuras en torno a la enseñanza y sus recursos; además se hizo necesaria una revisión teórica sobre el tema a tratar a profundidad para poder diseñar las estrategias variadas que permitieran la posibilidad a los estudiantes de poder tomar decisiones. Cabe precisar que los resultados que se presentan son parciales.

Referencias

Referencias

- Alonso Tejeda, M. E. (2009). La planeación didáctica. En *Cuadernos de formación de profesores N°3. Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica*. Recuperado de: http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf.
- Arteaga, B. (1984). *Los caminos de Clío*. España: Alianza.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2013). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria. En *Historia e identidades culturales* (pp. 220-233). Braga Universidad do Minho.

- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Camargo, S. (2014). *Educación histórica*. México: UPN. Recuperado de: https://www.academia.edu/30224896/educaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica.
- Cantú Valadez, M. (2019). *La construcción del pensamiento histórico en alumnos docentes. El caso de una Escuela Normal pública de Nuevo León, México* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/19687/1/cantu%20valadez.pdf>.
- Carretero, M. (1995). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En M. Carretero, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Aique Grupo Editor.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. En *Propuesta Educativa*, (39),13-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041710003>.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564008784490361>.
- Castro, M. (2018). Definición de historia, ¿qué es la historia? Recuperado de: <https://redhistoria.com/definicion-de-historia/>.
- Chaparría, F. A., Gómez, M. L., y López, M. I. (2003). Pensamiento crítico en historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (37), 111-125.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), 33-70.
- Congreso de la Unión (2019, 30 sep.). Dereto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 94-107. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=282958&pagina=94&seccion=0.
- Cooper, H. (2004). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506108.pdf>.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. México: Ediciones Nuevomar.
- Fernández, J. P. (2012). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En A. S. García, *Pensamiento crítico*. México: UNAM.
- Galván Lafarga, L. E. (2006). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. En *Signos Históricos*, (16). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v8n16/1665-4420-sh-8-16-214.pdf>.
- González Calderón, F. (2017). El aprendizaje histórico en la educación. *Diálogo Andino*, (53), 73-85. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-26812017000200073&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- González, M. F., y Carretero, M. (2013). Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts. *Estudios de Psicología*, 34(1), 73-82.
- Hernández S., R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hurtado Galves, J. M. (2013). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. Recuperado de: https://jessicapatper.weebly.com/uploads/2/5/3/5/25357605/1_fuentes_primarias_y_secundarias_en_la_construccion_del_conocimiento_historico._jos_hurtado_galves.docx.
- Izquierdo, E. (2006). *Desarrollo del pensamiento*. Pixeles.

- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. En *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 53-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf>.
- Jaspers, K. (1967). *Psychologie der Weltanschauungen (PDW)*, München, Piper. En *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lima, L., Bonilla, G., y Arista, V. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana. En *Proyecto Clío*, (36). Recuperado de: <http://clio.rediris.es>.
- H. Congreso de la Unión (2018). *Ley Reglamentaria del Artículo Tercero*. México.
- Lozano, J. (1987). *El discurso histórico*. Madrid: Alianza.
- MacMillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Melgar Segovia, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual. En *Revista de Investigación en Psicología*, 1(24). Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n1/pdf/.
- Miralles Martínez, P., y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en educación infantil. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217024398006>.
- Montes de Oca, E. (2006). Reseña del libro “Luz Elena Galván Lafarga (coord.), La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México”. *Signos Históricos*, (16), 214-224.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>.
- Nickerson, R. S. (s.f.). *¿Por qué enseñar a pensar?* Recuperado de: <http://cursos.aiu.edu/Desarrollo%20de%20Habilidades%20del%20Pensamiento/PDF/Tema%202.pdf>.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 5(13), 38-51. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=617.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria. En *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (s.f.). *La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pantoja, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina. En *Diálogo Andino, Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (5), 59-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685006>.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En G. Galicia (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica* (pp. 18-68). México: SEP.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: MEC.
- Puyana V., Y., y Barreto G., J. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Magnaré*, (10). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862378>.
- Rodríguez, J. (2005). *Enseñar historia. Nuevas perspectivas*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Rüsen, J. (2010). Aprendizaje histórico. En M. A. Shmidt, I. Barca y E. Martins, *Jörn Rüsen e o Ensino de História* (pp. 41-49). Curitiba, Brasil: Editora UFPR.
- Sánchez Q., A. (1995). Enseñar historia en la universidad y fuera de ella. En *Perfiles Educativos*, 68. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206809.pdf>.

- Sánchez Jaramillo, L. F. (2005). La historia como ciencia. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 54-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134116845005>.
- Santisteban, A., y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. En *Clío & Asociados*, (18-19), 249-267. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/301064999.pdf>.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados*, (14), 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. En *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación preescolar*. México: SEP.
- Soria L., G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Televisión Educativa (2019, 12 may.). *Consejos Técnicos Escolares 2019*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vYvMGzulJ94>.
- Tobón, S. T. (2012). *Ejes de la evaluación de las competencias en la educación superior tecnológica*. México: CIFE.
- Valdeón, B. J. (2017). ¿Enseñar historia o enseñar a historiar? En J. Rodríguez, A. Campuzano, J. Valdeón, A. R. de las Heras, J. Aróstegui y J. Pagès (eds.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 22-33). España: Laia, S.A.
- Vélez, R., y Badillo, J. (2017). *El pensamiento histórico como estrategia para el aprendizaje de la historia en el bachillerato*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación, San Luis Potosí, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2686.pdf>.
- Veras, E. (2010). *Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?* Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/veras.pdf>.
- Vera García, V., y Moyano Rojas, C. (2018). *Psicología online: el pensamiento, según Dewey*. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/el-pensamiento-segun-dewey-2616.html>.
- Vergara, C. (2017, 4 may.). Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo. En *Actualidad en Psicología*. Recuperado de: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo>.
- Vicente, M. C. (2012). *La historia de vida como instrumento de aprendizaje del trabajo social*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/27211/1/La%20historia%20de%20vida%20como%20instrumento%20de%20aprendizaje%20%20del%20Trabajo%20Social.pdf>.
- Wineburg, S. (2018, 22 oct.). *¿Por qué aprendemos historia? (si todo está ya en Internet)*. Recuperado de: <https://clionauta.hypotheses.org/17757>.
- Zabalza, M. Á. (2001). *Diario de clases*. Madrid: Narcea.
- Zubiria, M., y Zubiria, J. (1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá: Plaza & Janés.

Cómo citar este artículo:

Ayala Hernández, M. J., Dávila Pérez, J. M., y Alvarado Sánchez, M. (2021). La enseñanza de la historia: una experiencia de investigación en educación telesecundaria en Zacatecas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 199-211. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.350>.



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.

Dos experiencias históricas de inclusión educativa: siglos XIX y XXI

Two historical experiences of educational inclusion: 19th and 21st centuries

María Isabel Vega Muytoy

RESUMEN

Este trabajo surge de los hallazgos de dos investigaciones concluidas, la primera en donde se estudió la historia de la Escuela Nacional de Sordomudos, fundada en México en la segunda mitad del siglo XIX, y la segunda en donde se analizó el desafío que enfrenta el docente de educación primaria ante la atención a estudiantes con discapacidad en el aula regular. El objetivo de este artículo se centra en exponer las características y fundamentos generales de dos modelos educativos de educación especial: uno gestado en el siglo XIX y que en realidad fue el primer proyecto educativo financiado por el erario del gobierno federal, que brindó instrucción especializada a niños con discapacidad auditiva y del habla, y el otro generado a partir de la última década del siglo XX y que ha derivado en el actual modelo de educación inclusiva que se ha implementado en todas las escuelas públicas y privadas del sistema educativo mexicano. Estos dos referentes fueron la base para poder reflexionar sobre los alcances, logros y vicisitudes de cada uno de estos modelos y dimensionar las bondades y limitaciones de ambos. Las dos investigaciones fueron de corte cualitativo, y fueron abordadas desde la perspectiva teórica de la historia social (Tanck); la metodología fue el análisis histórico-documental y la herramienta metodológica de la historia oral. Las fuentes primarias emanaron principalmente de los Archivos Históricos del Distrito Federal y de Salubridad y Asistencia, y de las entrevistas de historia oral.

Palabras clave: Historia de la educación, educación especial, educación inclusiva.

ABSTRACT

The aim of this paper focuses on exposing the characteristics and general foundations of two educational models on special education: one of them was developed in the 19th century, which was actually the first educational project financially supported by the Federal Government treasury, which provided specialized instruction to children with hearing and speech disabilities; and the other one generated during the last decade of the 20th century, which has derived in the current model of inclusive education that has been implemented in all public and private schools of the Mexican educational system. These two references were the basis for reflecting on the scope, achievements and vicissitudes of each of these models, and dimensioning the benefits and limitations of both. Both researches were of qualitative nature, and they were approached from the theoretical perspective of social history (Tanck); the methodology was the historical-documentary analysis and oral history was the methodological tool. The primary sources emerged mainly from the Historical Archive of the Federal District and from oral history interviews.

Keywords: History of education, special education, inclusive education.

María Isabel Vega Muytoy. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México. Es doctora en Ciencias de la Educación, maestra en Historia y en Historia Moderna y Contemporánea, y licenciada en Derecho y en Pedagogía. Tiene especialidades y diplomados en Historia, Historia de la Educación e Investigación Educativa. Cuenta con más de 35 años de experiencia docente en los niveles básico, superior y de posgrado en instituciones públicas y privadas. Sus publicaciones y temas de investigación versan sobre Historia de la Educación del siglo XIX, Derecho y Cultura Escolar; Educación Especial; Castigo y violencia escolar. Correo electrónico: mivemuytoy@yahoo.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-7797>.

Introducción

Este trabajo emana de dos investigaciones concluidas: una que analizó el origen y desarrollo de la cultura escolar de la Escuela Nacional de Sordomudos, fundada en México en la segunda mitad del siglo XIX, y la segunda en donde se estudió al docente de educación primaria ante el reto de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aula regular. Con base en ellas, este trabajo tiene el propósito de exponer las características y fundamentos generales de dos modelos educativos de educación especial, uno gestado en el siglo XIX y que en realidad fue el primer proyecto educativo financiado por el erario del gobierno federal, que brindó instrucción especializada a niños con discapacidad auditiva y del habla, y el otro generado a partir de la última década del siglo XX y que ha derivado en el actual modelo de educación inclusiva que se ha implementado en todas las escuelas públicas y privadas del sistema educativo mexicano. Estos dos referentes fueron la base para poder reflexionar sobre los alcances, logros y vicisitudes de cada uno de estos modelos y dimensionar las bondades y limitaciones de cada uno.

¿Bajo qué circunstancias surgieron ambas propuestas educativas? ¿Cuáles fueron sus objetivos? ¿A qué problemáticas se enfrentó el primer proyecto educativo? ¿A qué problemáticas se ha enfrentado el segundo modelo educativo? ¿Qué logros alcanzó el primer proyecto? ¿Qué logros ha alcanzado el segundo? Estas son algunas de las preguntas que guiaron el desarrollo de este trabajo y que tuvieron por objeto reflexionar sobre las condiciones actuales sobre las que se brinda la educación inclusiva dentro del aula regular desde la perspectiva histórica.

Fundamentos teóricos y metodológicos

El referente teórico de ambas investigaciones fue la *historia social*, que ha sido definida como aquella que centra su interés en “el aspecto diario y local de un problema” (Tanck, 1976, p. 40) y no en los grandes hechos o epopeyas. Es por ello que el historiador social tiene por objeto ver otro nivel de los acontecimientos, un nivel “debajo” de ellos, más “real”, que es poco o nada explorado y que casi nunca es trastocado por las políticas gubernamentales o por las corrientes intelectuales (Lockhart, 1972, p. 6). Para el estudio de la Escuela de Sordomudos del siglo XIX y el análisis de los procesos que han venido enfrentando los docentes de educación primaria en el umbral del siglo XXI, se buscó llegar al nivel más real, más cercano a los sujetos educativos, quienes vivieron y han vivido la experiencia de la educación especial, y hoy en día inclusión educativa, en un pasado reciente.

La historia social se ha interesado por aquellos que no tenían historia, esto es, en los sujetos que la historia tradicional había dejado en el olvido (campesinos, obreros, mujeres, niños, ancianos, presos, maestros, ciegos, sordomudos, entre otros) y quienes también participaron en la historia de la humanidad. El estudio

histórico de las instituciones creadas para atender sujetos con discapacidades físicas y fisiológicas es un campo relativamente nuevo, y este trabajo analiza parte de esa historia olvidada, que tal vez podría posibilitar reflexiones reveladoras para los procesos acaecidos en el pasado y que fueron el origen lejano de las políticas educativas de atención a la diversidad, postuladas en el marco del neoliberalismo; neoliberalismo en el que ha emergido el modelo de educación inclusiva.

Natalie Zemon refiere que aunque la historia social se interesa por las nimiedades, tradiciones y cotidianidades de un sujeto o grupo social, no se olvida del contexto macrohistórico que circunscribe al objeto estudiado, ya que los eventos que vive una comunidad, grupo o persona en particular, se encuentran siempre vinculados con procesos de mayor envergadura, que impactan en lo que sucede en los espacios microhistóricos (Zemon, 1991). Por lo anterior, se consideró el contexto socioeconómico, político y social en el surgieron ambos modelos educativos, el del siglo XIX y el de finales del siglo XX y principios del XXI.

La entrevista de *historia oral* fue definida por María del Carmen Collado como “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, 1999, p. 13). En este sentido, este tipo de entrevista fue empleada para recuperar los testimonios de cinco docentes de una Zona Escolar de educación primaria del Estado de México, quienes compartieron sus experiencias con el modelo de educación inclusiva. En el desarrollo de la investigación hubo varias categorías para el análisis de los procesos estudiados, la de *cultura escolar* (Julia, 1995) y la de *capital cultural* (Bourdieu, 1987[1979]), entre otras. No obstante, para la exposición de este trabajo no se harán evidentes de manera explícita, dadas las limitaciones de extensión.

El proyecto educativo del siglo XIX: de la “exclusión” para la “inclusión”¹

Después de que México nació a la vida independiente, en condiciones económicas y políticas nada favorables para su desarrollo, los ideólogos de aquel entonces recuperaron los postulados ilustrados en sus propuestas, afirmando que el progreso de la nación se lograría mediante la instrucción del pueblo, que en su mayoría era analfabeto. Cuarenta años después, el anhelo seguía presente en leyes y decretos, ya que poco se había avanzado en lo educativo. Fue hasta después de la promulgación de la Constitución de 1857 que se logra identificar la primera iniciativa por parte del Estado para atender a pequeños con discapacidad.

En 1861 Benito Juárez promulgó una Ley de Instrucción Pública, cuya redacción estuvo a cargo del licenciado Ignacio Ramírez, ministro del ramo, en la que se reiteró el postulado de la libertad de enseñanza para promover mayor participación

¹ Se emplean comillas en términos que son anacrónicos para el siglo XIX mexicano.

social en lo educativo y con ello lograr que la instrucción llegara a las masas, esto es, a todo sujeto, sin importar raza, sexo, condición o limitación (Vega, 2012). Esa ley determinó que, tan pronto como las circunstancias lo permitiesen, se fundaría

[...] inmediatamente en la capital de la República una Escuela de sordo-mudos, que se sujetará al reglamento especial que se forme para ella, y tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por los fondos generales, en los demás puntos del país en que se creyere conveniente [Dublán y Lozano, 1876, p. 150].

A pesar de esta disposición, las condiciones económicas y políticas de México impidieron no solo la fundación de esa escuela sino también el pago de la deuda extranjera (17 de julio de 1861), decisión que generó graves problemas con España, Inglaterra y Francia, que eran naciones acreedoras de México. Esta suspensión de pagos ocasionó la guerra de Francia contra México, mejor conocida como la Segunda Intervención Francesa (1862-1867).

Bajo este panorama, el decreto del presidente Juárez de 1861 en torno a la fundación de una escuela para sordomudos no pudo concretarse durante su gestión. Esta pudo cristalizarse durante el Segundo Imperio (en 1866), gracias a las gestiones, perseverancia y experiencia del profesor sordomudo francés Eduardo Adolfo Huet Marion.

El primer establecimiento para instruir a niños sordomudos que logró abrir el profesor Huet fue incipiente y con escasos recursos y alumnos, pero a los pocos meses, tras un examen público, se comprobó con resultados ostensibles los significativos avances que ese profesor logró con tres niños sordomudos² menesterosos de la Ciudad de México. Esta incipiente escuela se convirtió en municipal en enero de 1867, ya que contó con el apoyo del ayuntamiento; a partir de ese momento los pequeños sordomudos recibieron instrucción, alimentos, vestido y hospedaje, ya que ingresaron a la escuela como pupilos³ (Vega, 2012).

Cuando en junio de 1867 cayó el Segundo Imperio, el gobierno juarista reorganizó la educación en todos los niveles y la Escuela Municipal de Sordomudos fue nacionalizada, por lo que pasó a ser regulada y financiada por el gobierno federal. Los cambios más importantes fueron:

1. Creación de una Escuela Normal para profesores de sordomudos, que funcionó simultáneamente con la escuela elemental para sordomudos.
2. Asignación de un edificio exclusivo para la escuela, en el ex-Convento de Corpus-Christi.
3. Remozamiento del edificio para que alumnos sordomudos y “normalistas” (llamados *Aspirantes al profesorado*) pudieran vivir como internos en la escuela. El inmueble contó con todo lo necesario para la vida en él y la instrucción: amplios salones, dormitorios, comedor, patios internos, cocina, sala de lavado y planchado, sala para costura, hortaliza, bodega,

² Vicente Pérez, Sebastián Pérez y Tomás Pluma. AHDF (1866), Ayuntamiento, *Instrucción Pública en General*, doc. 4, 1866, fs. 53.

³ Los pupilos eran niños internos, que vivían de tiempo completo en la escuela.

oficina, y, años más tarde, también tuvo los talleres necesarios para la formación de los estudiantes en diversos oficios.

El profesor Eduardo Huet preparó a profesores especializados en ese tipo de instrucción especial. Por las mañanas y parte de las tardes se educaba a los pequeños sordomudos, dirigidos por Huet y con el apoyo de los *Aspirantes al Profesorado*, y por las tardes-noches estos “normalistas” recibían clases sobre teoría y metodología para la enseñanza especial. Huet les transmitió conocimientos novedosos sobre el método de *mímica natural* (de señas); del sistema de signos fundado en la etimología de las voces; el sistema de articulación y alfabeto labial (método *Oral* alemán), útil para la demutación de los sordomudos y basado en la instrucción *dactilológica* (Vega, 2012). Estos conocimientos le permitieron lograr con éxito la instrucción de los estudiantes de las dos escuelas: la Normal y la elemental.

Las materias impartidas eran las mismas que se ofrecían en las escuelas públicas de ese entonces: Lengua nacional escrita, Idioma (de señas), Historia Antigua, Historia de la Edad Media, Historia Moderna, Historia de México, Historia Universal e Historia Natural y Botánica, Aritmética, Geografía, Cosmografía, Religión-Moral, Agricultura práctica para niños y Trabajos de aguja y gancho para niñas, Teneduría de libros y Dibujo (Vega, 2012).

La instrucción elemental era graduada y duraba ocho años, lo que podía garantizar aprendizajes sólidos. Los conocimientos aprendidos en ambas escuelas eran demostrados anualmente en exámenes públicos y eran evaluados por un jurado ajeno a la escuela que decidía el pase o repetición de los estudiantes.

Los pequeños sordomudos, al concluir la escuela elemental, podían ingresar a un siguiente nivel dentro la instrucción en *Talleres* o también llamada *Industrial* por tres años más, o podían elegir estudiar la educación superior en el Colegio de Minería, el Colegio de San Carlos o la Escuela Normal. Existen evidencias documentales que confirman que hubo algunos jóvenes que cursaron y terminaron sus carreras con éxito. Toda la instrucción, elemental e “intermedia”, estaba subsidiada totalmente por el Estado y al término de ella los estudiantes recibían algún recurso que les permitía abrir un negocio relacionado con la formación y capacitación recibida, o invertirlo en su educación superior.⁴

La educación inclusiva del siglo XXI

El modelo de educación inclusiva que se encuentra vigente en la actualidad en México no es solo el resultado de un devenir histórico interno (de la nación mexicana), sino que se encuentra determinado por el influjo de políticas y acuerdos internacionales (Peet, 2004). Uno de sus cimientos se encuentra en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, en la que se postuló el derecho de extender las oportunidades básicas para todos

⁴ AHSSA (1867), *Beneficencia Pública*, Establecimientos Educativos, Escuela Nacional de Sordomudos, legajo 2, exp. 15, fs. 2 y 2v.

los alumnos. Este acuerdo fue ratificado en la Declaración de Salamanca de Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, en la cual también se brindó la plataforma que permitió que se revisaran las diversas posibilidades prácticas de la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales.

Los acuerdos sobre la construcción de una educación que pudiera responder a la diversidad y a la integración permitieron una concepción distinta sobre educación. Estos principios fueron reforzados por múltiples académicos y pensadores sobre el tema, quienes expusieron sus ideas en apoyo a los postulados de integración educativa, porque enarbolaron el derecho social que tienen todos los seres humanos de experimentar una vida incluyente y común, sin ningún tipo de marginación (familiar, social, escolar, laboral), y en la cual el alejamiento de esa segregación se impulsaría desde todos los ámbitos sociales; en lo que toca a la escuela, esta se fundamentaría en el principio de *normalización*, que implica no la conversión de un sujeto con discapacidad y el olvido de sus limitaciones sino darle la oportunidad de participar, al igual que todos los seres humanos “normales”, en una vida plena, con proyectos y sueños, logros y tropiezos, preocupaciones y satisfacciones, cansancio y disfrute, y que el reconocimiento de sus derechos como ser humano le brinde la posibilidad de desarrollarse en sus intereses, al grado de poder llevar una vida normal, con la libertad de acceder, por derecho, a una educación, vida y trabajo dignos y sin discriminación alguna.

Sin lugar a dudas, los fundamentos e ideales de este modelo son nobles y responden a un esquema humanista claramente legítimo. Este modelo ha ido evolucionando desde la última década del siglo pasado, pasando de la identificación de las necesidades educativas especiales, transitando por la integración educativa, hasta llegar a lo que hoy se conoce como *educación inclusiva*. A lo largo de este trayecto de conformación de los postulados de este modelo ha habido múltiples debates sobre las limitaciones y alcances de la terminología empleada, ya que en ella se han detectado incongruencias teóricas y operativas, lo que ha llevado a cuestionar la manera en que los Estados la han implementado en la cotidianeidad escolar.

El fundamento jurídico de este modelo se encuentra en la reforma al artículo 3º constitucional, promulgada por el presidente Carlos Salinas de Gortari el 5 de marzo de 1993, en donde se estableció que “todo individuo tiene derecho a recibir educación... [y que] el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas” (DOF, 1993, Artículo 3º). En ese mismo año inició la vigencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, del cual emanó una serie de cambios en materia educativa, con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas para elevar la calidad de la educación; así mismo se planteó combatir la discriminación y marginación que sufrían los niños que se educaban al margen de la educación básica general. Bajo estas ideas, algunas instancias preexistentes que

atendían educación especial fueron transformadas y otras fueron creadas. Fue así como surgieron los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), entre otros.⁵

Ambas instancias desde su creación han trabajado con proyectos educativos tendientes a atender a pequeños que presentan discapacidad múltiple (CAM), o los USAER, que oficialmente brindan apoyo técnico, metodológico y conceptual a los profesores que laboran en escuelas regulares de educación básica, a través de un equipo interdisciplinario de profesionistas. El objetivo de este trabajo colaborativo se centra en ser un soporte y orientación para el docente de escuelas y aulas inclusivas, para disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en el contexto escolar, familiar y social.

Desde el discurso plasmado en los documentos operativos del modelo, la educación inclusiva se vislumbra como una propuesta que responde y atiende pertinentemente a la población en condiciones de exclusión; no obstante, los testimonios obtenidos de cuatro profesoras y un profesor⁶ que laboran en diversas escuelas primarias del municipio de Coacalco de Berriozábal, Estado de México, permitieron detectar lo siguiente:

1. La mayoría de las veces, los pequeños con “algún tipo de discapacidad” son inscritos a una escuela regular sin contar con un diagnóstico previo.
2. Los docentes no tienen preparación especializada para atender la diversidad.
3. El Estado y la escuela, como instituciones, no proveen a los docentes de la capacitación especializada y específica para atender la diversidad.
4. La zona escolar en la que laboran los docentes entrevistados no cuenta con el apoyo de USAER.⁷
5. Los padres de familia brindan apoyo y compromiso de manera muy heterogénea. La mayoría de ellos relega a la escuela y al docente toda la responsabilidad formativa de los niños.
6. Los docentes también responden de manera diferenciada ante la responsabilidad de la inclusión educativa. Se detecta mayor compromiso en aquellos docentes que en su historia de vida tuvieron contacto con personas con discapacidad, condición que al parecer exalta su sensibilidad y compromiso personal ante la problemática.

Tras exponer las conjeturas anteriores, integradas a partir de las entrevistas de historia oral, surge la necesidad de citar a Miguel Ángel Verdugo y Alba Rodríguez (2012), quienes trataron de explicar lo que implica la “inclusión” y los múltiples retos que se enfrentan al ponerla en práctica:

[La] inclusión no se refiere tanto a integrar a los alumnos como a que las escuelas los incluyan, para lo cual es necesario modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y demás profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual y muchas otras acciones [Verdugo, citado en Verdugo y Rodríguez, 2012, p. 453].

⁵ También fueron creados los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), que posteriormente se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP) (Vega, 2020).

⁶ Los informantes fueron invitados a participar en la investigación. La única condición fue que hubiesen atendido a alumnos con alguna discapacidad. Sus funciones eran: tres de ellas docentes frente a grupo; una directora y el profesor que ejercía la docencia en el turno matutino y en el turno vespertino era director.

⁷ Los profesores de educación primaria de la zona P066 que han trabajado en otras zonas escolares y que cuentan con USAER refirieron que el apoyo suele ser esporádico y perciben que los profesionistas que allí laboran, en general, no son verdaderos especialistas (teórico-práctico) en la diversidad de casos que se presenta, ni tampoco cuentan con una experiencia sólida.

La anterior referencia lleva a reflexionar sobre el hecho de que el modelo de inclusión educativa, si bien ha expresado en el discurso oficial los fundamentos, propósitos, aspiraciones y estrategias para incidir en la inclusión formal de los niños con discapacidad en el aula regular, es un proceso que requiere ser evaluado permanentemente para implementarle mejoras en los diversos contextos escolares y sociales.

A manera de conclusión

Es importante dejar claro que entre ambos modelos de educación existe un abismo temporal de 150 años, lo cual evidencia un contexto social, cultural e ideológico diferente, sin embargo, vale la pena exponer que aquella pequeña escuela para sordomudos del siglo XIX, en la que fueron educados unos pocos maestros especialistas y varias decenas de niñas y niños sordomudos, tuvo un éxito relevante, porque, dicho en términos actuales, “excluyó” a los alumnos de la sociedad por algunos años (al vivir en la escuela), pero al egresar estaban fortalecidos en su autoestima, porque en el seno de la escuela se educaron entre iguales, bajo los mejores métodos de instrucción y sin pasar hambres, miseria ni segregación. Esto facilitó su “inclusión” social, con base en su sólida educación y confianza en sí mismos. En este modelo, el Estado financió no solo la instrucción y manutención total de los estudiantes (*sordomudos*), sino que también se aseguró de hacer lo mismo con los *Aspirantes al Profesorado*, con lo que garantizó la formación de especialistas en lo teórico y en lo práctico.⁸

⁸ Existen documentos en archivo que permiten conocer que a los egresados de la Escuela Normal que solicitaron el apoyo para realizar estadias en el extranjero para actualizar sus conocimientos teóricos y prácticos les fue otorgada una beca que cubría todos sus gastos. Las estancias documentadas ubican diversos países de Europa y Estados Unidos. AHSSA (1867), *Beneficencia Pública*, Establecimientos Educativos, Escuela Nacional de Sordomudos, legajo 1, exp. 29, f. 4.

En la educación inclusiva que se ha asumido hoy en día en prácticamente todas las escuelas del sistema educativo mexicano, si bien han adoptado ese modelo oficialmente, pocos actores educativos (docentes, directivos, padres de familia y otros empleados de las escuelas) entienden claramente lo que implica realmente la inclusión educativa. Aunada a ello se encuentra la falta de preparación de los docentes para asumir la noble tarea de una educación especializada, que no se subsana con la aparente “adecuación de programas y objetivos” sin bases teóricas y prácticas eficientes y eficaces para cada caso en particular.

El problema se recrudece cuando los estudiantes con algún tipo de discapacidad llegan a la escuela sin algún diagnóstico previo que permita alguna propuesta de atención más o menos coherente, y la situación se agrava cuando los padres de familia, sin orientación ni apoyo (al igual que los docentes) no aceptan el problema o se niegan a involucrarse en el proceso educativo de los pequeños.

¿Casos de éxito? Los hay, pero son infinitamente pocos comparados con la realidad que se vive en la mayoría de instituciones educativas. Es probable que la mejor evaluación de este modelo la tendrán las generaciones próximas, cuando sean ostensibles los resultados.

Referencias

- AHDF [Archivo Histórico del Distrito Federal] (1866). *Instrucción Pública en General* [1866-1867]. Ciudad de México.
- AHSSA [Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad y Asistencia] (1867). Fondo: Beneficencia Pública, Escuela Nacional de Sordomudos, 1867-1880. Ciudad de México.
- Bourdieu, P. (1987[1979]). Los tres estados del capital cultural (tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 nov. 1979, trad. Mónica Landesmann), *Sociológica*, 2(5), pp. 11-17.
- Dublán, M., y Lozano, J. M. (1876). *Legislación mexicana, o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*. México.
- Collado, M. (1999). ¿Qué es la historia oral? En G. de Garay (coord.), *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Manegus y E. González (coords), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Método y fuentes*. México: CESU/UNAM.
- Lockhart, J. (1972). The social history of Colonial Spanish America: Evolution and potential. En *Latin American Research Review* (pp. 4-12). EUA: The Journal of the Latin American Studies Association.
- Peet, R. (2004). *La maldita trinidad: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio*. Pamplona: Laetoli.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1993, 5 mar.). *Diario Oficial de la Federación, órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, t. 474(5). México: SEGOB.
- Tanck, D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(12), 139-151.
- Vega, M. I. (2012). *La Escuela Nacional de Sordomudos. Historia de un proyecto hacia la construcción de la educación especial en México, 1866-1882* [Tesis Doctoral]. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.
- Vega, M. I. (2020). *El docente ante el reto de la inclusión educativa. Aproximación histórico-contextual para analizar el desafío de la atención a estudiantes con discapacidad en el aula regular* [Informe de investigación inédito]. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Verdugo, M. Á., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias de profesionales. *Revista de Educación*, (358), 450-470. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086>.
- Zemon, N. (1991). Las formas de la historia social. *Historia Social*, (10), 177-182.

Cómo citar este artículo:

Vega Muytoy, M. I. (2021). Dos experiencias históricas de inclusión educativa: siglos XIX y XXI. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 213-221. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.321>.



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 primera Escuela de Filosofía en Chihuahua, 1833

The first School of Philosophy in Chihuahua, 1833

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

RESUMEN

La creación de la primera Escuela de Filosofía en Chihuahua es poco conocida, la cual surgió en 1963 y fue hasta 1967 que formó parte de la actual Universidad Autónoma de Chihuahua. Sobre esta institución se han escrito algunos textos, incluso tesis de posgrado en las cuales, de forma minuciosa, se da cuenta histórica de dicha institución. Con base principalmente en documentos del Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua y del Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, se realiza este trabajo que tiene como marco contextual algunos acontecimientos que se suscitaron en Chihuahua entre los años de 1827 a 1835. Metodológicamente y para el análisis de la documentación se utilizan los planteamientos de Antonio Blanco Pérez en los que indica un claro proceso que se origina con la percepción del investigador sobre la realidad, luego documentarla, posteriormente analizarla y finalmente como resultado generar una propuesta. Así mismo se mantiene a lo largo del texto el supuesto de que la historia es una disciplina pública a la que toda persona puede acceder e interpretar, de la cual nadie posee la verdad y menos el derecho de apropiarse de ella.

Palabras clave: Historia de la educación, escuela de Filosofía, instituciones.

ABSTRACT

The creation of the first School of Philosophy in Chihuahua is little known, which emerged in 1963, and it was until 1967 that it became part of the current Universidad Autónoma de Chihuahua. Some texts have been written about this institution, including postgraduate theses in which, in detail, the historical account of the mentioned institution is given. Based mainly on documents from the Historical Archive of the City of Chihuahua and the Historical Archive of the Universidad Autónoma de Chihuahua, this work is carried out with the contextual framework of some events that occurred in Chihuahua between the years 1827 to 1835. Methodologically and for analysis, the documentation uses the approaches of Antonio Blanco Pérez in which he indicates a clear process that originates with the researcher's perception of reality, then documents it, then analyzes it and finally, as a result, generates a proposal. Likewise, throughout the text the assumption is maintained that history is a public discipline that everyone can access and interpret, from which no one owns the truth and even less, the right to appropriate it.

Keywords: History of education, school of Philosophy, institutions.

Guillermo Hernández Orozco. Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas 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, en *IE Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, n. 14) y *Debates por la historia* (cinco tomos). Reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018; Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Su tema de interés es 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 en Educación, Artes y Humanidades. Entre sus publicaciones recientes está “La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers precedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX” (2019, en *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, vol. 28, n. 1, pp. 179-198). Socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de Sociedad Mexicana de la 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>.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Apuntes para una historia posmodernista” (2016, en *Espacio Abierto*, vol. 25, n. 4) y el capítulo de libro “La hacienda de Coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos” (2017). Desarrolla la línea de investigación 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>.

El contexto de Chihuahua en 1833, un largo camino

Cuando se dice que la filosofía es la madre de todas las ciencias, lo que se pretende indicar es precisamente que de esta fueron derivando lentamente las otras ciencias como la química, las matemáticas, la física, la historia, la astronomía, entre otras más, las que se conocieron posteriormente como disciplinas, pero que inicialmente conformaban la llamada *sabiduría* o filosofía. Al inicio los filósofos antiguos eran realmente enciclopedistas, repercutiendo en Chihuahua durante 1827 a 1850, décadas en las que se continuaba con el mismo esquema de designar como “filosofía” a los estudios que aglutinaban, además de las áreas sociales y de humanidades, las otras disciplinas del saber, pero bajo el precepto de ser carreras universitarias; tal es el caso de la física, las matemáticas, la historia y la química.

En el estado de Chihuahua, durante 1827 se signó la primera legislatura, en la que se planteó la necesidad de vertebrar la educación de primeras letras, con

el correspondiente nivel medio, que fue llamado “Latinidad”, y la rama de las ciencias mayores, es decir, “Filosofía”. Para contextualizar este acontecimiento es preciso recordar que en 1823 Nueva Vizcaya se dividió en dos estados: Durango y Chihuahua, cuando ya habían pasado tres siglos de la conquista de México. Chihuahua se fundó en 1709, aunque apenas 21 años después el que fuera gobernador de Nueva Vizcaya donó 30,000 pesos para que los Jesuitas establecieran el Colegio de Loreto para ofrecer educación superior “por igual a españoles que a originarios de los pueblos” (AHACH). Pero en 1867 con el decreto de Carlos III los Jesuitas fueron desterrados de sus dominios y con ello murió el Colegio de Loreto. Además de esto, a nivel nacional la primera Universidad en México se creó en 1553 (AHACH).

Fue durante 1824 que se estableció formalmente la primera Escuela de Primeras Letras, oficial, pagada por el Gobierno de Chihuahua y Antonio Cipriano Yrigoyen de la O –nacido en el año 1800, en Santa Fe, hoy Nuevo México; Rael Gávez, como responsable de los Archivos de esa entidad, buscó y donó el acta de bautizo de esta persona–. Yrigoyen de la O fue un sabio maestro, el primero que se formó bajo el método Lancasteriano acudiendo a la Ciudad de México (ver figura 1), y “quizá sea uno de los personajes que más innovaciones educativas ha dado a lo largo de la historia educativa de Chihuahua” (Hernández, Pérez y Trujillo, 2017, p. 138). Derivado de su estadía en la Ciudad de México, escribió los planteamientos para la Escuela Lancasteriana en Chihuahua durante 1825; también los reformuló en 1832, y fue durante 1827

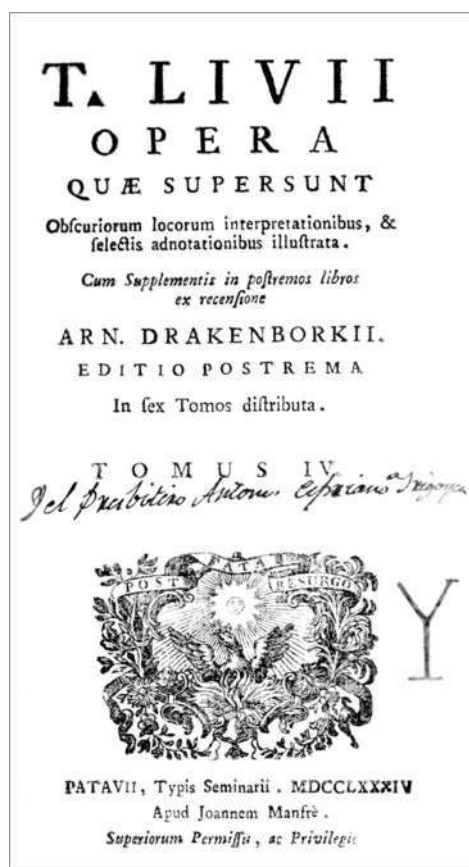


Figura 1. Texto usado y firmado de su puño y letra por Antonio Cipriano Yrigoyen. Obra de lo que se rescató de Tito Livio. Editado en 1784.

Fuente: AHUACH.

que instauró la Escuela de Latinidad, lo mismo la Escuela de Filosofía –centro de este trabajo–, y para 1835 inició el Instituto Literario de Chihuahua; añadiendo el adjetivo de “Científico” en 1881 con la llegada del Positivismo (AHUACH).

La población de la ciudad de Chihuahua en el año 1833 era de 17,906 habitantes, considerado como un pueblo grande o bien una ciudad pequeña, como se le quiera considerar. Los datos que a continuación se darán son extraídos del Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua. En uno de estos documentos se lee la existencia de una pandemia de cólera morbus, por lo que se expidió un decreto “para combatir la epidemia de Cólera Morbus”, con lo cual se habilitó a diferentes personas que poseían o no el título médico, reconociendo sus conocimientos. Tal fue el caso en 1833 que a Carlos Bretón se le concedió la licencia médica, igual sucedió con Juan Anderson, que en su licencia explícitamente se señaló que fue para combatir cólera morbus. En este mismo contexto Antonio Durán recibió dinero para combatir el cólera morbus en Satebó, y aunque solo se asienta este municipio, se puede deducir que fue en varios municipios de Chihuahua. De igual forma, en los documentos también se encontró que, como una de las medidas cotidianas, en la ciudad de Chihuahua se mandó que los guardias debían “asear las calles” explícitamente para combatir el cólera morbus (Escudero, 1834).

Pero las preocupaciones no solo eran solo por la pandemia, iguales fueron en cuanto a los ataques hacia los Apaches. Se documentan también las de Satebó, indicando que esta población era importante. En un archivo se subraya que a Pedro Terrazas se le multó por no prestar caballo para perseguirlos, además de ordenarles a habitantes que se “armen de hachas, flechas, lanzas, hondas y fusiles” para la lucha y protección en contra de Apaches. Llama la atención los instrumentos a los que se invoca, porque quiere decir que aún eran vigentes. Además de esto, durante 1833 se autorizó una función de teatro con llamados *maromeros*, que eran cirqueros, y se le señala como un espacio de distracción. Todo lo anterior está narrado y documentado en el Archivo del Ayuntamiento de Chihuahua y solo se refiere a 1833, año en que se inició la primera Escuela de Filosofía del Estado (Escudero, 1834).

La primera Escuela de Filosofía

Ahora bien, la primera vez que Filosofía se hace explícita es la encontrada en el documento del Archivo del Ayuntamiento de Chihuahua llamado *Decreto expedido por el Gobierno de Chihuahua*, fechado el 3 de septiembre de 1827, con lo cual se deduce el plan de estudios de Filosofía por las materias que deben cursarse. En dicho decreto se enlistan: Gramática Latina, Lógica, Economía Política, Geografía, Química, Agricultura, Industria Rural y Económica, Historia de los Imperios Antiguos, Historia de Grecia, Historia Romana, Historia del Bajo Imperio, Aritmética, Mitología, Aritmética Comercial, Moral y Gramática Castellana. Son 16 materias

que constituían realmente el contenido de los estudios de Filosofía, por lo que se puede reconocer la amplia gama de temas que implicaba.

Filosofía se concebía entonces como la sabiduría acumulada en el transcurso de la humanidad, desde luego, teniendo como raíces la cultura griega y romana, con enfoques también orientados en la industrialización europea. Tales son los ingredientes de agricultura, economía, comercio y química, sobre todo.

Ansioso de abrir las cátedras prometidas, el Congreso solicitó del director de la escuela pública confirmar un suficiente número de aspirantes (AHUACH, 1827a) para abrir la cátedra. Antonio Cipriano Yrigoyen de la O afirmó que sí existía una buena cantidad de aspirantes (AHUACH, 1827b), que estaban listos diez de ellos y en dos meses posteriores estarían cuatro más, incluso habría ocho egresados que pudieran añadirse, pero que se consideraba más conveniente que se presentara un examen público antes de ingresar (AHUACH, 1827c).

A partir del 3 de septiembre de 1827 el Congreso del Estado instó la apertura de Filosofía, sin embargo, pasó un largo tiempo para que esto sucediera. Ofertar Filosofía requería conjuntar cuatro factores: alumnos, plan de estudios, maestros y soporte económico. Se afirmaba que los alumnos ya existían, pero debían cursar primero el antecedente, es decir, Gramática Latina. Bajo este criterio, el 1° de diciembre de 1827 se inició la Cátedra de Gramática Latina con 21 estudiantes, programa que requería al menos dos años. Esto se podría haber iniciado en 1829, pero empezó hasta el 12 de enero del año 1830 cuando el gobernador invitó a que se iniciara Filosofía para que los jóvenes recién egresados de Latinidad tuvieran la oportunidad de continuar sus estudios, pero su llamado no tuvo eco (Hernández, 1996). Vale la pena resaltar que a quienes más les interesaba la educación superior era a las personas pertenecientes a la clase social alta, por ser el mejor camino y más económico para sus hijos, ya que era soportado por la sociedad en el nombre del progreso.

Para junio de 1830 Vicente Palacios, quien era en aquel momento el secretario de Gobierno, presentó el informe de actividades de ese año y adjuntó un informe textual del catedrático de Latinidad, en el cual se quejó de la falta de apertura de Filosofía. En las siguientes líneas se muestra la cita textual.

El catedrático de la tercera y cuarta clase y el que expone presentaron en tiempo oportuno el año anterior al H. Congreso para que se estableciera la Cátedra de Filosofía y las reformas que se juzgaran oportunas; pero vieron con sentimiento que no se le dio la preferencia que merecía no una solicitud particular, sino un interés público en ella incluso, que reclama la ilustración de la juventud, sucesora de los destinos. Es un dolor el pensar que pendiendo la posición de un establecimiento formal con cuatro o cinco cátedras las más esenciales, casa y pupilaje, de lo que importa según un cálculo aproximado, el sueldo de dos magistrados se crea exorbitante [sic] y se mire acaso con indiferencia un taller que siempre ha sido el origen de la nombradía y felicidad de las naciones. Chihuahua, junio 8 de 1830. Antonio Cipriano Irigoyen [AHACH, 1830a].

En este fragmento, cuando se utiliza el término “pupilaje” se refiere al hecho de que se incluía el internado, porque se proponía que hubiera estudiantes de diversas localidades del estado, aun cuando solamente se contaba con los estudios antecedentes formales en el municipio de Parral.

Un mes previo al informe de Cipriano Yrigoyen, él se reunió en el Congreso del Estado el 4 de julio de 1831 para escuchar el informe de labores que dictó el secretario Vicente Palacios, en el cual se reiteraba la necesidad urgente de abrir inmediatamente la Cátedra de Filosofía. No solo porque se les había prometido a aquellos que terminaran sus estudios de Latinidad sino porque había algunos que estaban de oyentes asistiendo a clase, en espera de la apertura de las ansiadas Ciencias Mayores (ver figura 2). En esa misma fecha se propuso a Antonio Cipriano Irigoyen como el *Rector*, que era un puesto que se trató de implementar en la institución de educación superior, y marcar con ello la diferencia con los Colegios y Cátedras de Latinidad en las que la figura era la de director (AHACH, 1831b).

En una nota de 1831 ostentando dicho informe se enfatizó en el apartado sobre la apertura de Filosofía para formar recursos humanos en “las Ciencias y las Artes” que estuvieran enfocados a las áreas de Minería, Agricultura y Literatura (Almada, 1966). Esta nota es importante, ya que en Chihuahua se vivía económicamente de esas tres fuentes, principalmente ganadería, agricultura y tradicional minería, siendo esta última actividad la principal causa de la fundación de Chihuahua.

La circular emitida por el gobernador Isidro Madero el 25 de noviembre de 1830 da cuenta de que los niños estaban preparados para ingresar a Filosofía. En esta sobresale el anuncio, además que se indicó que se abriría una convocatoria para que las personas que desearan ocupar la Cátedra podrían solicitarla y que se “procederá al nombramiento en el más digno de los solicitantes, según la aptitud y méritos que acrediten” (AHACH). Asimismo se especificó que los alumnos podían ser de la capital del estado o de otras ciudades, aceptándose la certificación de estudios de Gramática Latina “de sus maestros, aun de particulares” (AHACH, 1830b).

Se asienta en dicha circular que el sueldo del catedrático sería de 900 pesos anuales, cantidad equivalente a tres veces el salario de un maestro de primeras letras. Esta convocatoria no tuvo tampoco el éxito esperado: ni los estudiantes se inscribieron ni los posibles catedráticos acudieron a optarla. Exactamente a los cuarenta días, cuando vencía el plazo de la convocatoria, el gobernador Isidro Madero emitió una

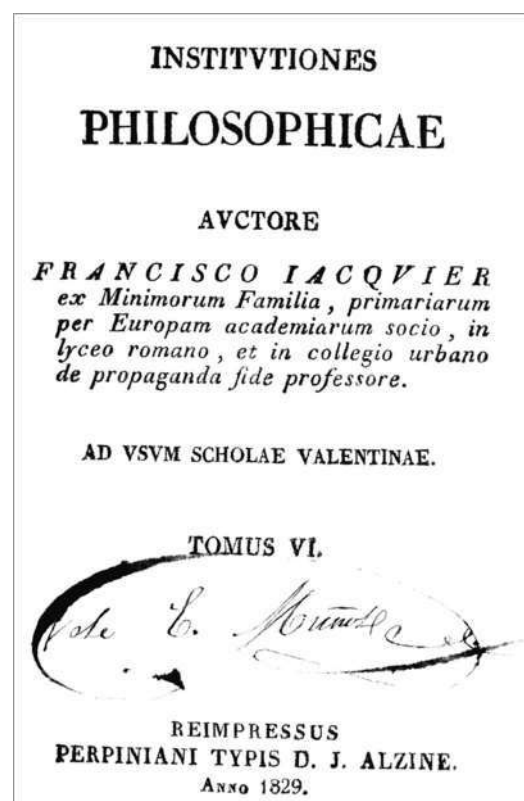


Figura 2. Texto usado y firmado por José Eligio Muñoz, en la clase de Filosofía. Editado en 1829.

Fuente: (AHUACH).

segunda circular dirigida al presidente del Partido de la Capital. De nuevo se establecieron cuarenta días para inscribirse los alumnos y elegir al catedrático. Todo esto se precisa en el informe del gobernador Isidro Madero del día 4 de enero de 1831, del cual se recupera un fragmento que se muestra a continuación:

Como cumplido el término de cuarenta días prescritos para presentación de los optantes a la Cátedra de Filosofía que debe establecerse en la Capital, no haya ocurrido número suficiente para la correspondiente propuesta en tema, se prolonga por sesenta días más, contados desde la fecha de dicho término, bajo el cual puede verificarlo [AHACH, 1831a].

Dos meses después seguían sin respuesta y no se abría Filosofía; el cuestionamiento es: ¿por qué? Una de las posibles respuestas es el hecho de que no había suficientes alumnos interesados, al menos para congregarse los doce que se requerían como un mínimo, según lo dispuesto el 3 de septiembre de 1827. Como efecto de ello, la autoridad, ante estas dificultades y negativas de la población para ingresar a Filosofía, no desistía y decidió modificar la legislación en 1831, emitiéndose el decreto con el numeral 35, el cual por su importancia es transcrito total y textualmente en los siguientes párrafos.

El Ciudadano Jose Isidro Madero, Gobernador del Estado de Chihuahua a todos sus habitantes sabed: que el Congreso del mismo Estado ha decretado lo que sigue.

El Congreso Constitucional con el importante fin de remover las trabas que se presenten para los progresos de la instrucción de la Juventud estudiosa, y con el objeto de que esta se puntualice entre sus comitentes del modo mas útil y provechoso, ha tenido a bien decretar.

- 1.- El numero de Jóvenes para comenzar el curso de artes, será el que hay actualmente espedito, aunque no llegue al de doce.
- 2.- Las materias, metodo de tratarlas, y autores, por que se estudien, serán las que se hallen adoptadas con mas aceptación en los Colegios de fuera.
- 3.- Para que lo prevenido en el articulo anterior tenga su verificativo, se nombrará el Catedratico de Filosofía, y este por la via del Gobierno propondrá al Ecsmo. Consejo y cuando este no funcione, a la Ecsma. Diputación permanente el autor que se ha de seguir y con su aprobación se comprarán por cuenta del Estado los ejemplares necesarios.
- 4.- Las obras que se compren por cuenta del Estado no se darán de gratis á los que tengan proporción de pagar su costo, y si se les franquearán á los pobres calificados como tales, á juicio del gobierno y el Catedrático.
- 5.- Se franquearán de los fondos del Estado cien pesos anuales para que unidos a los doscientos que ahora se dan para pago de la casa en que han estado las catedras, se destine la misma, u otra de suficiente capacidad, que tenga solo el objeto de que asistan en ella dichas catedras y á mas se dará el sueldo de ciento veinte pesos cada año a un individuo que cuide de la mencionada casa, la tenga aseada y abierta a las horas que prevenga el reglamento.
- 6.- Se faculta al Ecsmo. Consejo para que apruebe la reforma del reglamento de catedras á propuesta del Gobierno con informe de los catedraticos todas las veces que se

presentan casos imprevistos que la ecsijan, como necesarios para él mejor servicio de las expresadas catedras é instrucción de la juventud.

- 7.- Que se crie un pupilaje para los niños pobres del Estado, en que se recivan tambien los de proporciones un tanto determinado, para lo que se destinará un local adecuado, y correrá bajo la dirección de un Rector que tendrá un portero y los demas individuos indispensables para el citado establecimiento.
- 8.- Para que tenga efecto lo dispuesto, el Gobierno dispondrá con arreglo á las LL de Hacienda, se forme un presupuesto de los gastos que deben erogarse en la redificación del colegio que fué de los Jesuitas, y que está cedido al Estado, en los terminos de la ley de 7 de Febrero de 1828 asi como también los que demande la ecsistencia de los jovenes, el numero de estos que admita de la clase pobre; las pensiones que han de dar los de proporciones; la dotación del Rector; el sueldo del portero, cosinero etc. Todo lo que aprobará la Diputación permanente, y previo este requisito permitiendo las circunstancias del Erario egecutar el desembolso á que asciende lo relacionado, se planteará dicho establecimiento.
- 9.- Si computado el costo que tenga el precitado Colegio así en ponerlo en la aptitud correspondiente al fin que se destina, como en adquirir su propiedad, el gobierno hallase que con menos gastos de la hacienda publica se puede conseguir otro edificio que tenga igual capacidad para llenar el objeto del indicado, se adoptará esta medida previa la aprobación de la diputación Permanente.
- 10.- Para que no se perjudique a los Jovenes que actualmente se hallan en aptitud de entrar a la Catedra de Filosofía, el gobierno solicitará en el mismo Estado ó de los mas cercanos las obras que inmediatamente se necesiten, aun cuando estas tengan por ahora algun uso, mientras vienen las demas del lugar donde se encarguen.
- 11.- El Catedratico de Filosofía podrá nombrar como es costumbre, un Presidente o ayudante, a quien en solo el procsimo curso de artes se pagarán cien pesos anuales, cobrables por mesadas cumplidas.
- 12.- Aun en las faltas que no sean de enfermedad pero sí con causa legal, á juicio de la autoridad que corresponda, y previa su licencia se pagará el mismo sueldo á los Catedraticos, y estos deberán poner persona que los sustituya á satisfacción del mismo gobierno. Mas en Filosofía precisamente el presidente de academia deberá ser el sustituto.
- 13.- Se facilitarán de los fondos del Estado cien pesos por una sola vez para utensilios de la Catedra de Filosofía.
- 14.- Queda derogado el articulo 7o. de la ley de 3 de Septiembre de 1827.

Lo tendrá entendido el Gobernador del Estado, y dispondrá se imprima, publique, circule, y que tenga su debido cumplimiento.

Dado en el Palacio del Congreso. Chihuahua Septiembre 30 de 1831. José María Carballo Presidente. José Antonio Loya, Diputado Secretario. Bernardo Revilla Diputado Secretario.

Por tanto mando se imprima, publique, circule, y se cumpla en todas sus partes.

Palacio del Gobierno del Estado en Chihuahua.

10 de Octubre de 1931.

José Isidro Madero.

Vicente Palacios.

Secretario. [Nota: se respetó la ortografía].

El decreto anterior permite deducir que el gobierno, a como diera lugar, tenía que mantener su propuesta original. La Ilustración era la base para lograr sus propósitos de Estado independiente. Fue por esa razón que, en lugar del mínimo de doce inscritos para iniciar Filosofía, podía ser cualquier número. En cuanto a las materias a cursar, también se flexibilizó el número y autores. Otro punto fue que, en lugar de un concurso de oposición para nombrar al catedrático, se haría directamente. Se dejaron de regalar textos a aquellos niños que pudieran pagarlos, pero se mantuvo la gratuidad para los pobres. Otro punto que repercutió fue el aumento de \$100 más anuales al monto para renta del local, incluso la oferta de que habría un conserje. Al crear un internado llamado *pupilaje* también sería una mejor oferta para asistir a aquellos niños que radicaran fuera de la ciudad y lo lograrán en caso de tener el interés y poder asistir. Finalmente se comprueba con este documento que el gobierno seguía asumiendo la responsabilidad económica de sostener la cátedra.

En síntesis, esta fue una adecuación total de la normatividad con miras a remover los obstáculos que se consideraban la causa de que aún no se iniciara Filosofía. Sin duda la persona que más influyó para que se modificara la normatividad y se mantuviera la insistencia de la necesidad de abrir Filosofía fue el presbítero Antonio Cipriano Yrigoyen de la O. Esto se comprueba en el reporte que entregó para el informe de gobierno mencionado y que estaba fechado en el mes de junio anterior, en el cual asienta que los alumnos de 3° y 4° de la clase de Latinidad tenían méritos para ingresar, además de que Filosofía podría llenar el hueco en ese tipo de instrucción, siendo algo que faltaba en el estado. Yrigoyen planteó igualmente la conveniencia de abrir el internado para que pudieran acceder alumnos de otros poblados. Este reporte propuesto se reflejó en el Decreto No. 35 y que, en pocas palabras, fue tomado en consideración porque Antonio Cipriano Yrigoyen era sujeto de credibilidad social (Almada, 1966).

Conclusiones

Finalmente se concluye al indicar que la inauguración de la primera Escuela de Filosofía en Chihuahua fue el 1° de octubre de 1833, seis años después de haber sido propuesta. Los primeros maestros, entre 1833 a 1835 –fecha en la que fue absorbida esta escuela por el Instituto Literario– fueron Antonio Cipriano Yrigoyen, Juan José Guerra, Mónico Ruiz y Miguel España. Las materias iniciales fueron: inglés, francés, historia, literatura, economía, derecho, lógica, ética, metafísica, astronomía, retórica y propiamente filosofía (AHUACH).

Referencias

- Almada, F. (1966). *Recopilación de informes de gobernadores de Chihuahua* [mecanografiado]. Secretaría de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
- AHACH [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua] (1827a). *Decreto del Gobierno de Chihuahua*. Chihuahua, México.
- AHACH [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua] (1827b, 3 sep.). *Decreto expedido por el Gobierno de Chihuahua*. Chihuahua, México.
- AHACH [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua] (1830a, 8 jun.). *Informe de Gobierno por el secretario Vicente Palacios*. Chihuahua, México.
- AHACH [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua] (1830b, 25 nov.). *Circular emitida por el Gobernador Isidro Madero*. Chihuahua, México.
- AHACH [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua] (1831a, 4 ene.). *Informe del gobernador Isidro Madero*. Chihuahua, México.
- AHACH [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua] (1831b, 4 jul.). *Memoria sobre Administración Pública del Gobierno de Chihuahua. Tercer Congreso Constitucional*. Chihuahua, México.
- AHACH [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua] (1831c, 30 sep.). *Decreto No. 35*. Chihuahua, México.
- AHACH [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua] (1867). *Decreto de Carlos III*. Chihuahua, México.
- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1784). *Texto usado y firmado de su puño y letra por Antonio Cipriano Yrigoyen. Obra de lo que se rescató de Tito Livio*. Chihuahua, México.
- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1827a, 9 jun.). Chihuahua, México.
- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1827b, 18 jun.). Chihuahua, México.
- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1827c, 12 oct.). Chihuahua, México.
- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1833, 1 oct.). *Inauguración de la primera escuela de filosofía en Chihuahua*. Chihuahua, México.
- Escudero, A. (1834). *Noticias Estadísticas de Chihuahua*.
- Hernández, G. (1996). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua: 1827-1850*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Hernández Orozco, G., Pérez Piñón, F. A., y Trujillo Holguín, J. A. (2017). José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 129-146. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.25.

Cómo citar este artículo:

Hernández Orozco, G., Liddiard Cárdenas, S., y Pérez Piñón, F. A. (2021). La primera Escuela de Filosofía en Chihuahua, 1833. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 223-231. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.347>.



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.

Historia de la profesionalización de la enfermería y las comadronas en Guatemala

History of the nursing career and professionalization of the women in Guatemala

Mirna Annabella Barrios Figueroa

RESUMEN

El presente documento precisa el momento en la historia de Guatemala en que las mujeres lograron el acceso sistematizado a la educación, y dieron el salto hacia la educación superior. Se precisan momentos históricos, los mecanismos de acceso a la educación para las mujeres, así como establecer el pensamiento que dio cabida a la profesionalización y la necesidad del trabajo femenino que planteó el momento, partiendo de los preceptos de la maternidad social, resaltar el aporte de las precursoras de la educación superior. Los datos de investigación son el resultado de un sondeo histórico sobre fuentes bibliográficas, documentales y legislativas que marcan el proceso de inclusión de las mujeres a la educación secundaria y superior. La Universidad Nacional abrió sus puertas a las mujeres, a partir de la emisión de un decreto dictado por el presidente Justo Rufino Barrios el 30 de mayo de 1883 autorizando la creación de la Escuela Anexa de Comadronas, bajo dependencia de la Facultad de Medicina y Farmacia de la Universidad de Guatemala, permitiendo por primera vez a las mujeres el ingreso a la universidad para profesionalizarse en el área de la salud como comadronas, así como la enfermería ejercida por religiosas de la Orden de las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paúl. Destacan los aportes de Florence Nightingale y de Clara Barton, pioneras en su ejercicio. Otros aspectos a enfatizar de la investigación es la enfermería en Guatemala ejercida por religiosas, la formación de las comadronas y los procesos históricos para consolidar la profesionalización de enfermeras, al igual expresar un reconocimiento a las enfermeras y personal de salud que en este momento trabajan a tiempo completo dando mucho más de su compromiso en la lucha contra el Covid 19 en los hospitales públicos y privados de Guatemala.

Palabras clave: Religiosas enfermeras, enfermeras y comadronas en Guatemala, sistema de salud, evolución de la enfermería, maternidad social.

ABSTRACT

This document specifies the moment in the history of Guatemala when women achieved systematic access to education, and made the leap into higher education. Historical moments are described, the mechanisms of access to education for women, as well as establishing the thinking frame that allows for professionalization and the need for female work presented by the moment, based on the precepts of social motherhood, it highlights the contribution of the pioneers of higher education. The research data is the result of a historical survey of bibliographic, documentary and legislative sources that mark the process of inclusion of women in secondary and higher education. The National University opened its doors to women, from the issuance of a decree issued by President Justo Rufino Barrios on May 30, 1883, authorizing the creation of the Escuela Anexa de Comadronas, under the authority of the Facultad de Medicina y Farmacia of the Universidad de Guatemala, allowing women to enter the university for the first time to become professionals in the health area as midwives, as well as nursing by religious of the Order of the Sisters of Charity of Saint Vincent de Paul. It highlights the contributions of Florence Nightingale and Clara Barton, pioneers in their practice. Other aspects to emphasize in the research are nursing in Guatemala practiced by religious, the training of midwives and the historical processes to consolidate the professionalization of nurses, as well as expressing appreciation to nurses and health personnel who are currently working full-time giving much more of a commitment in the fight against Covid 19 in public and private hospitals in Guatemala.

Keywords: Religious nurses, nurses and midwives in Guatemala, health system, evolution of nursing, social maternity.

Mirna Annabella Barrios Figueroa. Universidad de San Carlos de Guatemala, Ciudad de Guatemala. Labora en la División de Desarrollo Académico, Departamento de Investigación. Cuenta con estudios de licenciatura en Antropología y de maestría en Género y Derechos de las Mujeres. Correo electrónico: mabf916@yahoo.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8454-7710>.

Marco histórico-conceptual

Según Arroyo (2001), uno de los primeros acontecimientos que marcaron la inserción de las mujeres al mundo laboral es la Revolución Industrial, de cuyo desarrollo y evolución uno de los pilares fundamentales fue la mano de obra femenina. En el siglo XIX habrían de surgir diferentes corrientes filosóficas y religiosas, entre las más destacadas el social catolicismo impulsado por el Papa León XIII en su encíclica *De Rerum Novartus*, y que en el caso del pensamiento feminista vinculado al catolicismo permitió poner el mayor énfasis en intentos de captación de las obreras como sector capaz de proceder a la moralización y a la regeneración de las clases populares a partir de su incorporación a los espacios de trabajo en condiciones de higiene, salubridad y moralidad, así como también las mujeres obreras fueron consideradas como potencial fuente de estabilidad social.

La segunda corriente de la época es la filosofía krausista y su visión de la mujer y de su misión en la sociedad. De origen alemán, fundada por Krausse, introducida en España en el siglo XIX por Julián Sáenz del Río, algunas de sus más distinguidas simpatizantes serían mujeres como Concepción Arenal, Concepción Gimeno de Flaquer y Emilia Pardo Bazán. El krausismo adquirió en España una fortísima influencia educacionista, poniendo especial atención en la enseñanza de la mujer, e impulsó en España la opción pedagógica de la coeducación. En España se dieron, en 1869, las primeras iniciativas en pro de la educación de la mujer, resaltando una educación ligada al fomento de los saberes domésticos entre la población femenina.

Pese a que el sentido último de la misión vital de la mujer había de ser el de la correcta gestión y administración del hogar, los krausistas no olvidaron a las mujeres reales que por diversas circunstancias no se adecuaban a la función que por naturaleza tenían encomendada. Los escritos de este círculo de intelectuales repararon en que una gran cantidad de mujeres se veían obligadas a ganarse la vida por sí mismas, por no contar con la tutela de un varón que velara por ellas de la forma estipulada en el canon de la familia burguesa. Consideraron que para ellas no debía cerrarse el mundo de las profesiones remuneradas, propugnando por la formación de las señoritas de clase media para el ejercicio de profesiones que tradicionalmente han estado asociadas a capacidades o sentimientos femeninos: la enseñanza de párvulos y primaria, la enfermería, la medicina infantil y femenina, las institutrices, profesiones asistenciales, dentro de lo que denominó “maternidad social”, que es el empleo de actitudes y sentimientos que se consideraban innatos y naturales en las mujeres así como natural era la maternidad biológica y la responsabilidad de crianza y educación de la prole que esta conllevaba. En este nuevo modelo tuvieron cabida profesiones no ligadas a la idea de la maternidad social, tales como el secretariado, la mecanografía, así como los empleos en correos, que

fueron feminizándose desde la última década del siglo XIX, asegurando el cambio de modelo femenino que se impondría en torno a la década de los años de 1910-1920, mismo que se consideró válido para las señoritas solteras, por lo tanto como una etapa transitoria que no debía prolongarse más allá de la soltería, ya que para las casadas las ideas de subordinación al esposo seguían estando vigentes. Estas influencias se reprodujeron en América Latina, provenientes de España y Europa, al igual que el sufragismo y otras corrientes feministas. En Guatemala encontraron eco en las leyes nuevas implementadas por el gobierno liberal de Justo Rufino Barrios, a partir de 1871. Es un modelo que corresponde a las nuevas condiciones del mercado y al aumento de la inserción de la mujer en el mismo, en el marco de la existencia de un número cada vez mayor de profesiones.

La filosofía de la enfermería se define como un sistema de convicciones, creencias y valores en que se apoya su accionar, es la guía de la profesión que la lleva a buscar la verdad de los elementos que la conforman, entre ellos están: la persona humana formada por elementos inseparables, psicobiosocial y espirituales, la existencia de un ser supremo del universo, el respeto por la vida desde su concepción hasta la muerte, la dignidad, la cultura y derecho del hombre (Santos, 2015).

Aportes de Florencia Nightingale y Clara Barton

Florence Nightingale (1820-1910) fue una enfermera, escritora y estadística británica, considerada precursora de la profesional moderna y creadora del primer modelo conceptual de enfermería. Desde muy joven se destacó en matemáticas, y culminó sus estudios y aplicó sus conocimientos de estadística a la epidemiología y a la estadística sanitaria. Comenzó su formación de enfermera en el Instituto San Vicente de Paúl en Alejandría, Egipto. En 1860 se publicó su libro *Notas de enfermería*. Sentó las bases de la profesionalización de la enfermería con el establecimiento, en 1860, de su Escuela de Enfermería en el hospital Saint Thomas de Londres, como primera escuela de enfermería en el mundo. Su trabajo fue la fuente de inspiración de Henri Dunant, fundador de la Cruz Roja y autor de las propuestas humanitarias adoptadas por la Convención de Ginebra.

La enfermera Clara Barton (1821-1912) nació un 25 de diciembre. Gran parte de su aprendizaje lo recibió de su abuela que fue partera, así como cuidados que se vio obligada a brindar dentro de su grupo familiar. Fue pionera de la enfermería durante la Guerra Civil norteamericana, atendiendo a heridos y moribundos y otras labores, lo que le valió el sobrenombre de “El ángel del campo de batalla”. Aunque su práctica inicial fue empírica, movilizó de esa forma a muchas mujeres a ejercer la labor durante la guerra, práctica que posteriormente se propagó a los hospitales. Es especialmente recordada por organizar la Cruz Roja en Estados Unidos (1881), prácticamente sin ayuda.

Entre muchos aportes a destacar, es importante la labor de la partera e inventora Marie-Anne Victoire Gillain Boivin (1773-1841), quien nació un 9 de abril. Fue una de las mujeres más importantes en el mundo de la medicina y la obstetricia del siglo XIX. Figuran sus manuales de ginecología que fueron traducidos a varios idiomas y utilizados durante más de 150 años. También inventó algunos artilugios que fueron de ayuda en este campo médico, como un nuevo pelvómetro o un espéculo vaginal. Fue de las primeras personas que utilizaron un estetoscopio para escuchar el corazón de un feto (Stadler, 2020).

La enfermería pasó por varias fases de desarrollo, sin embargo, el trabajo de la mujer en la profesión se valoró con la llegada de la etapa técnica. Aunque los cuidados se dirigían a cubrir necesidades básicas de los enfermos, como alimentación, abrigo e higiene, además requerían mantener el secreto profesional, ser de confianza y observar una conducta dócil. Con el empleo de la tecnología, las enfermeras dirigidas por los médicos tuvieron más acceso al conocimiento y al saber. Los centros asistenciales contaban con la buena disposición de sectores, como religiosas que se entregaban al cuidado de los enfermos, entre ellas la Orden de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, partícipes más adelante de la profesionalización en la enfermería (Enfermería Avanza, 2012a).

Santos (2015) indica que en Guatemala se fundó en 1905 una escuela de enfermeras, pero nunca inició su trabajo. En 1913 fue fundado el Hospital Americano como primer sanatorio del país, por la Misión Presbiteriana. Fue destruido por los terremotos de 1917-1918, volviendo a funcionar en 1922. Ahí se creó la primera escuela privada de enfermería por el doctor Charles Albert Anislie y la enfermera Bassie de Numinger (Santos, 2015). En la actualidad es el Hospital Latinoamericano, zona 2.

La enfermería ejercida por religiosas en Guatemala

El desarrollo de las estructuras sanitarias en Guatemala está íntimamente ligado a las instituciones y organizaciones desplazadas desde Europa, especialmente las órdenes religiosas. En Guatemala, desde principios del siglo XIX destaca la labor de personajes como los Hermanos de San Juan de Dios, dos siglos antes el beato hermano Pedro de San José de Betancourt y partir de 1862 las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paúl. Es difícil entender el desarrollo de la enfermería contemporánea sin conocer el aporte destacado de las integrantes de dicha orden, que iniciaron el camino de la enfermería profesional guatemalteca (Enfermería Avanza, 2012a).

Se encargaban de la atención de los enfermos en los hospitales, sistematizaron la administración de la atención de enfermería en Quetzaltenango, Mazatenango, Retalhuleu, Zacapa Antigua, Chiquimula y Cobán. Todas las religiosas tenían prepa-

ración científica y adiestraron de manera empírica a todo el personal que trabajaba con ellas.

En 1895 comenzó a funcionar la Escuela de Comadronas, y en 1903, ocho años después, durante el gobierno de Cabrera, se decretó el establecimiento de la primera Escuela de Enfermeras adscrita al Hospital General San Juan de Dios, que nunca se fundó formalmente.

Nuevamente se fundó la Escuela Nacional de Enfermeras de Guatemala (ENEG), por empeño de las Hermanas de la Caridad, por decreto gubernativo de fecha 5 de junio de 1933, siendo personajes destacados el doctor Emilio Poitevin y sor María Antonieta Galloti, quien fue nombrada directora, pasando a la administración estatal en 1940 (Santos, 2015).

La Escuela de Enfermeras adscrita al Ministerio de Salud Pública

El 10 de junio de 1940, el presidente de la República, Jorge Ubico emitió el Acuerdo Gubernativo 2390, en el que se estableció la Escuela Nacional de Enfermeras como institución única del Estado para formar enfermeras. Pese a la disposición del mandatario, todo el aporte y experiencias de las religiosas en ningún momento fueron desechados, siendo trascendental el aporte de sor Angela Virginia Lazo Midence y sor Martha Elizabeth Steinvorth Jiménez, quienes además del ejercicio de religiosas tuvieron mucha formación profesional en el extranjero a través de becas y capacitaciones (Enfermería Avanza, 2012b).

Según González (2005), la construcción del Hospital Roosevelt se inició en 1943. En Febrero de 1945 la Junta de Gobierno suscribió un nuevo convenio con el Servicio Cooperativo Interamericano de Salud Pública (SCISP) para ampliar el cupo del hospital, mismo que llevaría el nombre de Hospital Roosevelt, en honor a Franklin Delano Roosevelt, presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, incluyendo en el pro-



Figura 1. Fotografías de algunas hermanas de la caridad en el ejercicio de la enfermería.
Fuente: Enfermería avanza (14 de noviembre, 2012).



Figura 2. Fotografías de algunas hermanas de la caridad en el ejercicio de la enfermería.
Fuente: Enfermería avanza (14 de noviembre, 2012).



Figura 3. Hospital Roosevelt en 1955 (arriba) y en la actualidad (abajo).

Fuente: González (2015).

cional de Enfermeras de Quetzaltenango, en 1970 en Jutiapa y en 1975 en Cobán. Asimismo, con el establecimiento de los hospitales del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, en especial el Materno Infantil, se generó la necesidad de impartir cursos en forma conjunta con hospitales privados (Santos, 2015). En 1949 las enfermeras Graciela Aguirre Evangelina Madrid, María Isabel Mencos, Edelmira Soto, Consuelo Morales, Julia Pinto, Margarita Glinz elaboraron y aprobaron los estatutos de la Asociación Guatemalteca de Enfermeras Profesionales –AGEP– (Santos, 2015).

Orígenes de la enfermería en Guatemala

En el año 1954 sor Martha Elizabeth Steinworth Jiménez fue trasladada como subdirectora de la Escuela Nacional de Enfermeras de Guatemala, donde pasó a

ser la gran colaboradora de sor Ángela Lazo en la tarea de reorganización; al retiro de Lazo fue nombrada directora, el 22 de septiembre de 1959; desde ese año a 1960 fue sustituida interinamente en el cargo, debido a sus estudios sobre educación y administración de escuelas de enfermería, realizados en la Encuentro Cooperativo Interamericano de Salud Pública

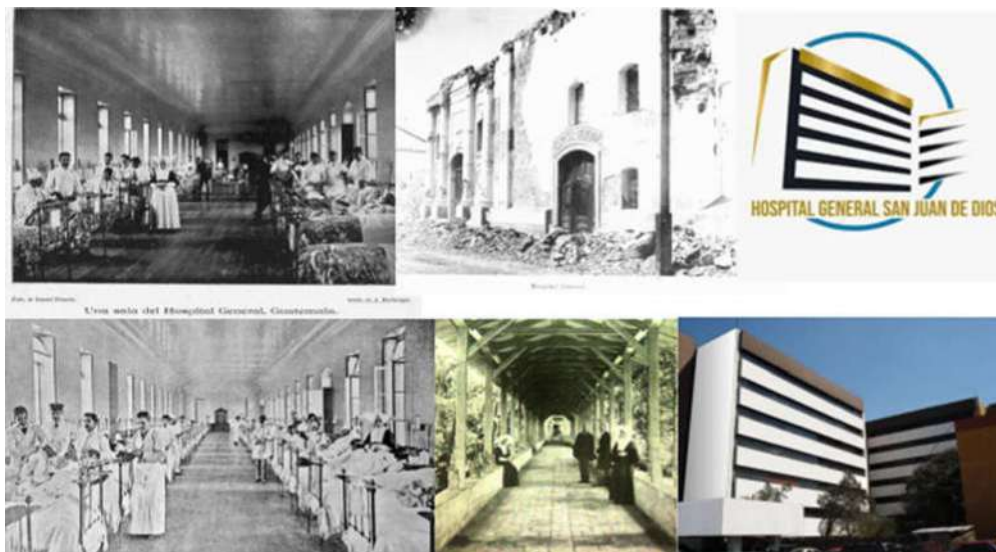


Figura 4. El hospital general San Juan de Dios y el edificio moderno actual que se construyó después del terremoto de 1976.

Fuente: Imágenes tomadas de la web.

(SCISP), y de 1964 a 1966 viajó nuevamente a la misma universidad a realizar los estudios de *bachelor* y *master* en administración de Educación de Enfermería (Enfermería Avanza, 2012b).

En 1966 retomó la dirección de la Escuela Nacional de Enfermeras de Guatemala. Su preparación y dinamismo la llevaron a tomar una serie de decisiones que repercutieron positivamente en la enfermería nacional.

Durante el tiempo que tuvo a su cargo la Dirección de la Escuela Nacional de Enfermería en el país, su obra puede enumerarse entre muchos logros y esfuerzos:

- Programas de educación avanzada en enfermería psiquiátrica y la administración de los servicios de enfermería.
- Construcción y organización de la “Unidad Piloto de Rehabilitación Mental” en 1963 y la práctica en la enseñanza de la enfermería, y la revisión curricular continua de las escuelas de enfermería de la capital y de Quetzaltenango.
- En 1968, con la participación del Consejo Nacional de Enfermería, logró obtener, para mejorar la enfermería nacional, el “Proyecto Integral de Enfermería” auspiciado por la Fundación W. K. Kellogg, la OPS/OMS y el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de Guatemala, del cual fue directora *ad-honorem*.
- En 1969, al reorganizarse el Ministerio de Salud Pública y asistencia Social de Guatemala, gestionó la creación del Departamento de Educación de Enfermería, organizándolo en 1970, como directora *ad-honorem*.
- Centralización y sistematización de la educación del auxiliar de enfermería a nivel nacional, y como parte de este proyecto se fundaron las Escuelas Nacionales de Auxiliares de Enfermería que iniciaron en 1970, exigiendo los estudios básicos completos como requisito de ingreso a las mismas.
- Se alcanzó la superación de enfermeras tanto de docencia como de servicio, alcanzando el logro un número de 43 enfermeras con grado de licenciatura en Enfermería obtenido en universidades extranjeras, algunas con maestría, así como especialización materno-infantil.
- En 1973 logró que la Universidad del Valle de Guatemala estableciera la carrera de licenciatura en Educación para la Salud, con alumnas becadas por el Proyecto Integral de Enfermería.



Figura 5. Sor Ángela Virginia Lazo Midence
Fuente: Enfermería avanza (29 de agosto, 2012).

- Se construyó un alojamiento para las estudiantes de Enfermería en el predio del Centro de Salud de Chimaltenango, para la realización de la práctica comunitaria, el cual fue destruido por el terremoto de 1976.
- Muchos esfuerzos y logros más, especialmente en el mejoramiento de la formación y profesionalización de la enfermería.

En el mes de junio del 2020 la Escuela Nacional de Enfermeras de Guatemala cumplió 80 años de fundación, habiendo graduado más de 4 mil 500 enfermeras y enfermeros en 96 promociones para el ejercicio profesional en las diferentes especializaciones.

Los estudios de nivel técnico de la Escuela Nacional de Enfermeras fueron reconocidos por la Universidad de San Carlos –USAC– en 1992. Posteriormente, en el 2002, la USAC reconoció la carrera de licenciatura en Enfermería, lo que ha permitido el egreso de 197 licenciadas en Enfermería y desde 2011, cuando fue aprobada la maestría en Enfermería Materno Neonatal, se han graduado 31 magister de esta casa de estudios.

Tal como lo estipula el lema de la formación de los profesionales de enfermería, “Por Dios, por la Patria y por la Humanidad”, la Escuela de Enfermeras ha trabajado en proyectos de beneficio para la comunidad, entre otros, formación de comadronas y capacitación de enfermeros graduados especializados en atención materno-neonatal. Los servicios de salud nacionales absorben al 70 por ciento de los egresados de este centro de estudios especializados.

Siguiendo a Santos (2015), en el año 1989 la Universidad Mariano Gálvez estableció la carrera de Enfermería a nivel de licenciatura. En los últimos años ocho universidades imparten dicha profesión. Asimismo, en lo privado muchos colegios ofrecen la carrera de Enfermera Auxiliar, por lo general a nivel de diplomado o de bachillerato.

La Escuela de Comadronas

En 1883 la Universidad Nacional, llamada así en ese momento, abrió sus puertas a las mujeres, a partir de la emisión de un decreto dictado por el presidente Justo Rufino Barrios el 30 de mayo de 1883. El entonces presidente autorizó la creación de la Escuela Anexa de Comadronas, bajo dependencia de la Facultad de Medicina y Farmacia de la Universidad de Guatemala. Por primera vez las mujeres ingresaron a la universidad para profesionalizarse en el área de la salud (Historia de la Ciudad de Guatemala, 2011).

La primera Escuela de Comadronas estuvo adscrita a la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos, la cual funcionó del 1 de julio del año de 1895 al año de 1956, las clases se iniciaron el primero de agosto de 1895 con tres alumnas (Barrios, 2018). De esta Escuela de Comadronas se graduaban con

grado universitario las parteras profesionales que atendían los partos de la Sala de Maternidad del Hospital San Juan de Dios, la Maternidad “Joaquina”, del Hospital Materno Infantil del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social.

El doctor José Luna Arbizú, a quien se le reconoce haber introducido la anestesia en Guatemala en el año de 1847, recibió autorización del gobierno de ese entonces para abrir una sala de maternidad con la finalidad de ofrecer capacitación a las comadronas, sin embargo la apertura de la primera Escuela de Comadronas fue decretada en el año de 1883 por el gobierno de Justo Rufino Barrios, quien brindó mucho apoyo a la educación científica de los profesionales; no obstante que la apertura había sido decretada en el año de 1883, esta se llevó a cabo hasta el primero de enero del año de 1895, por los esfuerzos del doctor Juan José Ortega, quien era el decano de la Facultad de Ciencias Médicas y director del Hospital General San Juan de Dios, y fue adscrita a la Facultad de Medicina y Farmacia.

La etapa de estudios en la Escuela de Comadronas comprendía una duración de dos años. Posteriormente, en el año de 1923, durante el gobierno de José María Orellana, estos fueron ampliados y modificados con un plan de estudios en dos tipos, a las de segundo tipo correspondía un plan de estudios de tres años y a las de primer tipo de cuatro años; entre las diferencias que existían, las comadronas de primera clase podían hacer ciertas intervenciones quirúrgicas, incluyendo la episiotomía, la aplicación de fórceps y la sutura del perineo. A este respecto, Barrios (2018) establece lo siguiente:

Las mujeres graduadas como comadronas de la escuela fueron las primeras mujeres universitarias en el país y fueron ellas las que en el mes de agosto del año de 1924 formaron la Asociación de Parteras Profesionales de Guatemala “Dr. Juan J. Ortega”, que a la fecha aún se encuentra vigente [s.p.].

Conclusiones

La profesionalización de las enfermeras y comadronas en Guatemala se dio en un momento coyuntural en que el gobierno abrió las oportunidades de acceso a la educación de las mujeres, así como en el marco del krausismo y la maternidad social. Se resume que la enfermería en Guatemala ha pasado por las diferentes fases que en otros países, pero que es significativo el aporte de las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paúl, quienes además de la vocación religiosa tuvieron una profesionalización significativa, potencial que fue aprovechado en la formación de las enfermeras cuando esta pasó a la administración estatal y su contexto fue laico. El esfuerzo es mucho por la consolidación en la formación de la enfermería profesional.

Merecen especial mención sor Mercedes Torres, sor Elena Roch, sor María Rincón, sor Genoveva Chardan, sor Filomena Roch y las enfermeras laicas que se formaron en la primera escuela; al igual que sor Martha Elizabeth Steinworth Jiménez.



Figura. Personal médico fallecido durante la pandemia por el COVID-19.

Fuente: Prensa libre (2020).

Tabla 1. Mujeres excepcionales, tanto religiosas como laicas, que aportaron al desarrollo de la enfermería en Guatemala.

- Sor María Elizabeth Steinvorh Jiménez
 - Edelmira Soto Vásquez de Tercero
- Graciela Aguirre Ezeta de Schoenstedt
 - Margarita Glinz Lucas
 - Guillermina Flores Pons
- Dolores Santizo Franco de Alvarez
- Marta Estela Dorantes Olibert de Carranza
- María Josefa Osorio Sandoval de Isaacs
 - Sor Rosa Enriqueta Ortiz Martínez
 - Sor Angela Lazo Midence
 - Sor María Antonieta Galloti
 - Sor Elena Roch
 - Sor Mercedes Torres
 - Sor Genoveva Chardan
 - Sor Filomena Roch

Fuente: Construcción personal con exploración de notas históricas.

nez y sor Angela Virginia Lazo Midence, quienes tuvieron un aporte insuperable en el aspecto de administración hospitalaria y trabajaron arduamente por la consolidación en la formación de la enfermería profesional.

Es necesario reconocer los esfuerzos de otras instancias que se sumaron a la formación de las enfermeras profesionales, así como de quienes se han ido sumando a dicha tarea. La Escuela de Comadronas fue el primer proyecto que permitió el acceso a las mujeres a la educación superior y que da el salto a su profesionalización universitaria. Las comadronas fueron las primeras mujeres profesionales al servicio de la salud en Guatemala.

Un reconocimiento a todas las enfermeras y personal de salud que en este momento trabajan a tiempo completo dando mucho más de su compromiso en la lucha contra el Covid 19, en el sistema de salud público y privado, aún a costa de su propia vida.

Referencias

- Arroyo Calderón, P. (2001). Género, ciudadanía y nación en la Guatemala de 1920. *Revista Tradiciones de Guatemala*, (55), 139-153. Recuperado de: <http://c4.usac.edu.gt/revistacefol/detallearticulo.php?c=82&a=606>.
- Barrios, A. (2018). *Integración de las mujeres a la educación superior en Guatemala*. Ponencia presentada en el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Pachuca, México.
- Borrayo, A. P. (2006). *Tras la huella de las precursoras de la educación superior: 1897-2005*. Instituto Universitario de la Mujer, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Enfermería Avanza (2012a, 29 ago.). *Enfermera e hija de la caridad guatemalteca*. Recuperado de: <http://enfeps.blogspot.com.es/2012/08/enfermera-e-hija-de-la-caridad.html>.

- Enfermería Avanza (2012b, 14 nov.). *Orígenes de la enfermería en Guatemala: las hijas de la caridad*. Recuperado de: <http://enfeps.blogspot.com/2012/11/origenes-de-la-enfermeria-en-guatemala.html>.
- González Castellanos, M. A. (2005). Historia del Hospital Roosevelt de Guatemala. *Revista Historia de la Medicina del Colegio de Médicos y Cirujanos de Guatemala*.
- Historia de la Ciudad de Guatemala (2011, 28 may.). *Historia Primer Escuela de Comadronas*. Recuperado de: <https://guatemaladeayer.blogspot.com/2011/05/primer-escuela-de-comadronas.html>.
- Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (2019, 21 jun.). *Se conmemora el 79 aniversario de la Escuela Nacional de Enfermeras de Guatemala*. Recuperado de: <https://www.mspas.gob.gt/index.php/noticias/noticias-mspas/item/622-se-conmemora-el-79-aniversario-de-la-escuela-nacional-de-enfermeras-de-guatemala>.
- Prensa Libre (2020). *Obituario*. Recuperado de: <https://www.prensalibre.com/>.
- Santos López, S. A. (2015). *Investigación de términos e historia de la enfermería en Guatemala*. Quetzaltenango, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Stadler, M. (2020, 9 abr.). *Marie-Anne Gillain Boivin, partera e inventora*. Mujeres con Ciencia. Recuperado de: <https://mujeresconciencia.com/2020/04/09/marie-anne-gillain-boivin-partera-e-inventora/>.

Cómo citar este artículo:

Barrios Figueroa, M. A. (2021). Historia de la profesionalización de la enfermería y las comadronas en Guatemala. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 233-243. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.348>.



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 enseñanza de la historia en educación preescolar: una experiencia de investigación en la BENMAC de Zacatecas

*The teaching of history in preschool education:
a research experience in the BENMAC of Zacatecas*

Brenda Margarita Bugarín Navarro • Belinda Lois Hernández Pérez • Martina Alvarado Sánchez

RESUMEN

Este artículo presenta avances de investigación de experiencias de estudiantes de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, centradas en el trabajo del modelo de educación histórica a partir de los conceptos de primer y segundo orden, en el cual las herramientas nodales para la enseñanza son las fuentes primarias. En un primer momento se da cuenta sobre el trabajo de la historia de vida como elemento crucial para acercar a niños en edad temprana al conocimiento de la historia. En una segunda investigación se enuncia lo importante de trabajar el concepto de cambio y permanencia para iniciar el desarrollo del pensamiento histórico en niños de edad preescolar. Las investigaciones parten de la metodología de la investigación-acción, misma que posibilita ir mejorando su hacer cotidiano en la enseñanza de la disciplina. El sustento teórico está basado en Arteaga y Camargo, Pagès, Santiesteban, Galván, entre otros, que plantean el modelo de educación histórica. En esa misma tesitura, se develan algunos resultados que se han obtenido del trabajo de investigación en proceso, pero que además dan cuenta de hacia dónde se puede dirigir a la enseñanza de la historia y poder afrontar los retos y desafíos que presenta la educación, en este caso el nivel de preescolar, pero sobre todo dar cuenta que desde edades tempranas es posible ir acercando al niño al conocimiento de la historia y su enseñanza.

Palabras claves: Modelo de educación histórica, enseñanza-aprendizaje, fuentes primarias, conceptos de segundo orden, preescolar.

ABSTRACT

This article presents research advances of the experiences of students of the Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, centered on the work of the historical education model based on first and second order concepts, in which the main tools for teaching are the primary sources. At first, the life history as a crucial element to bring children at an early age to the knowledge of history is noted. In a second investigation, the importance of working on the concept of change and permanence to initiate the development of historical thinking in preschool-age children is stated. The investigations are based on the methodology of action-research, which makes it possible to improve their daily work in the teaching discipline. The theoretical support is based on Arteaga and Camargo, Pagès, Santiesteban, Galván, among others, who propose the historical education model. In that same situation, some results are revealed that have been obtained from the research work in process, but that also show where it can be directed to the teaching of history and be able to face the challenges that education presents in these educational periods (preschool and tele-secondary).

Keywords: Historical education model, teaching-learning, primary sources, second-order concepts, preschool.

Brenda Margarita Bugarín Navarro. Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas, México. Participó como panelista en el XVI Encuentro Internacional de Historia de la Educación y como ponente en Foro Inter-Normalista en la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”, Loreto, Zacatecas. Correo electrónico: bugarinbrenda@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-1753>.

Belinda Lois Hernández Pérez. Secretaría de Educación Pública, Zacatecas, México. Es egresada de la licenciatura en Psicología Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente realiza función de docente frente a grupo en preescolar. Cuenta con tres años de servicio, durante los cuales ha desarrollado funciones directivas y administrativas. Actualmente cursa la maestría en Educación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Correo electrónico: hpbelois@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7453-9197>.

Martina Alvarado Sánchez. Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas, México. Es licenciada en Preescolar, maestra en Humanidades en el área de Historia y doctora en Humanidades y Artes. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y cuenta con publicaciones en el COMIE y la SOMEHIDE. Correo electrónico: martinaalvarado@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1739-095X>.

Introducción

El artículo es producto del panel “La enseñanza de la historia en educación básica: una experiencia en la BENMAC (Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho) de Zacatecas”, presentado en el mes de noviembre del 2020 en el XVI Encuentro de Historia de la Educación. El objetivo es dar cuenta de la experiencia que llevan dos estudiantes en el campo de la investigación, una de licenciatura en Educación Preescolar y una de la maestría en Educación, con la temática de la enseñanza de la historia con el modelo de educación histórica, que posibilita la formación y profesionalización de la docencia.

Se parte de la idea de que es importante modificar las prácticas sobre cómo se ha venido enseñando la disciplina, para lo que se recupera la idea de Santiesteban y Pagès cuando aluden a que “los y las jóvenes estudiantes de educación infantil, primaria, secundaria o bachillerato necesitan aprender aquella historia que les permitirá su desarrollo como ciudadanos y ciudadanas” (Jara y Funes, 2016, p. 63); el aprendizaje se ha “de graduar y de jerarquizar en función de aspectos que no tienen relación directa con el saber histórico, como el contexto social, los aprendizajes anteriores, las actividades que realicen y el protagonismo que como aprendices adquieren, entre otros conceptos posibles” (Jara y Funes, 2016, p. 63).

La experiencia estuvo centrada en la utilización de los conceptos de segundo y primer orden. “Por conceptos de primer orden se entiende todo lo que tiene que ver con Independencia y Revolución” (Peck y Seixas, 2011, p. 9), cuestiones que están acuñadas de forma que parece que no hay opción para la reestructuración. “Los conceptos de segundo orden, se describen como las ideas que proveen herramientas de comprensión de la Historia como una disciplina o forma de conocimiento específica... estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” (Peck y Seixas, 2011, p. 9).

Desde la perspectiva del modelo de educación histórica, que permite el trabajo con la utilización de fuentes primarias entre otros elementos que coadyuvan al acercamiento de los alumnos de educación básica al conocimiento de la historia, sobre todo, a desarrollar el pensamiento y conciencia histórica, además a afrontar los retos y desafíos que presenta la educación en este periodo educativo –preescolar– y contribuye a generar en los alumnos y estudiantes un cambio de representaciones, interés por la disciplina, en este caso, promover grupos de investigación sobre el tema, producción de conocimiento de la historia de la educación, las investigaciones en proceso develan resultados de trascendencia.

La metodología que se sigue es un enfoque cualitativo, desde la investigación-acción. El sustento teórico proviene de Arteaga y Camargo, Pagès, Sánchez Quintana, Galván, Santiesteban, entre otros, mismos que permiten comprender de mejor manera lo que implica este modelo, en el que, dicho sea de paso, los docentes en

formación inicial y continua centran su enseñanza-aprendizaje y en el cual verdaderamente ponen al centro al alumno que aprende, de igual manera se recupera la vida cotidiana y se parte del presente para analizar el pasado y vislumbrar el futuro.

Aquí se enuncian algunos hallazgos de gran valía en torno a cómo los alumnos de educación básica encuentran gusto y sentido a lo que aprenden, pero, sobre todo, el cambio de representaciones que se pudo detectar en niños preescolares.

El primer apartado precisa la importancia del cambio de paradigma para la enseñanza de la historia, en la cual las fuentes primarias son recursos nodales para la construcción de la historia de vida del sujeto que aprende. Estas funcionan como una estrategia de enseñanza para acercar a los alumnos al conocimiento del tiempo y espacio histórico y, sobre todo, de por qué somos como somos y comprendernos como sujetos en el tiempo desde el nivel inicial, como es el caso del nivel preescolar. De igual manera se da un panorama general de la trascendencia de abordar la enseñanza desde el modelo de educación histórica y los resultados que esto conlleva.

Asimismo precisa de generar espacios que posibiliten ir acercando desde edades tempranas al desarrollo del pensamiento histórico, para contribuir a una mejor formación de ciudadanos. De igual forma se enuncian los pasos que seguirá la investigación y los resultados que se espera obtener.

En un segundo apartado se expone la importancia de reconocer que desde edades tempranas los infantes ya cuentan con nociones temporales, por lo que es posible trabajar cambio y continuidad para ir acercándolos a la noción de tiempo histórico y con ello generar cimientos para el desarrollo de la conciencia histórica, de la cual las fuentes primarias son fundamentales, pero además es posible vincular los conceptos de primer orden y segundo orden para un proceso enseñanza-aprendizaje a edades tempranas que posibilite en el niño la construcción de un pensamiento histórico desde la mirada de temporalidad. Los resultados parciales que se enuncian tienen que ver con el diagnóstico elaborado y cómo este es un punto de partida para diseñar una propuesta de intervención desde el enfoque del modelo de educación histórica y las bondades que ello implica. Para iniciar se aborda el tópico de la cimentación del desarrollo de lo que implica la conciencia histórica.

Finalmente se cierra el escrito con breves reflexiones a las que se llega en torno a la importancia de trabajar el modelo de educación histórica que coadyuva a promover una nueva forma de acercar a los alumnos al conocimiento histórico.

La historia de vida como estrategia de enseñanza con niños preescolares para desarrollar el pensamiento histórico

De acuerdo a Carretero (2012), pensar históricamente requiere que el sujeto se asuma como un viajero perteneciente e identificado a un grupo, que se aproxime al

ayer para entender su presente y reconozca el impacto de sus acciones en un futuro inmediato. Trabajar Historia, como asignatura en la educación básica, ha sido un tema polémico y que ha dado de qué hablar durante los últimos años. La razón de esto es sencilla: no se llega a un acuerdo sobre la forma más eficaz o correcta de enseñarla a los alumnos, además de la cuestión de saber qué es lo que realmente importa que ellos sepan, sobre qué temas es importante enseñarles, cuáles es mejor omitir, qué es lo que deben *aprender*, etc.

Por mucho tiempo, tras su incorporación al currículo escolar, enseñar historia se limitaba a memorizar efemérides meramente políticas: fechas, nombres, lugares y acontecimientos que son “importantes” para el país, pero, ¿efectivamente eso es saber historia?, ¿podemos decir que de esta manera estamos creando mentes formadas históricamente?, ¿son este tipo de aspectos lo más relevante para aprender?

Cuestionamientos como los anteriores son poco comunes de escuchar en boca de un profesor de básica (primaria y secundaria), quien, regularmente, se limita a seguir la secuencia de tópicos que le marca su libro de texto ya estructurado en los programas vigentes de educación, pues es claro que esto es más sencillo que detenerse a idear estrategias que le llevarán posiblemente más tiempo desde su diseño, su aplicación y la evaluación de su eficacia. Además, considerando que un profesor de educación básica imparte, retroalimenta y evalúa alrededor de siete materias él solo, por supuesto que optará por la vía más rápida: revisar y memorizar los datos que ya se dan preestablecidos en los libros de texto.

Trabajar Historia en educación básica o, específicamente en el caso que aquí concierne, en preescolar, no es ni siquiera parecido a nada de eso. Muchas veces es más sencillo y no se limita a fechas, nombres o lugares; enseñar historia va desde lograr que el niño tenga un concepto y una identificación más precisa del tiempo (ayer, hoy, mañana) hasta que interiorice y logre comprender los cambios que sufre su entorno, su sociedad, costumbres y tradiciones, incluso su familia y él mismo, y la causalidad de dichos cambios, siendo en la mayoría de las veces estos aprendizajes más significativos y funcionales para ellos en su vida y quehacer cotidiano.

¿De qué manera es posible llegar a este tipo de aprendizajes? En el modelo de educación histórica propuesto por Arteaga y Camargo (2013) se plantea el uso de los conceptos de primer y segundo orden para la enseñanza de la historia. Este proceso se lleva a cabo pasando por el estudio de los contenidos históricos (conceptos de primer orden) mediante las categorías analíticas que nos permiten llegar a su comprensión (conceptos de segundo orden), para de esta manera crear una *conciencia* histórica que pueda ser un apoyo para el desarrollo de ese pensamiento histórico, el cual, más que el mero estudio de los hechos, se centra en el proceso cognitivo de relacionar los acontecimientos del pasado con el contexto actual y la conciencia del presente de los niños.

Es así que —a partir de la experiencia llevada a cabo en el proceso de formación inicial en la licenciatura en Educación Preescolar en torno a los tres cursos que se llevan en relación a historia de la educación, educación histórica en el aula y educación histórica en diversos contextos, plan 2012— se puede vislumbrar una nueva manera de enseñar la historia, debido a que se tiene la idea de que la historia es una disciplina aburrida, sin sentido, que solo estudia datos, periodos, que a decir verdad no son de interés de quien aprende dicha asignatura.

Al comenzar a trabajar el curso de historia de la educación se le va encontrando otro sentido, y se puede decir que hasta gusto por la disciplina, y no se diga cuando ya se tiene el acercamiento al curso de educación histórica en el aula y educación histórica en diversos contextos. Al construir la historia de vida, por medio de un documental en el que se echa mano de fuentes primarias como acta, diario personal, historia oral, entre otros, se pudo vislumbrar que la historia puede ayudar al sujeto a entender por qué somos como somos, entre otras cosas que posibilitan que el estudiante cambie sus representaciones sobre el asunto.

Es así que al iniciar el quinto semestre de la carrera se decide, en las jornadas de práctica, diseñar dos situaciones didácticas, en donde se tiene la experiencia de ver cómo los niños reaccionan al trabajar con el modelo de educación histórica y, ¡oh sorpresa!, les gusta. Pero además se puede ver que a la edad de cuatro años ya cuentan con la noción de tiempo, espacio, importancia de que sus abuelos les cuentan de sus quehaceres y su vida en particular.

Al iniciar el sexto semestre se decide construir un protocolo de investigación para trabajar la temática en torno a la historia. En séptimo y octavo semestre la travesía se inicia con un grupo de preescolar por todo el ciclo escolar, para lo que se parte de considerar la *historia de vida del niño* como una estrategia óptima para crear en él las nociones necesarias para que desarrolle un pensamiento histórico acorde a su edad. La pregunta que guía la investigación es: “¿Cómo contribuye el uso de fuentes primarias para la construcción de la historia de vida de los niños de educación preescolar para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico?”.

Cabe precisar que para poder construir dicha pregunta se tiene que buscar bibliografía que se ha revisado en los primeros semestres de formación, pero sobre todo recuperar el documento de Hurtado Galves (2013) que alude a lo que son las fuentes primarias; *Los caminos de Clío* (1984) para revisar con profundidad a Joan Page; Arteaga y Camargo (2013), entre otros, que proponen el modelo de educación histórica y que señalan que se debe de partir del presente para comprender el pasado y vislumbrar el futuro, y así tener un sustento teórico que coadyuve a la argumentación de lo pretendido.

Al mismo tiempo se hace necesaria la construcción de un estado del conocimiento que permita definir hacia dónde dirigir la mirada de la indagatoria, asunto

que contribuye a decidir el trabajar la historia de vida como estrategia de enseñanza para desarrollar el pensamiento histórico en niños preescolares, ello con la utilización de fuentes primarias.

El supuesto que guía la investigación es que: “Asumimos que la historia de vida funciona como estrategia para favorecer a desarrollar el pensamiento histórico del alumno de nivel preescolar, además que, si se parte de la vida cotidiana y de fuentes con las que se cuenta en su vida diaria, el impacto será favorecedor en el aprendizaje y el gusto por la historia. Asimismo, comprenderá los sucesos, hechos y no sólo se verán como acontecimientos aislados de su vida”.

Las categorías centrales del estudio son: Pensamiento histórico, Historia de vida, Fuentes primarias, Educación preescolar.

En esa tesitura, se parte señalando que, con el paso del tiempo, la enseñanza de la historia ha ido modificándose, desde sus fines directos hasta los métodos empleados para ser analizada como una ciencia más incorporada al currículo escolar. En años actuales se sabe que para comprenderla es necesario desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, pero esto figura varias controversias y dificultades para aquellos que tienen a su cargo la enseñanza de la misma.

Pensando en el nivel educativo en que se pretende poner en práctica esta propuesta, se considera como estrategia principal para ser implementada con los alumnos la historia de vida, la cual ha sido utilizada con anterioridad en diversas investigaciones de carácter cualitativo en el área de las ciencias sociales, ya que busca conocer la biografía o vida del sujeto en quien se centra la investigación.

En el caso del nivel preescolar esta funciona para ayudar a fortalecer la identidad personal de los alumnos, conociendo su familia, su contexto y de dónde viene. Al comprender su historia de vida, la de su familia y contexto, el niño preescolar está ya trabajando bajo los conceptos de segundo orden que se siguen para hacer historia, por lo que se presenta como una estrategia óptima con la cual comenzar a favorecer en los niños una conciencia histórica que le sirva de preámbulo al pensamiento histórico que se busca desarrollar en ellos.

Asimismo es importante considerar de dónde se obtendrán los datos que los alumnos utilizarán para crear esa historia de vida. Las fuentes de consulta más recomendadas y confiables al momento de hacer un recuento del pasado son las fuentes primarias: fotografías, videos, documentos, testigos clave como padres de familia, abuelos, tíos u otros familiares que coadyuvarán en la construcción de su historia de vida y les permitirán comprender por qué son como son. De igual manera se pueden trabajar líneas del tiempo para que se vean cambios y continuidades en su propia persona, con fotografías, asunto que, en el proceso de formación de los tres cursos enunciados, se puede construir, pero, además, se cambian las propias representaciones sobre la historia, las que en niños preescolares ya se han observado.

De esta manera se estará involucrando al infante en otro proceso que tiene que ver con hacer historia: la consulta de fuentes a las que él pueda recurrir de primera mano como la anteriormente mencionada: hablar con su familia (testigos directos o conocidos como informantes clave) o recurrir a ver, comparar y analizar fotografías o videos de cómo ha cambiado su vida y la de su familia, para que identifique cambios y continuidades.

El documento sobre el cual se está trabajando es una propuesta de intervención diseñada para buscar desarrollar en un grupo de alumnos de tercer grado de preescolar ese pensamiento histórico, haciendo uso de una estrategia basada en la consulta de esas fuentes primarias, con el fin de que construyan su historia de vida y poder comprobar (o descartar) la posibilidad de que, aún a una edad tan temprana, es posible que se desarrollen las competencias necesarias para poder pensar históricamente y comprender los acontecimientos que se festejan en ciertos momentos en el preescolar, como lo son el 12 de octubre, el 2 de noviembre, entre otros, y que comprendan el porqué de festejar ciertas tradiciones; de igual manera, ir identificando cambios y continuidades en su persona, que es el asunto del siguiente apartado.

La noción de cambio y permanencia para el desarrollo del pensamiento histórico en niños preescolares

En las escuelas de educación básica se invita a las niñas, niños y adolescentes a participar en la conmemoración de hechos históricos que se han nombrado como efemérides nacionales, sin embargo este acercamiento suele mostrarse como un evento aislado en el que se recuerdan fechas exactas o nombres de algunos personajes destacados, sin considerar el efecto significativo que puede generar el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica en las alumnas y alumnos.

El estudio de investigación que se está trabajando tiene por objetivo favorecer la comprensión del tiempo histórico e identificar sus efectos en las habilidades cognitivas de los alumnos de preescolar, principalmente en las nociones temporales de cambio y permanencia, pues incluso desde etapas tempranas los alumnos comienzan a familiarizarse con algunos eventos históricos.

Para ello, cabe señalar que se ha tenido un primer acercamiento con los alumnos para constituir el diagnóstico que fue el punto de partida de la investigación y se puede identificar que los alumnos, aunque no son conscientes como los adultos acerca de la noción de tiempo, sí comienzan a desarrollar algunas nociones temporales. Por ejemplo, identifican que hay tiempo para la escuela y tiempo para estar en casa; al respecto se rescata: “Maestra ya mero llega mi mamá para irme a la casa.

¹ Datos recuperados del diario de campo personal del 2 de febrero del 2020.

Mañana le voy a traer mi juguete que mi papá me trajo de regalo”. “Mañana fui al cine”,¹ entre otras aclaraciones que permiten señalar que hay una noción temporal.

Si se parte, como señalan Arteaga y Camargo (2013), de trabajar desde los conceptos históricos de segundo orden, se favorecerá la comprensión de la historia al desarrollar en los alumnos estos elementos con la recuperación de los conceptos de segundo orden, pues son indispensables para la comprensión de la historia. No obstante, el presente no transcurre de manera pasiva, por lo que el tiempo es susceptible a sufrir diversos cambios. De este modo, es esencial desarrollar en los niños y niñas la noción de tiempo histórico, de cambio y permanencia, que es el asunto que se está trabajando en la investigación, y poder develar resultados que permitan ver los cambios de representaciones de los niños, pero, sobre todo, el gusto por la disciplina.

La investigación se aborda con un enfoque cualitativo a partir de la investigación-acción en el cual se pueda reflexionar sobre lo realizado e implementar acciones de mejora en la práctica docente. Cabe precisar que dentro de la construcción del estado del conocimiento se pudo identificar que el fenómeno de interés se centra en un tema poco explorado, de ahí la importancia y trascendencia de abordar dicho objeto de estudio. Las categorías centrales tienen que ver con tiempo histórico para ver cambio y permanencia, educación histórica y educación preescolar.

La indagatoria parte de la idea de que la enseñanza de la historia no se vea reducida al conocimiento de algunos personajes, fechas importantes o sucesos aislados, sino que esta disciplina permita que los alumnos y alumnas del nivel preescolar logren entender el presente y tomar decisiones pensando en el futuro, todo ello mediante la comprensión del pasado, en la cual puedan identificar los cambios y las permanencias en ciertos hechos, como en su vida misma, en la comunidad en donde viven, entre otros acontecimientos de su vida cotidiana. Para ello, las intervenciones partirán de sucesos que se den en su presente y aprovechen para cuestionar y remitirlos al pasado. Al respecto, Pagès (1994) sostiene que “el presente ha de ser, a la vez, el punto de partida y el punto de llegada si se quiere que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa” (p. 46).

En ese sentido, se señala que la consolidación de nociones históricas en los alumnos de educación básica se logra en un proceso que se construye poco a poco en los diferentes niveles por los que transitan los alumnos. Siguiendo esta perspectiva, Pantoja (2017) señala que es necesario llevar a cabo una reflexión acerca de cómo se transmite la historia y las finalidades que se persiguen, pues plantea la necesidad de concebir a la historia no solo como un medio para construir la ciudadanía sino como un recurso que permite que los alumnos desarrollen su identidad, conciencia y pensamiento.

En esa tesitura se elabora el diagnóstico de grupo, en el cual se hacen cuestionamientos como “¿Te gusta el cine cuando vas?”; los niños decían: “mañana fui”, “no hace muchos días que fui”, “a mí no me llevan porque las películas salen en la noche y ya estoy dormido”, entre otras afirmaciones en las que se pueden ver las nociones temporales con las que cuentan los pequeños. Con base en lo enunciado se construye la pregunta de investigación: “¿El estudio de la época revolucionaria puede permitir que los alumnos de educación preescolar adquieran nociones temporales como cambio y permanencia con el enfoque de educación histórica?”.

De ello se desprende el supuesto: “El estudio de la época revolucionaria en México desde el modelo de educación histórica, el trabajo con conceptos de segundo orden y apoyo de fuentes primarias, permite que los alumnos de educación preescolar desarrollen nociones temporales de cambio y permanencia y a la vez se vaya dando inicio a favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en niños de edades tempranas”.

Se decide trabajar el periodo de la época revolucionaria a partir del mensaje del secretario de Educación Pública, C. Esteban Moctezuma Barragán, publicado en mayo del 2020, que señala que para el ciclo escolar 2019-2020 una de las prioridades sería “rescatar el sentido del descanso en las fechas cívicas” (Televisión Educativa, 2019). Para ello, propone pedir a los niños una experiencia de fechas con significado cívico, relatar una experiencia familiar alrededor del tema, ir a museos, tomar fotos, acudir a lugares representativos, investigar el significado de la conmemoración y compartir en grupo las experiencias de los alumnos de educación básica, asunto del que, si se maneja con lo que señala Pagès acerca de que se parta del presente para remitirlos al pasado, será posible generar aprendizajes significativos en los niños preescolares, pero sobre todo que comprendan el acontecimiento como suceso y no solo como una mera cronología de datos sin sentido.

Al ser una prioridad nacional la enseñanza de la historia, resulta necesario llevar a cabo una profunda reflexión sobre qué enseñar en historia pues, tal como se menciona, la enseñanza de esta ciencia social no debe reducirse únicamente a revisar efemérides. Para tratar de resolver la pregunta mencionada se puede retomar el planteamiento de Valdeón (2017):

La historia es ante todo transformación, modificación de lo dado para abrir paso a nuevas construcciones. La idea de cambio, sustancial a la historia no puede faltar como referente sine qua non en la enseñanza de la disciplina, cualquiera que sea el nivel en el que se desarrolle [p. 29].

En relación con lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación preescolar*, reconoce que uno de los desafíos de la educación preescolar en los contextos actuales es abordar los cambios sociales y culturales de las últimas décadas. Es

por ello que, entre los propósitos de la educación preescolar en el plan mencionado, se plantea lograr que los alumnos sean capaces de ubicar sucesos en el tiempo y en el espacio, y además “adquieran aprendizajes que les permitan descubrir cambios y permanencia de algunos aspectos de la vida social” (SEP, 2017, p. 266). En lo que se está seguro es que con el modelo de educación histórica sí es posible, de acuerdo a los hallazgos que arroja el diagnóstico, como ya se enunció anteriormente.

El currículo actual de preescolar, “Aprendizajes clave para la educación integral” contiene un componente curricular, en los campos de formación académica, denominado “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, el cual establece como propósito “Indagar y relacionar acerca de fenómenos del mundo natural y social” (SEP, 2017, p. 255). En dicho apartado se reconoce la necesidad de que los alumnos amplíen el conocimiento sobre su entorno y logren una comprensión del mismo, campo que es perfecto para abordar lo pretendido.

Además, si se parte de que desde etapas tempranas se invita a los alumnos a conmemorar eventos históricos, pero que sin embargo no existen suficientes estudios que justifiquen la necesidad de llevar a cabo estas actividades más allá de promover la identidad nacional, se requiere analizar el efecto del estudio de la historia en el desarrollo cognitivo de los infantes, puesto que esto implica reflexionar y comprender las transformaciones que han ocurrido en la sociedad y cómo esto se relaciona con la adquisición de nociones temporales de los alumnos de preescolar. Pero además, si se promueve el desarrollo del pensamiento histórico desde edades tempranas, se podrá formar mejores ciudadanos.

La importancia de la reflexión y análisis sobre acontecimientos del pasado, según Prats y Santacana (2011), reside en que “la memoria de los hechos pasados es un estímulo para el pensamiento histórico, al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, explicación” (p. 21). En consecuencia, la adquisición del conocimiento histórico genera en los alumnos entender sucesos de épocas anteriores para dar significado a hechos actuales y buscar una manera de mejorar el presente cuyo impacto trascienda al futuro.

Prats y Santacana (2011) defienden la posibilidad de desarrollar el pensamiento formal de los alumnos desde etapas tempranas e incluso anteriores a las planteadas por la psicología evolutiva. La adquisición del conocimiento histórico resulta un reto para los alumnos de preescolar e implica aprender sobre un evento que no ocurre en el presente y del cual no se tuvo participación en el mismo (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013).

Sin embargo, esto no quiere decir que este conocimiento se restringe a los alumnos con un mayor nivel de maduración cognitiva. Al respecto, Carretero *et al.* (2013) señalan que el conocimiento histórico ocurre de acuerdo al desarrollo conceptual de los alumnos, por lo tanto, en los alumnos más jóvenes la adquisi-

ción del conocimiento histórico ocurre en forma de una sucesión de personas o acontecimientos históricos. Es por ello que el presente estudio pretende ubicarse en la comprensión de un acontecimiento particular de la historia de México: la Revolución mexicana.

Una de las habilidades que se pretende que logren desarrollar los alumnos es la comprensión del tiempo. Es preciso recordar que el tiempo forma parte de la historia de todas las personas, es parte de su pasado, de su presente y de su futuro (Pagès y Santisteban, 2010), y se está seguro de que esto se logrará con la utilización de fuentes primarias y trabajar desde la perspectiva del modelo de educación histórica.

Reflexiones finales

Con la revisión de los resultados obtenidos de los proyectos de investigación en proceso –acerca de la enseñanza de la historia con el enfoque del modelo de educación histórica y el manejo de las fuentes primarias como herramientas esenciales para trabajar dicha enseñanza– se puede determinar que para los aprendizajes en alumnos desde edades tempranas es posible iniciar y motivar al favorecer el gusto por el conocimiento histórico, que si se sigue incentivando a los alumnos el gusto por la disciplina; que ellos sean el centro también los motiva y posibilita el desarrollo del pensamiento histórico. Además es posible vincular los conceptos de primer orden (temas) con los conceptos de segundo orden como categorías nodales para poder generar cambios de representaciones en quien aprende historia, y sobre todo poder argumentar la importancia y trascendencia de que los docentes necesitan transitar hacia nuevos paradigmas de la enseñanza y aprendizaje de la historia que coadyuve a formar mejores ciudadanos que la sociedad del siglo XXI necesita.

Referencias

- Arteaga, B. (1984). *Los caminos de Clío*. España: Alianza.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2013). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria. En *Historia e identidades culturales* (pp. 220-233). Braga Universidad do Minho.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Camargo, S. (2014). *Educación histórica*. México: UPN. Recuperado de: https://www.academia.edu/30224896/educaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica.
- Cantú Valadez, M. (2019). *La construcción del pensamiento histórico en alumnos docentes. El caso de una Escuela Normal pública de Nuevo León, México* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/19687/1/cantu%20valadez.pdf>.
- Carretero, M. (2012). Comprensión y aprendizaje de la historia. En J. Prats, J. Santacana, L. Lima, M. C. Acevedo, M. Carretero, P. Miralles y V. Arista, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. En *Propuesta Educativa*, (39),13-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041710003>.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564008784490361>.
- Castro, M. (2018). Definición de historia, ¿qué es la historia? Recuperado de: <https://redhistoria.com/definicion-de-historia/>.
- Cooper, H. (2004). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506108.pdf>.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona.
- Fernández, J. P. (2012). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En A. S. García, *Pensamiento crítico*. México: UNAM.
- Galván Lafarga, L. E. (2006). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. En *Signos Históricos*, (16). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v8n16/1665-4420-sh-8-16-214.pdf>.
- González Calderón, F. (2017). El aprendizaje histórico en la educación. *Diálogo Andino*, (53), 73-85. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-26812017000200073&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- Hernández S., R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hurtado Galves, J. M. (2013). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. Recuperado de: https://jessicapatper.weebly.com/uploads/2/5/3/5/25357605/1_fuentes_primarias_y_secundarias_en_la_construccion_del_conocimiento_historico._jos_hurtado_galves.docx.
- Izquierdo, E. (2006). *Desarrollo del pensamiento*. Pixeles.
- Jara, M. Á., y Funes, G. (comps.) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales, serie formación*. Argentina: Universidad Nacional de Comahue.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. En *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 53-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf>.
- Jaspers, K. (1967). *Psychologie der Weltanschauungen (PDW)*, München, Piper. En *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lima, L., Bonilla, G., y Arista, V. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana. En *Proyecto Clío*, (36). Recuperado de: <http://clio.rediris.es>.
- H. Congreso de la Unión (2018). *Ley Reglamentaria del Artículo Tercero*. México.
- Lozano, J. (1987). *El discurso histórico*. Madrid: Alianza.
- Melgar Segovia, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual. En *Revista de Investigación en Psicología*, 1(24). Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n1/pdf/.
- Miralles Martínez, P., y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en educación infantil. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217024398006>.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>.

- Nickerson, R. S. (s.f.). *¿Por qué enseñar a pensar?* Recuperado de: <http://cursos.aiu.edu/Desarrollo%20de%20Habilidades%20del%20Pensamiento/PDF/Tema%202.pdf>.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 5(13), 38-51. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=617.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria. En *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (s.f.). *La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pantoja, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina. En *Diálogo Andino, Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (5), 59-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685006>.
- Peck, C., y Seixas, P. (2011). *Estándares del pensamiento histórico: primeros pasos*. Recuperado de: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/estandares%20pensamiento%20historico%20Seixas%20with%20Carretero%20Lopez%20Rodriguez.pdf>.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En G. Galicia (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica* (pp. 18-68). México: SEP.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: MEC.
- Puyana V., Y., y Barreto G., J. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*, (10). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862378>.
- Rodríguez, J. (2005). *Enseñar historia. Nuevas perspectivas*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Sánchez Q., A. (1995). Enseñar historia en la universidad y fuera de ella. En *Perfiles Educativos*, 68. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206809.pdf>.
- Sánchez Jaramillo, L. F. (2005). La historia como ciencia. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 54-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134116845005>.
- Santisteban, A., y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. En *Clío & Asociados*, (18-19), 249-267. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/301064999.pdf>.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados*, (14), 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. En *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación preescolar*. México: SEP.
- Soria L., G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Televisión Educativa (2019, 12 may.). *Consejos Técnicos Escolares 2019*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vYvMGzulJ94>.
- Tobón, S. T. (2012). *Ejes de la evaluación de las competencias en la educación superior tecnológica*. México: CIFE.
- Valdeón, B. J. (2017) ¿Enseñar historia o enseñar a historiar? En J. Rodríguez, A. Campuzano, J. Valdeón, A. R. de las Heras, J. Aróstegui y J. Pagès (eds.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 22-33). España: Laia, S.A.
- Vélez, R., y Badillo, J. (2017). *El pensamiento histórico como estrategia para el aprendizaje de la historia en el bachillerato*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación, San Luis Potosí, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2686.pdf>.

- Veras, E. (2010). *Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?* Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/veras.pdf>.
- Vera García, V., y Moyano Rojas, C. (2018). *Psicología online: el pensamiento, según Dewey*. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/el-pensamiento-segun-dewey-2616.html>.
- Vergara, C. (2017, 4 may.). Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo. En *Actualidad en Psicología*. Recuperado de: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo>.
- Vicente, M. C. (2012). *La historia de vida como instrumento de aprendizaje del trabajo social*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/27211/1/La%20historia%20de%20vida%20como%20instrumento%20de%20aprendizaje%20del%20Trabajo%20Social.pdf>.
- Zabalza, M. Á. (2001). *Diario de clases*. Madrid: Narcea.
- Zubiria, M., y Zubiria, J. (1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá: Plaza & Janés.

Cómo citar este artículo:

Bugarín Navarro, B. M., Hernández Pérez, B. L., y Alvarado Sánchez, M. (2021). La enseñanza de la historia en educación preescolar: una experiencia de investigación en la BENMAC de Zacatecas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 245-258. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.349>.



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

