



ISSN: 2007-7335



REVISTA MEXICANA DE HISTORIA  
DE LA EDUCACIÓN

VOL. 4, NÚM. 7 (2016)



# Revista Mexicana de la Historia Educación

Vol. IV, núm. 7, enero-junio de 2016

ISSN 2007-7335



## Sumario

<b>Editorial</b>	I
María Eugenia Ávila Urbina <b>Formación, organización y escritura de algunos representantes del Consejo Nacional de Huelga del movimiento estudiantil del 68 durante su estancia en la cárcel de Lecumberri</b>	1
Formation, organization and writing of some representatives of the Consejo Nacional de Huelga of 1968 student movement during his detention Lecumberri prison	
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez <b>El estudio de los manuales escolares. Historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones</b>	25
The study of school manuals. Historiography and its current situation: authors, investigations and institutions	
Daniel Schumann <b>Caminos coloniales hacia el mundo moderno. Narrativas de la conquista de América en libros de texto alemanes y mexicanos contemporáneos</b>	45
Colonial Pathways to the Modern World. Narratives of the Conquest of America in Contemporary German and Mexican Textbooks	
Sandra Fernández y Micaela Yunis <b>Notas serenas. Las hermanas Cossettini y la enseñanza de la música en su experiencia educativa en Rosario, Argentina</b>	69

Serene Notes: The Cossettini sisters and music teaching in their educational experience in Rosario, Argentina

Xóchitl Martínez Barbosa y Jorge Zacarías-Prieto

**Los planes de estudio de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México y sus cambios en el siglo xx** 87

Syllabuses at the National Autonomous University of Mexico Faculty of Medicine and their changes during the twentieth century

### **Reseñas/Reviews**

Rosalía Menéndez Martínez

**María de los Ángeles Rodríguez Álvarez (2014), Yo, Gregorio Torres Quintero, Colima, Archivo Histórico del Municipio de Colima** 109

Jesús Ramos Reyes, Adriana Alejandra García Serrano y Francisco Javier Rosales Morales

**Reseña del XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Medellín, Colombia, 15-18 de marzo de 2016** 113

Margarita Pérez Caballero

**Reseña del coloquio Pensar la Historia del Tiempo Presente, Universidad Iberoamericana (22-26 de febrero de 2016)** 119

El 1 de enero de 2016 asumí la dirección de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* en sustitución de Alicia Civera. Es para mí un gran gusto dar continuidad a un proyecto que, a sus tres años y medio de vida, puede juzgarse consolidado. Aceptar esta tarea significa un gran compromiso con el excelente equipo editorial anterior, con la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y, sobre todo, con el campo de la historia de la educación. Mi principal responsabilidad en esta nueva función será la de contribuir a la construcción continua, expansión y diversificación del ámbito de la investigación histórica de las formas de enseñar y aprender, así como garantizar la calidad de esa investigación.

Este número 7 de la revista refuerza el proceso de inserción de la historiografía de la educación que se practica en México en un amplio panorama internacional, gracias a la publicación de artículos provenientes de otras latitudes, o bien con temas de estudio que implican una comparación transnacional. En este número se revisitan, bajo miradas novedosas, temas conocidos, como el movimiento estudiantil del 68 o los libros escolares, pero también se exploran nuevas temáticas como la enseñanza de la música en el movimiento de la escuela nueva o la formación de médicos a lo largo del siglo xx.

El número inicia con un artículo de María Eugenia Ávila Urbina sobre la experiencia formativa de algunos líderes del Consejo Nacional de Huelga del movimiento estudiantil mexicano de 1968 en su estancia de casi tres años por la prisión de Lecumberri. Con un estilo literario que seduce al lector desde la primera frase, la autora reconstruye la vida en la prisión con apoyo en documentos publicados e inéditos, así como en entrevistas con los líderes y sus familiares. El artículo revisa la manera en que, en el espacio carcelario, se gestó la "explosión creativa" de muchos de esos líderes y se definieron sus identidades masculinas y heroicas, consagradas en las numerosas obras que produjeron en prisión o al salir de ella. Con ello, la autora abre la crítica a la manera como recordamos el 68 a partir de esa producción, al

señalar que, con el paso del tiempo, “la apreciación de la dirigencia del Consejo Nacional de Huelga acerca del 68 se ha vuelto paradójicamente la versión oficial desde la disidencia”. De esa manera, la autora proporciona elementos para deconstruir esa mirada y permitir el acceso a otras formas de relatar y comprender el movimiento estudiantil.

La historia de los libros escolares y la historia que se enseña en ellos son temas que siguen siendo motivo de investigación para el historiador de la educación, como lo sugiere la publicación de los dos siguientes artículos de la revista. El de Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez constituye un exhaustivo estudio de los manuales escolares en relación con la historia de la educación. El autor revisa los principales actores, instituciones y tendencias en la investigación sobre libros escolares, con especial foco en España, pero en el contexto europeo e iberoamericano. Observa que, desde la década de 1990, los estudios sobre manuales escolares han venido prestando atención, sobre todo, a sus contenidos, especialmente cómo son usados para transmitir cuestiones identitarias y para formar mentalidades en distintos periodos; en menor medida, la investigación ha mirado la inserción de los manuales en el contexto de la cultura escolar en su conjunto, bien como herramienta didáctica o en relación con procesos históricos de alfabetización y escolarización. A pesar de que en tiempos recientes los manuales escolares se han convertido en una tecnología más de entre muchas que coexisten en el salón de clases, siguen siendo centrales en los procesos de enseñanza. Su estudio, como afirma Malheiro siguiendo a Agustín Escolano, es importante porque los manuales constituyen la “objetivación cultural de un currículo en todas las dimensiones”: estructuras, contenidos, imágenes sociales y formas de desarrollo.

Daniel Schumann es el autor del siguiente artículo sobre libros escolares. Desde un clásico estudio de contenidos pero con herramientas historiográficas neohistoricistas y decoloniales novedosas, Schumann compara la forma como es producida la narración de la conquista de América en una selección de libros escolares mexicanos y alemanes de años recientes. Al analizar cómo el hecho histórico de la conquista es aislado y resemantizado en las macronarrativas teleológicas de las historias de ambos países, el autor muestra que la conquista en los libros de texto sirve para apoyar dos imaginarios interculturales contemporáneos: en México, el del mestizaje; en Alemania, el de la (inevitable) dominación europea.

El cuarto artículo de la revista, escrito por Sandra Fernández y Micaela Yunis, constituye una bien lograda reconstrucción de un tema que se pensaría de difícil acceso para los historiadores: la enseñanza de la música. Esto lo estudian en la escuela experimental de las hermanas Olga y Leticia Cossettini, en Rosario, Argentina, en el periodo 1937-1950. Con base en una gran variedad de fuentes de archivo, las autoras muestran la singularidad de las prácticas musicales en el establecimiento de las hermanas Cossettini, donde eran concebidas como marco y eje escolar, así como su inserción en el movimiento general de la escuela nueva que consideraba el arte como central al hecho educativo.

Si el artículo de Fernández y Yunis es ejemplo de los frutos que puede dar una investigación centrada en una sola escuela en un periodo acotado, en el quinto artículo, de Xóchitl Martínez Barbosa y Jorge Zacarías-Prieto, se aprecia el potencial de la perspectiva de larga duración para otros objetos de análisis. En su revisión de la historia de los planes de estudio de la carrera de medicina de la UNAM desde 1902 hasta 1985, los autores muestran cómo el perfil del médico pasó del modelo anatómico de principios de siglo al modelo fisiológico-clínico más orientado a la práctica hacia 1930, filosofía que se profundizó en las décadas siguientes cuando además se procuró la socialización de la medicina para adecuarla a las necesidades de la población. Los autores sugieren que hubo una relación entre las transformaciones del contexto socioeconómico de México y la definición de lo que debían estudiar los médicos a lo largo del siglo, pero también dan cuenta de los distintos factores contingentes que inciden en las reformas curriculares, tales como modificaciones arquitectónicas al edificio de la Facultad de Medicina, rivalidades de orientación entre médicos e influencia de lineamientos y tendencias internacionales.

Este número de la revista cierra con una reseña editoriale y dos reseñas de congresos. Rosalía Menéndez reseña el libro *Yo, Gregorio Torres Quintero* de María de los Ángeles Rodríguez Mara, y destaca cómo el recorrido por la vida profesional del célebre educador colimota puede ilustrar las principales transformaciones en la vida educativa de México del Porfiriato al periodo posrevolucionario.

Por su parte, Jesús Ramos Reyes, Adriana Alejandra García Serrano y Francisco Javier Rosales Morales nos brindan una reseña a seis manos del XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en la Universidad Nacional de Antioquia, Medellín, Colombia, en marzo de 2016. Los autores ofrecen un panorama de las temáticas tratadas en el congreso, los debates que se suscitaron y de las áreas de investigación histórico-educativa que, en su opinión, están experimentando un desarrollo importante en este momento. Por último, Margarita Pérez Caballero reseña el coloquio "Pensar la Historia del Tiempo Presente" realizado en la Universidad Iberoamericana en febrero de 2016. Esta historia, que se caracteriza por la carencia de una distancia temporal entre el historiador y los hechos que investiga, ofrece desafíos teóricos y metodológicos muy interesantes que hasta ahora han sido enfrentados mucho más por sociólogos que por los propios historiadores. Pérez Caballero da cuenta de la complejidad y el potencial de acercarse a estas maneras de investigar y de las posibilidades que pueden brindar al campo educativo.

Con este número la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* refrenda su compromiso de mantener la calidad del trabajo que ha venido difundiendo desde su fundación. Esto sólo se consigue a través de procesos editoriales puntuales y respetuosos que motiven a los investigadores, tanto jóvenes como experimentados, a ir más allá de sus límites y a crecer un poco más en la elaboración de cada artículo o reseña (o dictamen). Para ello estaremos

trabajando, en conjunto, el Consejo Editorial, el Comité Editorial, la cartera de dictaminadores, el equipo de formadores y correctores, así como la atenta y entusiasta secretaria técnica de la revista, Amalia Nivón.

Eugenia Roldán Vera  
*Ciudad de México, mayo de 2016*



# **Formación, organización y escritura de algunos representantes del Consejo Nacional de Huelga del movimiento estudiantil del 68 durante su estancia en la cárcel de Lecumberri<sup>1</sup>**

Formation, organization and writing  
of some representatives of the Consejo  
Nacional de Huelga of 1968 student movement  
during his detention in the Lecumberri prison

---

**María Eugenia Ávila Urbina**

*Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM*

*me65sep@yahoo.com.mx*

*mara.avila9@gmail.com*

## **Resumen**

Los procesos formativos no se limitan a los ámbitos escolares. Existen situaciones límite, como el contexto carcelario, que hacen que dichos procesos se aceleren e intensifiquen. A través de estas páginas revisaré la estancia en la prisión de Lecumberri de algunos representantes del Consejo Nacional de Huelga del movimiento estudiantil de 1968, su singular organización, la manera en que vivieron ese periodo formativo de excepción y la explosión creativa que experimentaron, de la cual surgió la decisión de realizar un texto colectivo que, aunque no pudo llegar a publicarse como tal, fue el germen de una serie de escritos que han alimentado la historiografía de ese periodo decisivo de la vida nacional.

**Palabras clave:** formación y organización en la cárcel, escritos de Lecumberri, movimiento estudiantil, 1968.

<sup>1</sup> El presente artículo se deriva del trabajo de investigación doctoral que realicé en el DIE-Cinvestav. La beca del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt fue la principal fuente de financiamiento.

This article is based on doctoral research I carried out at the DIE-Cinvestav. A scholarship from the National Program for Quality Postgraduate Studies run by Conacyt was the main source of financing.

## Abstract

*Formative processes are not limited to school environments. There are borderline situations, such as the prison context, that cause these processes to be accelerated and intensified. In these pages I will review the time spent in the Lecumberri prison by some members of Consejo Nacional de Huelga [National Strike Committee] of the Mexican student movement of 1968, this body's unique organization, the way they lived during that exceptional formative period and the creative explosion that they experienced which resulted in the emergence of a collective text that, although it could not be published as such, was the seed of a series of writings that have nourished the historiography of that decisive period in national life.*

**Keywords:** *Formation and organization in prison, Lecumberri writings, Mexican student movement, 1968.*

Cuando la puerta negra de metal se cerró a sus espaldas y Luis González de Alba quedó solo, en el centro de la reducidísima celda, pudo recapitular lo que había sucedido: el helicóptero sobrevolando la Plaza de las Tres Culturas, las dos bengalas y el inicio de los disparos. Después, el intento de huida, el caos, los golpes y la captura. Aunque para ese momento el representante de la Facultad de Filosofía y Letras ante el Consejo Nacional de Huelga (CNH)<sup>2</sup> no sabía dónde estaba, él, junto con Raúl Álvarez Garín, Gilberto Guevara Niebla, Pablo Gómez y Eduardo Valle *el Búho*, entre otros, había sido conducido al Campo Militar número uno.

Tras una semana de incomunicación, en la que nadie del exterior sabía la suerte que habían corrido, cerca de la medianoche los sacaron a todos de las celdas. Por primera vez, desde la detención del 2 de octubre, los estudiantes pudieron verse, contar cómo fueron aprehendidos, preguntar por la suerte que habrían corrido los demás, platicar sus temores, abrazarse. Poco duró este momento de tranquilidad pues pronto les comunicaron que los mudarían a la Penitenciaría de la Ciudad de México, también conocida como Lecumberri, penal en torno del cual se tejían muchas historias oscuras.

Desde su creación, en 1900, bajo el gobierno de Porfirio Díaz, Lecumberri se construyó como una prisión de alta seguridad de diseño panóptico.<sup>3</sup> Constaba de un edificio circular que tenía en el centro una torre de vigilancia de más de 30 metros de altura, la cual proporcionaba una fácil visibilidad general, y se encontraba rodeada por una especie de calle inter-

<sup>2</sup> El Consejo Nacional de Huelga nació en agosto de 1968 como el órgano directivo del movimiento estudiantil. Estaba integrado por dos representantes de cada escuela (la UNAM, el Politécnico, El Colegio de México, la Universidad Iberoamericana, entre otras), no admitía la representación de federaciones, confederaciones, ligas o partidos políticos, únicamente de escuelas (Véase Guevara, 2004).

<sup>3</sup> El diseño panóptico permite observar desde un punto central lo que sucede dentro del penal y, de manera recíproca, mirar dicho punto central desde cada celda. Con ello se buscaba asegurar un mejor control sobre todos los sucesos del inmueble y ahorrar recursos al ser necesario un menor número de guardias.

na (el redondel); las crujías estaban dispuestas en forma radial (como los gajos de una naranja). Al principio contaba con siete crujías y más de 800 celdas, de 3.60 metros de largo por 2.10 metros de altura (con lavabo y excusado, en su mayoría). Tiempo después, la construcción tuvo que ser ampliada debido a problemas de sobrepoblación.

Los asesinatos en el penal eran asunto cotidiano. En su *Diario de Lecumberri* (1960), el escritor Álvaro Mutis, quien ingresó a la penitencia en 1959 acusado de fraude a petición del gobierno de su natal Colombia, relata sus experiencias con algunos reos del orden común: "Rigoberto mataba por encargo. Haciendo cuentas con él, una noche hallamos que de sus 65 años, 42 los había pasado en la Peni [...] Me confesó que no menos de treinta de sus muertos se los había 'echado' en Lecumberri" (2003: 80). El penal era célebre por sus castigos. A algunos presos se les condenaba a la fajina, que consistía en limpiar la crujía, patio, baños y pasillos de la cárcel durante la madrugada. Los "fajineros" tenían que fregar, por horas, las losas de cemento en cuclillas. Si alguno se desmayaba, los comandos, a fuerza de golpes, lo obligaban a seguir. Entre las sanciones más temidas estaba el apando, una celda de dimensiones excesivamente estrechas donde la inmovilidad, la oscuridad y el aislamiento absoluto, torturaban al doblemente preso.

Quienes sufrieron cautiverio entre sus muros de tezontle, carcomidos por la humedad, recuerdan al también llamado Palacio Negro como un universo regido por el tráfico de drogas,<sup>4</sup> por asesinatos subrepticios e impunes, por la violencia y el miedo, por los largos insomnios, el gemido de las rejas oxidadas, la dureza de las literas de cemento o de hierro que ahuyentaban el reposo, las ratas, el sonido de las culatas de los rifles de los "monos" (custodios) al golpear las puertas metálicas y "el sempiterno fantasma de la libertad que nos envenena todas las horas" (Mutis, 2003: 109).

Para mediados de 1968, a raíz de la represión que el gobierno de Díaz Ordaz desplegó en contra del movimiento estudiantil, la prisión empezó a albergar en sus crujías a un número creciente de estudiantes, maestros e intelectuales acusados de participar en él. Se procesó, incluso, en calidad de presos políticos, a personas que no tenían nada que ver con el movimiento y carecían de instrucción política (Coletti, 1981: 173). Entre el inicio "formal" del movimiento, el 22 de julio de ese año, y los meses posteriores al 2 de octubre, Lecumberri vio crecer su población de presos políticos;<sup>5</sup> se hablaba de casi 300 en su momento más alto<sup>6</sup> (González, 2005: 160), quienes representaban un grave problema tanto para la

<sup>4</sup> Para 1921, consumidores externos iban a surtir de heroína, opio, morfina, cocaína y marihuana a Lecumberri (Coletti, 1981: 59).

<sup>5</sup> Se entiende por presos políticos al grupo especial de reclusos que se mantienen en prisión o bajo arresto porque sus ideas suponen una amenaza para el sistema político establecido (García, 2014: 163). La legislación actual considera, por lo general, a la prisión por motivos políticos como una violación a los derechos humanos.

<sup>6</sup> Contabilizarlos con precisión no era sencillo debido a su constante movilidad (salían unos y entraban nuevos). Coletti señala que para 1969 el número de reos políticos se estabilizó en 165 (1981: 167).

penitenciaría capitalina que padecía sobrepoblación, como para la ya de por sí deteriorada imagen del presidente a causa de los muertos de Tlatelolco. Entre los estudiantes presos se encontraban los representantes de las facultades de Economía, Eduardo Valle *el Búho*; Ciencias, Gilberto Guevara Niebla, y Filosofía y Letras, Luis González de Alba, todas de la UNAM; así como el representante de la Escuela Superior de Física y Matemáticas, Raúl Álvarez Garín, del Instituto Politécnico Nacional; además de los estudiantes Salvador Martínez della Rocca *el Pino*, y Pablo Gómez, militante del Partido Comunista (PC), de Ciencias y Economía, respectivamente. Al llegar al penal, los estudiantes fueron llevados a la crujía H, donde los levantaban a las cinco de la mañana y los sacaban a un patio en que el intenso frío anunciaba el invierno. "En esa crujía las celdas no tenían luz eléctrica ni excusado. En un rincón había un bote de lámina lleno de orines que producía un hedor insoportable" (González, 2005: 160).

Allí pasarían a engrosar las filas de los presos políticos, por cuyos derechos habían pugnado durante el movimiento y cuya libertad representaba parte esencial de sus demandas. La situación de quienes caían prisioneros por tener ideas contrarias al régimen resultaba delicada, sobre todo a partir de las reformas introducidas al Código Penal Federal en lo referente a los delitos de disolución social (previstos en los artículos 145 y 145 bis) por los presidentes Manuel Ávila Camacho, en 1941, y Miguel Alemán, diez años más tarde.<sup>7</sup>

El contacto que los representantes del Consejo habían tenido entre ellos antes del 2 de octubre era superficial; hasta entonces básicamente habían conversado sobre política. Por ello resultaba complicado pasar largas horas conviviendo con desconocidos de lo más heterogéneo en condiciones de hacinamiento. Un par de semanas después de su llegada fueron conducidos a la crujía C (en la que pasarían los casi tres años de cautiverio) donde tanto las celdas como las literas estaban limpias y en buen estado. La situación de la mayoría de los presos políticos fue mejorando de forma paulatina. Un grupo del Partido Comunista, integrado por Gilberto Rincón Gallardo, Gerardo Unzueta, Eduardo de la Vega y Félix Goded, tenía allí tres meses cuando llegaron a la cárcel los representantes del CNH, quienes desde su arribo reclamaron a la dirección de la prisión tratos justos y autoorganización (Entrevista con Álvarez, 2010). Una de las primeras acciones que llevaron a cabo estos representantes fue quitarle el comando de la crujía C al *Toro*, un preso común que tenía fama de violento, y eligieron mediante asamblea un comando propio, donde Álvarez Garín quedó como responsable. Lo anterior representó un gran avance pues, de esta forma, la crujía contaría con una organización surgida de los presos políticos y no de externos, lo cual redundó en una serie de negociaciones con las autoridades del penal que mejoraron sustancialmente su estancia

<sup>7</sup> Dicho artículo contraviene los principios del derecho penal liberal y se inscribe en la línea de las normas penales totalitarias. "Es inconstitucional [...] y vulnera los derechos públicos subjetivos de expresión, prensa y asociación" (Rosales, 1959: 373).

en la cárcel. Esta situación contrastaba con la que presos políticos de diferentes latitudes tuvieron que experimentar durante sus internamientos en otras cárceles latinoamericanas, donde la tortura y la posibilidad de morir eran asuntos cotidianos; o bien con el maltrato que allí mismo en Lecumberri se había dado a los internos en épocas anteriores. Baste recordar que a principios del siglo xx el estricto reglamento de dicho penal obligaba a todos los internos a guardar absoluto silencio.<sup>8</sup> Y que, para 1959, el entonces director de la Penitenciaría, Carlos Martín del Campo, recomendó “mano dura” para los ferrocarrileros comunistas, Vallejo y Campa entre ellos; (Viveros, 1981: 72), razón por la que este grupo era continuamente hostigado igual por autoridades que por reos comunes.<sup>9</sup>

Es posible que el motivo de brindar las mencionadas concesiones a los presos políticos respondiera, entre otras situaciones, a que Díaz Ordaz debía contrarrestar, de algún modo, la imagen de intolerancia que había ganado tras los sucesos de Tlatelolco, ya que si bien en México la información sobre lo ocurrido había sido distorsionada o silenciada, en el ámbito internacional sí encontró cauces para su difusión. Más que nunca la apariencia de estabilidad nacional resultaba insoslayable pues la inminente celebración de los Juegos Olímpicos, en octubre de ese año, había atraído la mirada internacional hacia México. Al concluir la Olimpiada, el gobierno se esforzó en disciplinar a sus funcionarios públicos y cerrar el país a la vigilancia internacional. A raíz del conflicto estudiantil la supervisión gubernamental para contrarrestar cualquier signo de infidelidad hacia el régimen se agudizó. Fue por entonces que el secretario de Relaciones Exteriores, Antonio Carrillo, informó a Martínez Manatou, secretario de la Presidencia, que había cesado al entonces embajador de India, Octavio Paz, quien después de abandonar dicho país en protesta por lo sucedido el 2 de octubre “se había trasladado a París en donde, en entrevista al diario *Le Monde*, había calificado la intervención del ejército como ‘acto de terrorismo puro y simple de parte del Estado’”, ante lo cual el gobierno mexicano respondió con indignación e intentó que Francia expulsara de su territorio al poeta, lo cual no ocurrió (Aguayo, 2015: 114–115). Pero el acecho no sólo se ejercía entre quienes formaban parte del régimen; se extendía a todo el que lo contrariara. Por mencionar un caso, la periodista Oriana Fallaci, quien había resultado herida durante los sucesos del 2 de octubre e informado sobre lo ocurrido en Tlatelolco sin la censura a la que se sometía la prensa nacional, fue señalada como adversaria del régimen al punto de que “el

<sup>8</sup> Francisco Villa, por ejemplo, en su calidad de preso político permaneció encerrado y totalmente incomunicado durante tres meses, sin libros, sin material para escribir, ni nada que le ayudara a sobrellevar el castigo.

<sup>9</sup> Viveros señala que en cierta ocasión Valentín Campa se quedó dormido en su celda, motivo por el cual fue duramente castigado. Vallejo intervino a su favor ante el capitán *Nicho* (comisionado por las autoridades del penal para “ablandar comunistas”), quien aprovechó la ocasión para amenazarlo y hacerle entender que ningún derecho valía frente a su autoridad. Ante la cerrazón del militar, Vallejo lo retó a golpes “solos en una celda”. Aunque el capitán aceptó, no salió bien librado de la pelea. A raíz de la golpiza propinada al militar, a Vallejo lo detuvieron los celadores y lo llevaron a la cruja N de castigos, además de añadir a su expediente cargos por lesiones y faltas a la autoridad. Sin embargo, a partir de ese episodio los ferrocarrileros ganaron cierto respeto dentro del penal (1981: 72–74).

agregado cultural mexicano en Austria, Rodríguez Beauregard, aseguró en un documento oficial que Oriana Fallaci era 'persona de confianza de la «mafia» siciliana que operaba en Estados Unidos'" (Aguayo, 2015: 117).

No obstante las agresiones hacia quienes se atrevieron a criticar al sistema, lo ocurrido el 2 de octubre había alertado a diversos sectores que desde entonces estuvieron pendientes de los estudiantes mexicanos. Cada vez que alguna representación del extranjero preguntaba al gobierno mexicano por los presos políticos se enfrentaba al hermetismo. Así, cuando un grupo de parlamentarios italianos quiso viajar a México para averiguar la situación de los presos, Relaciones Exteriores respondió que mejor se pusieran a investigar las actividades que en forma constante se atribuían a italianos en cuanto al crimen organizado en distintas latitudes. De igual forma, cuando parlamentarios ingleses preguntaron sobre los presos políticos mexicanos, "la Cancillería les respondió que el gobierno de Su Majestad reprimía en Irlanda del Norte" (Aguayo, 2015: 117). Es posible que la vigilancia ejercida por grupos tanto internos como externos obligara a la Presidencia a actuar con cautela en ciertos conflictos, entre ellos el de los presos políticos, quienes aprovecharon esa situación para obtener prerrogativas que de otra manera hubieran sido inconcebibles, sobre todo en el marco de la Guerra Fría, cuando el atropello a los derechos humanos era asunto de todos los días. Por ejemplo, en lo referente al trato prodigado a sus presos políticos la mayor parte de los gobiernos latinoamericanos contaron no sólo con el apoyo, sino también con la protección de los ejércitos institucionales para torturar y asesinar sin freno legal alguno.

En el terreno nacional, después del 2 de octubre, el gobierno tendría problemas mucho más serios que atender antes que el de los estudiantes presos, pues frente a la decepción por no encontrar respuesta a través de cauces democráticos, una gran cantidad de izquierdistas, algunos de ellos dirigentes populares reconocidos como Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, se organizaron para emprender la lucha armada como estrategia revolucionaria. Las guerrillas rurales y urbanas empezaron a actuar con distintos grados de desarrollo político y organización por todo el país, con lo que la represión se recrudeció (Simon, 1976: 166).

Para el verano de 1969 en el Palacio Negro la situación de los representantes del CNH resultaba más llevadera; tres eran las crujías destinadas, básicamente, a los reos políticos: la C, la M y la N. De ellas, quizá por estar integrada en su mayoría por jóvenes, la C resultaba la más ruidosa y animada.

A lo largo de este artículo pretendo revisar la estancia en Lecumberri de algunos representantes del Consejo Nacional de Huelga del movimiento estudiantil de 1968, su organización, la manera en que vivieron ese periodo formativo de excepción, los rasgos comunes en la formación<sup>10</sup> de ese grupo dentro y fuera de la cárcel y la explosión creativa que experimen-

<sup>10</sup> Se entiende por formación "todos aquellos sucesos que le acontecen al individuo durante el trayecto de su vida, en tanto experiencias (en lo que le sucede, y no en lo que sucede), así como la información a la que está expuesto,

taron en este contexto; revisaré también cómo el espacio carcelario aportó elementos particulares a su identidad, a su versión sobre el movimiento del 68, que después quedaría plasmada en algunos de sus escritos, entre los que se cuenta un texto colectivo que, aunque no pudo llegar a publicarse, representó un punto de partida para un conjunto de escritos que nutrieron la historiografía de ese periodo. ¿Cómo experimentaron los miembros del CNH ser presos políticos en Lecumberri durante casi tres años? ¿Cómo influyó la cárcel en su formación, su visión y sus escritos?

La elección de estos militantes responde a que de alguna manera representan modelos a través de los cuales es posible observar rasgos comunes en la formación de un sector ilustrado y politizado de la generación del 68. Al estudiar sus historias y circunstancias (donde destaco principalmente su paso por la cárcel) es posible ubicar cómo se aceleran e intensifican dichos procesos formativos.

Entre las fuentes primarias se encuentran entrevistas que sostuve con Raúl Álvarez, Luis González de Alba, Carlos Sevilla y Manuela Garín, así como los escritos que conformaron el texto colectivo y algunos de los libros que los presos políticos escribieron en la cárcel o de los que fueron protagonistas principales (*El apando, Los procesos de México'68. Tiempo de hablar, Los días y los años y La noche de Tlatelolco*). Entre las fuentes secundarias se cuentan textos de historia general, artículos y ensayos sobre el tema, así como testimonios referentes a la época publicados en revistas, periódicos y suplementos.

## **Rasgos comunes en la formación de algunos representantes del CNH presos en Lecumberri**

Para comprender someramente algunas características de los representantes del CNH que aquí se mencionan<sup>11</sup> resulta esencial señalar ciertos rasgos comunes en su formación académica, familiar, cultural y política, además de proporcionar un breve contexto de las situaciones que vivieron en los años previos al 68. ¿Quiénes eran los representantes del Consejo presos en Lecumberri? ¿Qué historias y características tenían en común?

---

los códigos sociales y culturales de su época, el entorno familiar o los conocimientos que adquiriera". La formación es un proceso amplio y complejo que no se limita a la vida académica, al género, los antecedentes familiares o al estrato social del que se forme parte. Resulta importante entender que las experiencias de un sujeto están relacionadas "a una serie de conceptos e ideales, especialmente en el ámbito de lo cultural, que conforman la visión de lo que en la época y estratificación social se considera aceptable o indeseable" (Vázquez, 2014: 7). Véanse también Larrosa (2003), Gay (1992) y Quintanilla (1991).

<sup>11</sup> El criterio de selección de estos jóvenes responde a su grado de participación en el movimiento, los proyectos comunes en los que intervinieron y su reclusión en Lecumberri.

A Raúl Álvarez Garín, Gilberto Guevara, Luis González de Alba, Eduardo Valle *el Búho*, Félix Hernández Gamundi —todos representantes del CNH— y Salvador Martínez della Rocca *el Pino* —quien aunque no era representante del Consejo sí había sido miembro del Comité de lucha de la Facultad de Ciencias y participó en todos los proyectos que sus compañeros emprendieron— se les conocía en Lecumberri como el pregrupo porque, según Álvarez (1998: 204), había una negativa explícita a constituirse como grupo, a singularizarse en exceso. Tenían entre 20 y 25 años cuando se sucedieron los hechos de 1968 y pertenecían a la clase media con acceso a la educación superior;<sup>12</sup> la mayoría estaba por terminar la licenciatura cuando fueron recluidos en Lecumberri. Procedían de las dos principales instituciones educativas del país: la UNAM (Guevara, González y Valle, por ejemplo) y el Politécnico (Hernández Gamundi y Álvarez Garín); algunos de ellos habían migrado a la ciudad del interior del país (Guevara y González, de Sinaloa y Jalisco, respectivamente, por ejemplo) o eran de la capital (Álvarez Garín y Eduardo Valle), y su militancia previa variaba en tiempo y profundidad.

En cuanto a este último aspecto, los casos resultaban diversos, pues si bien algunos de los representantes habían iniciado su entrenamiento político al ingresar a la licenciatura o poco antes, otros prácticamente desde niños habían vivido inmersos en procesos políticos del país ya que sus padres eran militantes de organizaciones de izquierda. Era el caso de Raúl Álvarez Garín, quien, para 1968, tenía ya una experiencia considerable (incluso había estado en la cárcel), pues desde los 17 años había militado en el Partido Comunista y participado en otros movimientos sociales, además del estudiantil. Además, sus padres también habían sido militantes en dicho partido. Para entonces, Álvarez se había casado con Fernanda *la Chata* Campa, hija del líder ferrocarrilero Valentín Campa.

Otro representante del CNH con experiencia política y parientes militantes fue Eduardo Valle *el Búho*, quien, en 1965, luchó por la autonomía y una nueva ley orgánica para la Universidad Autónoma de Sinaloa. Para 1967 regresó a la Ciudad de México donde el trabajo conjunto que realizó con Gilberto Guevara, Marcelino Perelló, *la Chata* Campa y Raúl Álvarez, consiguió que la Juventud Comunista recuperara liderazgo.

La mayoría de los representantes del CNH había crecido en hogares donde las mujeres desempeñaban, básicamente, el papel de madres y esposas, incluso en aquellas familias (como la de Álvarez Garín) donde la madre, Manuela Garín, trabajaba como maestra en la UNAM y además participaba en política, pues formaba parte de la coalición de maestros. La mujer dependía del buen arbitrio de su marido, "mi esposo ha sido un buen compañero, nunca *me ha impedido* trabajar y participar en política" (Entrevista con Manuela Garín, 2010). Además,

<sup>12</sup> Para 1970 sólo 6.3% de la población de entre 20 y 24 años tenía acceso a estudiar una licenciatura (Wences, 1984: 137).



algunos de estos jóvenes, como González de Alba, refieren haber tenido padres con actitudes fuertemente machistas (Entrevista con González, 2013).

Varios de los representantes del CNH ingresaron de lleno a la política universitaria al obtener la presidencia de la sociedad de alumnos de su facultad. Fue el caso de González de Alba, quien empezó a involucrarse en política universitaria a través de los grupos Miguel Hernández y José Carlos Mariátegui. De igual manera, Gilberto Guevara afirma que el acontecimiento que dio un vuelco a su vida llegó cuando intervino por vez primera en política estudiantil. Otra constante en estos jóvenes fue que la mayoría de los que escribieron testimonios sobre su formación (Álvarez Garín y Guevara Niebla, entre otros) refirieron haber participado en organizaciones estudiantiles vinculadas al PC, como las Juventudes Comunistas de México o la Central Nacional de Estudiantes Democráticos, y que la mayoría militaba en organizaciones pequeñas donde se fomentaba la discusión y era vital estar enterado a profundidad sobre lo que ocurría en todo el orbe. "La izquierda fue como una reserva, sobre todo para el PRI, de intelectuales y de cuadros" (Ruiz, 2014).

En el terreno cultural, un aspecto en común entre ellos fue que varios leyeron revistas como *Política*, de Manuel Marcué Pardiñas, uno de los órganos informativos más críticos del sistema que dejaba al descubierto temas de la cultura política nacional que nadie se atrevía por entonces a tratar. Además de los suplementos culturales de Fernando Benítez: primero "México en la cultura", en *Novedades*, y después "La cultura en México", en las páginas de *Siempre!* Estos jóvenes tuvieron trato directo (en la cárcel y fuera de ella) con intelectuales, maestros, periodistas y escritores de la época, entre los que destacan Elena Poniatowska, Carlos Monsiváis, Manuel Marcué, Heberto Castillo, Eli de Gortari y José Revueltas, quien ayudó a abrir el horizonte tanto cultural como político a los jóvenes: "de alguna manera, y no obstante ser mayor, fue como el puente entre la generación anterior, del estalinismo en su versión mexicana, con la izquierda Nueva que se fue generando en los años sesenta" (Ruiz, 2014).

En cuanto a su contacto con la literatura, algunos de estos miembros del CNH (como Guevara y González) leyeron obras de autores existencialistas, como *La náusea* de Jean Paul Sartre y *El extranjero* de Albert Camus. De igual forma, ambos representantes como muchos jóvenes de la época, se identificaron con *Demian* y *El lobo estepario* de Hermann Hesse; además de los libros de Freud, Mao, Marx y Herbert Marcuse. Estos tres últimos fueron referencias emblemáticas para las movilizaciones de Mayo de 1968 en el mundo.<sup>13</sup>

Por lo que toca a escritores nacionales, estos representantes crecieron con Octavio Paz y Juan Rulfo e iniciaron su juventud con la publicación de *La democracia en México* de Pablo González Casanova, *Gazapo* de Gustavo Sainz y *Farabeuf* de Salvador Elizondo, en 1965, año

<sup>13</sup> Las tres "emes" (Marx, Mao y Marcuse) realizaron una feroz crítica al capitalismo. Estos autores planteaban la libertad como la principal necesidad real del hombre, la cual cada vez resultaba más difícil de alcanzar en las sociedades industrializadas modernas debido a las necesidades ficticias que creaban.

en que la literatura va mudando sus temáticas. Los jóvenes empiezan a volverse centrales; *Gazapo* es un ejemplo de ello, pues “mostró el proceso de maduración de un joven que rompe con el paternalismo y la convencionalidad para avanzar por sí mismo [...] algo semejante ocurría en el país, cuya población joven se liberaba con rapidez de viejos moldes y formaba una nueva nación” (Agustín, 1991: 235). Es posible que esta tendencia a las rupturas estuviera influida, entre otros factores, por el marxismo, el cual “se le presentó a muchos de los nacidos durante la guerra o en la temprana posguerra, como alternativa a una sociedad llena de exigencias absurdas, como encarnación suprema del anhelado advenimiento próximo de una sociedad libre de opresión y desigualdades” (Elias, 1999: 272). Los aspectos teóricos y morales de la doctrina marxista desempeñaron un papel decisivo en los movimientos estudiantiles y de izquierda que se vivieron en las décadas de 1960 y 1970 en distintos puntos del orbe, incluido México.

Estos jóvenes también disfrutaron a los escritores del *boom* latinoamericano,<sup>14</sup> como Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Julio Cortázar y Carlos Fuentes, quienes tuvieron efecto internacional y “propiciaron una nueva sensibilidad e intensas tomas de conciencia de orden político, histórico y social” (Agustín, 1991: 218).

Al incorporarse a sus estudios medios y superiores, estos activistas (sobre todo los que estuvieron en la UNAM) no limitaron sus experiencias al aprendizaje académico adquirido en las clases, pues Ciudad Universitaria tenía, por entonces, una vasta oferta cultural de alta calidad que pasaba por teatro, exposiciones y conferencias, entre otras actividades.

Yo vivía una experiencia maravillosa, me deslumbré con la representación de *El lago de los cisnes* del Ballet Nacional [...] Escuché recitar su poesía a Pablo Neruda. Asistíamos a la Muestra de Cine [...] Woody Allen comenzaba su carrera y sus películas me fascinaban [...] Luis Buñuel siempre nos sorprendía y nos divertía con su lectura despiadada de la realidad (Guevara, 2008).

A estos muchachos les correspondió la época de los “rebeldes sin causa” y de los Beatles. Para 1968 las emisoras de radio programaban “Hey Jude” y “Those were the days” para beneplácito de los jóvenes, quienes se solidarizaban con esas letras con sentido libertario. Aunque en un principio el movimiento parecía sólo una revuelta de carácter político, también ejemplificó una confrontación generacional (Carey, 2005: 3), donde las personas mayores interpretaban las acciones del movimiento como actos desorientados de los estudiantes. Para estos adultos, las nuevas prácticas juveniles, como escuchar ritmos “epilépticos” y el uso de vestidos cortos, podían derivar en serios problemas sociales como los cambios en la moral.

<sup>14</sup> Así se le llamó al momento cuando el público internacional, sobre todo en Europa y Estados Unidos, reconoció la calidad de la literatura que los autores latinoamericanos habían hecho desde la década de 1940.

El uso de la minifalda, por ejemplo, desafió los valores consagrados al recato. A través de dicha prenda se exaltó la excepcionalidad de las jóvenes que comenzaban a destacar en actividades consideradas exclusivas de los hombres. Lo anterior representó una forma de movilidad de las mujeres, que años después derivó en “el entierro de la feminidad tradicional” (Ergas, 1993: 593) relacionada básicamente con la maternidad y el matrimonio.

Fueron muchos los factores que influyeron en la formación de estos jóvenes en los años previos al inicio de la revuelta estudiantil, pues contra la tendencia de entender el 68 como punto de partida de los cambios en la historia nacional, basta revisar las manifestaciones culturales “que evidenciaban desde antes del movimiento estudiantil, un divorcio entre el consumo cultural del sector ‘progresista’ de la juventud ilustrada y el proyecto cultural posrevolucionario [...] que no se crea que privaba un estado de inocencia que se le quitó a la juventud entre los últimos días de julio y los primeros de octubre” (Matute, 1997: 90-91).

En cuanto al ámbito universitario, los partidos políticos dejaban constancia de su influencia en el campus universitario: en un extremo estaban los priistas que pretendían tener el control de las facultades tradicionales de carreras técnicas, como ingeniería, medicina y arquitectura, entre otras, y en el otro extremo se encontraban agrupaciones de izquierda que habían desplazado paulatinamente al partido oficial en las facultades dedicadas a las humanidades; era el caso de Economía, Ciencias Políticas, Filosofía y Derecho (Guevara, 2008). Para 1966 se realizó una huelga en contra del rector Ignacio Chávez, dirigida por alumnos de la Facultad de Derecho. La caída de Chávez trajo aparejada cierta apertura pues en la UNAM se empezó a hablar de la reforma universitaria. En ese escenario, el marxismo radical se extendió como nunca lo había hecho. Una vez que el nuevo rector, Javier Barros Sierra, tomó el mando se produjeron cambios profundos; entre los principales estaban la eliminación del examen de admisión para los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y una renovación de los planes de estudio.

Gracias a la política de libertad y respeto a la independencia de las organizaciones estudiantiles que Barros Sierra aplicó las discusiones traspasaron el terreno universitario y alcanzaron el ámbito de la política nacional. Se iniciaba así un debate sobre la libertad de los presos políticos. Los estudiantes —en especial del área de humanidades— realizaron huelgas de hambre para exigir la libertad de los líderes ferrocarrileros, Vallejo y Campa, que desde 1959 purgaban condena en Lecumberri. Los representantes del CNH no fueron indiferentes a estos cambios, sino agentes activos. Es posible que estas luchas previas que los jóvenes entablaron para liberar a los ferrocarrileros hubieran hecho más llevadera su propia estancia en Lecumberri debido a que ya había camino andado en materia de mejorar sus condiciones.

Durante el siglo xx, la presencia de la izquierda creció de forma paulatina en el debate intelectual mexicano hasta ejercer una marcada influencia tanto en las universidades como en organizaciones políticas. A partir de la década de 1960 una nueva izquierda que inten-

taba dejar atrás el dogmatismo se fue formando. En México fueron los grupos de izquierda los que se opusieron a la dictadura priista, pugnaron por la democracia en el sistema político y los sindicatos, reivindicaron la participación de la sociedad civil y defendieron los derechos de los ciudadanos. A consecuencia de ello fue la izquierda la que padeció cárcel, represión y el peso del sistema autoritario mexicano (Ruiz, 2014). Una preocupación constante para esta nueva izquierda la constituían los presos políticos, evidencia del sistema totalitario que se vivía.

En cuanto al contexto internacional que compartió este grupo de representantes destacan las movilizaciones de jóvenes que surgieron en todo el orbe: Francia, España y Estados Unidos, entre otros. Estudiantes organizados exigían sus derechos y trataban de erigirse como un contrapeso a la represión que se presentaba en diversas latitudes. A través de distintos medios los estudiantes fueron testigos del liderazgo ejercido por el *Che* Guevara en Latinoamérica, así como de la revolución en República Dominicana (1965), además de seguir con atención el surgimiento de Students for a Democratic Society, la guerra de Vietnam y la radicalización del movimiento negro en Estados Unidos.

Otros aspectos que compartieron fueron su inamovible oposición al autoritarismo, la euforia de saberse responsables directos de la transformación nacional y, poco después, la pérdida de esa posibilidad al ser reprimidos y encarcelados. Monsiváis señala que si bien a estos jóvenes el movimiento los unió en la embriaguez, en la certeza de haber vivido “un tiempo intensísimo en las entrañas de la Historia y en el círculo de acontecimientos que cambian el rumbo del país” (2005), la cárcel los fundió en la pérdida y la culpa, pero también en la reparación y el trabajo creativo, y los conformó, indiscutiblemente, en una generación (2005).

## La organización en Lecumberri

Pensar el universo carcelario es abismarse en “el hábitat en el que se recluye a los suprimidos, a los que ya no existen para la sociedad. Constituye un mundo extrasocial [...] La cárcel promueve la destrucción de la personalidad [...] La idea del encierro aterra: aterra verse entre sus muros vivo” (Castells, 1977: 11-15). Quizá por ello los presos políticos, como muchos otros que vivían los horrores de la desprotección y la tortura en prisiones latinoamericanas (Chile, Brasil, Argentina), trataron de construir una realidad paralela: un espacio vital de libertad y conocimiento; de lucha organizada y creación.

Entre los problemas que enfrentaron al llegar a Lecumberri estaban el miedo de pasar el resto de su juventud en prisión, ya que sus detenciones se habían realizado sin cargos comprobados ni juicios justos (tenían sentencias que oscilaban entre los 18 y 25 años; Vargas, 1998), y el pesar por los muertos y heridos de Tlatelolco ya que, según las versiones

del gobierno, ellos eran responsables.<sup>15</sup> En ese ambiente de duelo y proyectos de vida truncados, los presos políticos empezaron a reunirse por varias horas para hablar sobre sus experiencias del movimiento y tratar de comprender lo sucedido. En charlas en las que quizá ahuyentaban el miedo y estrechaban los lazos entre quienes por casi tres años compartirían el encierro, se vertían anécdotas, reflexiones, sensaciones que dejaron los apenas cuatro meses de la revuelta.

Durante los primeros meses de cautiverio, miembros del CNH, brigadistas y militantes contaban una y otra vez sus experiencias: "tanto le daban vueltas a una misma anécdota que después de un tiempo para tener de qué hablar agregaban algún detalle o incluso llegaban a exagerar sus proezas" (Entrevista con Sevilla, 2009), lo cual quizá reforzó posteriormente el sentido heroico de sus relatos. Así surgía en boca de uno u otro estudiante el relato de una marcha; la participación en alguna brigada; el recuerdo de algún mitin. Los del Politécnico, como Álvarez, comentaban lo que allí había acontecido, mientras Valle y *el Pino* hablaban sobre su experiencia en las facultades de Economía y Ciencias, respectivamente. Ya uno condenaba la toma de Ciudad Universitaria, ya otro se emocionaba con el apoyo de la ciudadanía, ya un tercero revelaba su experiencia el 2 de octubre. Gracias a este collage de evocaciones, los que no sabían se enteraban, los que no lo habían vivido lo experimentaban a través del relato, y quien no tenía un dato preciso encontraba la ocasión de preguntarlo.

Al poco tiempo de su llegada al penal, estos representantes buscaron la manera de organizarse para seguir su lucha desde la cárcel y no detener sus procesos académicos. A esto contribuyó que aunque Lecumberri era una prisión con medidas de control rigurosas, los reos políticos tenían permitido el ingreso de cualquier libro. Los estudiantes de la UNAM incluso contaban con la concesión de presentar exámenes o preparar sus tesis desde las celdas (Entrevista con Álvarez, 2010). Para octubre de 1968 ya habían llegado a la crujiá M varios profesores e intelectuales, quienes resultarían decisivos en los modos de organización y el uso del tiempo de estos jóvenes. Entre ellos se encontraba el profesor de filosofía de la UNAM, Eli de Gortari, quien se dedicaba a estudiar y escribir para olvidar la angustia que le provocaba su sentencia por más de 18 años.<sup>16</sup> También se encontraban allí Manuel Marcué, director de *Política*; el escritor José Revueltas; el profesor del Instituto Politécnico Nacional, Fausto Trejo, y Heberto Castillo; los dos últimos formaban parte de la coalición de maestros. Castillo consolidó dentro de la cárcel un liderazgo político construido años atrás, y al igual que los ya mencionados resultó un modelo para los estudiantes presos, quienes decidieron,

<sup>15</sup> Díaz Ordaz atribuyó públicamente la autoría del movimiento estudiantil de 1968 a un complot para desestabilizar a México ante la proximidad de los Juegos Olímpicos. Insistía en que "fuerzas oscuras" guiaban la protesta estudiantil con objeto de destruir el orden político existente, y señalaba a los dirigentes del CNH como "agitadores profesionales", quienes habían usado a la "ingenua juventud mexicana" para sus fines.

<sup>16</sup> "Sobre los maestros y estudiantes pesaban acusaciones de: sedición, rebelión, daño en propiedad ajena", comenta Emilio Krieger, abogado que llevó, entre otros, los casos de Castillo, Revueltas y Marcué Pardiñas (Vargas, 1998).

igual que él, ocupar su tiempo libre en procesos creativos durante la estancia en la cárcel. El ejemplo de estos profesores e intelectuales tuvo una fuerte influencia en los jóvenes; por ello, cuando los dirigentes del movimiento estudiantil llegaron a Lecumberri algunas crujías habían sido transformadas en una especie de escuela de política y letras.

Entre los aspectos decisivos para consolidar la organización que los presos políticos lograron en Lecumberri está el hecho de que la dirección se propuso no mezclar a reos comunes con presos políticos, pues, entre otras situaciones, temía que los políticos contaminaran con sus ideas subversivas a los prisioneros del fuero común (Entrevista con Álvarez, 2010). Aunque dicha medida no los eximía del peligro inherente de estar en un penal de máxima seguridad (recuérdese el asalto de los presos comunes a los políticos la madrugada del 1 de enero de 1970), sí les proporcionó una relativa tranquilidad cotidiana. Otras situaciones ya señaladas que les favorecieron fueron los derechos conquistados por presos políticos previos, como los ferrocarrileros y los militantes del PC que ingresaron al penal al inicio del movimiento estudiantil; además de la vigilancia internacional ejercida por gobiernos y organizaciones para salvaguardar su integridad.

Una ventaja más, aunque de carácter local, era que estudiantes —en su mayoría mujeres que participaron en el movimiento— y madres de familia se ponían de acuerdo para llevarles alimentos. “En las escuelas y las casas, los estudiantes sentían compromiso con los que estábamos encerrados, sentían culpa de que los presos fuéramos nosotros y no ellos, por eso se organizaban de manera ejemplar para llevarnos de comer”. Si algún representante del CNH necesitaba una máquina de escribir, un libro, una parrilla o una guitarra, los estudiantes en sus facultades se coordinaban para facilitarles lo que pidieran. “Yo nunca me sentí solo en Lecumberri ni tan querido como cuando estuve en la cárcel” (Entrevista con Sevilla, 2009). Pareciera que el hecho de que sacrificaran su libertad y su proyecto vital por una causa superior que repercutiría en el bien común debía ser correspondido por las bases, por ello algunos se ostentaban, quizá sin darse cuenta, como mártires. Según Cohen y Frazier (2004: 594), “estos líderes se sitúan no como parte del pueblo sino por encima de este [al] reclamar para sí una masculinidad heroica inspirada en la retórica socialista del Hombre Nuevo encarnada en la figura del Che Guevara”. La figura del preso político estaba enmarcada por cierto romanticismo. La idea de ser diferente, “de tener un rango superior”, se había generalizado, había orgullo y arrogancia de serlo. Esta actitud se inscribe en una ideología que aseguraba que el sufrimiento enaltece al individuo (García, 1979: 151).

Para el verano de 1969, los presos políticos sobrellevaban el encierro en un ambiente de derechos obtenidos y camaradería, lo cual les permitió transformar la cárcel en un sitio productivo. Prueba de ello eran los 25 seminarios simultáneos, impartidos básicamente por estudiantes, aunque también participaban maestros. González enseñaba literatura española, “Álvarez Garín, Félix Gamundi y Martínez della Rocca *el Pino*, matemáticas, Unzueta econo-

mía política, Eduardo Valle *el Búho*, geografía, Saúl *el Chale*, historia universal [...] además se tenía planeado un círculo de lectura sobre *El Capital* con *el Pino*" (Poniatowska, 2009: 51). A través de las clases impartidas, estos muchachos dejaron de ser estudiantes pasivos para convertirse, según su formación y habilidades, en "maestros" que apoyaban a sus compañeros en la preparación de exámenes o en la mejor comprensión de un tema. Dichos seminarios hicieron que la cárcel se transformara en un espacio de intercambio de conocimiento, de crítica y exposición de dudas. Desde temprano por la mañana los prisioneros se organizaban para discutir sobre los temas centrales de la escena nacional y leer los periódicos, a veces, en voz alta, especialmente el *Excélsior* y el vespertino *Últimas noticias*. El ambiente carcelario resultó favorable para que estos dirigentes ampliaran sus lecturas. En ese marco, leer y escribir eran actividades medulares. Algunos estudiantes, como González de Alba y Gilberto Guevara, hicieron la tesis dentro; además, varios de los dirigentes del CNH escribían documentos diversos según las necesidades del movimiento, pues aun en la cárcel tenían injerencia en acuerdos y resoluciones.

La cárcel también contribuyó a que los activistas acentuaran su sentido de grupo, de colectividad, el cual resta decir que en su condición de presos resultaba no sólo necesario sino vital. En la crujía C, González de Alba y Pablo Gómez convivían en la misma celda con el dirigente ferrocarrilero Mario Hernández. Allí compartían tanto interminables discusiones como los alimentos con otros presos políticos, como Arturo Zama, Félix Goded, Eduardo de la Vega, Raúl Álvarez, Gilberto Guevara y Eduardo Valle y, a su vez, estos presos los invitaban también a sus celdas, donde entre gritos y bromas transcurrían las sobremesas. En ellas se discutían las ideas políticas de los que tomaban parte, lo cual resultó de un enorme valor formativo para los que participaban pues el hecho de polemizar implicaba aprender a pensar de manera ordenada y, con base en una argumentación clara, defender o rechazar diferentes supuestos. La heterogeneidad de los participantes (aunque casi todos pertenecían a la izquierda, existían marcadas diferencias en sus puntos de vista) proporcionaba una enorme riqueza a estos encuentros. En el Consejo y las crujías ocupadas por los presos políticos existía un mosaico de pertenencias y militancias de lo más diverso, convivían "troskos" (troskistas), maoístas, "peces" (miembros del PC), entre otros.<sup>17</sup>

Estas discusiones de los representantes del CNH con otros estudiantes, brigadistas y dirigentes políticos los permitió a realizar análisis de lo vivido, a conocer otros puntos de vista y entender mejor algunos de los procesos experimentados. Estos debates sobre el movimiento no quedaron sólo en palabras, pues tarde o temprano fueron puestos en letras

<sup>17</sup> A pesar de contar con una población muy heterogénea, en la crujía C podían distinguirse tres grupos: miembros del Partido Comunista (desde altos dirigentes hasta militantes de base); ex miembros del CNH y otros presos con afinidades políticas; personas que no tuvieron participación durante el movimiento estudiantil y que habían sido apresadas por coincidir en el lugar en que se desató la represión.

de molde. Si bien algunos de los líderes no publicaron libros que relataran sus experiencias y opiniones del movimiento cuando aún estaban dentro de la cárcel, sí lo hicieron tiempo después.<sup>18</sup> A este respecto, Jiménez menciona que las discusiones de Lecumberri “abastecerían, con los años, la historiografía del tema en forma de libros o artículos de diversa índole” (2011: 65). En ellas pueden observarse las fuertes diferencias ideológicas que existían entre los presos políticos. Si bien, como antes se dijo, la prisión ayudó a fortalecer filias entre algunos presos, también contribuyó a acentuar fobias. Así surgieron alianzas que propiciaron proyectos políticos y editoriales comunes (como *Punto Crítico*, por ejemplo), pero también distanciamientos definitivos. Y es que a pesar de que los representantes del CNH pugnaban por liberarse de las actitudes autoritarias del régimen, pareciera que sin darse cuenta algunos recuperaron para sí lo opresivo del ambiente carcelario e hicieron suyos algunos mecanismos de represión en otros ámbitos. Eran intolerantes con sus emociones y necesidades personales y con las de otros, pues las consideraban impropias de un militante.<sup>19</sup>

La prisión fue un espacio con muchos rostros, algunos agradables y otros amenazadores; los presos la habían transformado en su nuevo terreno político, pero Lecumberri también se alzaba como un lugar donde la integridad sexual de estos varones se veía amenazada, por lo que se hizo más fuerte la necesidad de dejar clara su heterosexualidad. No debía quedar duda de su masculinidad, sobre todo frente al peligro propio de la atmósfera homosocial que imperaba en el penal.

Algunos de estos jóvenes también eran intolerantes en otros ámbitos, lo cual se reflejó en su homofobia y machismo, en la burla que hacían de los homosexuales (Entrevista con González, 2013) y en la poca participación que concedieron a las mujeres, sobre todo en papeles protagónicos del movimiento estudiantil. Un ejemplo es el que aparece en *Los días y los años*, donde su autor, Luis González de Alba, cita a Salvador Martínez della Rocca *el Pino* cuando afirma que “la política es el camino que algunas mujeres siguen para encontrarse con algunos centímetros de carne cruda” (2005: 80). Cabe recordar que, para 1993, González escribiría un artículo donde exhibió estas actitudes por lo que el otrora cerrado grupo lo excluyó de forma definitiva.

La experiencia que obtuvieron los estudiantes durante los meses de la movilización al organizar diferentes actividades (desde marchas hasta reuniones con autoridades), elaborar discursos y volantes; improvisar mítines y tomar decisiones o dirigirse oralmente a públicos numerosos se complementó con la que recibieron en la cárcel al ampliar sus lecturas, realizar

<sup>18</sup> Raúl Álvarez Garín (1998) y Gilberto Guevara Niebla (2004).

<sup>19</sup> En estudios realizados sobre lo íntimo en algunas memorias de militantes anarquistas, la identidad individual de la mayoría de los activistas se confinaba, por entonces, a una “función social”, pues dicha identidad individual no tenía “más valor en sí que el de representar al grupo del que es constitutiva” (Delhom, 2007: 238). Así, los militantes se cuidaban de mostrar su compromiso con su propia historia familiar o su natural disposición psicológica y siempre anteponían el deber a los sentimientos (Delhom, 2007: 238).



análisis, debatir temas, escribir sus anécdotas, reflexiones y sentimientos, así como, incluso, llevar a cabo (también por escrito) la defensa de las acusaciones que les imputaban, como se verá más adelante. Es posible que sin este encarcelamiento ni los representantes del CNH ni sus maestros hubieran puesto sus ideas y reflexiones por escrito, ya que este espacio les dio la oportunidad de hacer un alto y repensar lo andado.

## El texto colectivo y otros escritos de Lecumberri

Durante distintas épocas y en cualquier latitud quienes transitaron por el universo carcelario han buscado la manera de escribir. "Máquina grafómana" (Artiéres, 2005: 135) le han llamado a la prisión, pues sin importar el destinatario o la finalidad del texto ha sido una gran productora de escritos. Da la impresión de que existe una necesidad irrefrenable de escribir cuando se está en cautiverio. Álvaro Mutis da muestra de lo vigoroso de esta necesidad cuando examina, a la distancia, el episodio de su vida carcelaria y se da cuenta que gracias a esa experiencia logró escribir siete novelas, pues antes sólo había escrito poesía (2003: 13).

Acerca de la inmersión en aquel mundo, en el cual, en un inicio únicamente tenía cabida el dolor, recuerda que de entre sus ladrillos centenarios y su terregoso campo deportivo también brotaba la solidaridad de sus compañeros y la urgencia de traducir a palabras sus vivencias para dejar constancia de ellas: "Jamás hubiera conseguido escribir una sola línea sobre las andanzas de *Maqroll el Gaviero* [...] de no haber vivido [...] en [...] 'El Palacio Negro'. La experiencia fue tan radical y penetró hasta rincones tan secretos de mi ser, que hoy la recuerdo con algo que se parece mucho a la gratitud" (Mutis, 2003: 14).

Ni los líderes del Consejo ni los demás presos políticos pudieron sustraerse a la necesidad liberadora de la escritura. Baste recordar que además de los poemas, canciones y cartas que se concebían desde la soledad de las celdas de la penitenciaría también se prepararon materiales para publicación. La escritura brindó a estos presos el medio idóneo para ser escuchados, evidenciar al sistema y ganar una posición de autoridad, pues la palabra escrita confiere poder al que la ejerce y le otorga trascendencia.

Entre las obras que se escribieron y publicaron durante el encierro de los representantes del CNH se encuentran *El apando* (1969), que en la crujía M escribió José Revueltas, quien para entonces ya era un autor consolidado que había publicado por lo menos una decena de libros.<sup>20</sup> Esta especie de cúspide literaria del escritor duranguense coincidió con la posición de superioridad moral que le otorgó cierto sector de la intelectualidad mexicana. Por dar un ejemplo, en su libro *Posdata*, Octavio Paz se refirió a Revueltas como uno de los mejores

<sup>20</sup> *Los muros de agua* (1941); *El luto humano* (1943), por el cual ganó el Premio Nacional de Literatura, y *Dios en la tierra*, entre otros, además de ensayos y guiones cinematográficos (Revueltas y Cheron [comp.], 2001).

escritores de su generación (ambos nacieron en 1914) y como “uno de los hombres más puros de México” (2005: 252). Es posible que, entre otras razones, la puridad atribuida a Revueltas tuviera relación con el hecho de encontrarse ilícitamente preso. Aunado a lo anterior estaba el hecho de que se le reconocía como a uno de los máximos dirigentes de un movimiento que había sido víctima de la autocracia y como a un sólido intelectual. Pero no sólo Revueltas ganó integridad a través del encierro, del liderazgo del movimiento y de sus obras, esto también ocurrió con otros intelectuales y maestros como Eli de Gortari y Heberto Castillo. Estos últimos consolidaron su reputación, como ya se indicó, tanto por su comportamiento de lucha aun dentro de la cárcel (Castillo redactó desde su celda *Libertad bajo protesta: historia de un proceso* [1973] y varios textos autobiográficos que después concentraría en *Si te agarran te van a matar* [1983]) como por su calidad de injustamente represaliados. Los jóvenes dirigentes del CNH tampoco se quedaron al margen y ganaron paso a paso una solvencia moral que se fincó en su participación en el movimiento, en sus escritos o en su presencia en los textos de otros autores (a través de testimonios o anécdotas compartidas) y en su calidad de héroes caídos. A pesar de ser miembro del equipo de Díaz Ordaz, el entonces director de Petróleos Mexicanos, Jesús Reyes Heróles, criticaba la estrategia del mandatario de confinar a los estudiantes, pues aducía que su paso por la cárcel, más que lograr desmovilizarlos, los convirtió en mártires ante la opinión pública.

Otra obra que se gestó en la cárcel, y se publicó en 1970, fue *Los procesos de México '68. Tiempo de hablar, alegatos de defensa*, de Eduardo Valle *el Búho*, Raúl Álvarez Garín y José Revueltas, en la cual además de mostrarse aberraciones jurídicas en las que se fundamentaron los juicios penales que se siguieron en contra de participantes del movimiento, se presentaba un recuento de sus principales rasgos. Tarde o temprano, casi todos estos presos publicaron al menos un libro del movimiento estudiantil.<sup>21</sup> Hasta entonces, tanto *El apando* como *Los procesos de México '68. Tiempo de hablar...* habían resultado un ejemplo del poder de la palabra escrita, de la posibilidad de traspasar las rejas del penal con ideas. Quizá lo que actuó como motor y pauta para que algunos de los representantes del CNH se pusieran a escribir de forma sistemática y con fines de publicación fue la propuesta de Raúl Álvarez y Gilberto Guevara, quienes con el propósito de dejar testimonio de lo acaecido a lo largo de los meses que duró la revuelta, empezaron a organizar la escritura de un texto colectivo que rescatara del olvido los sucesos de 1968 (Álvarez y González, 1997: 73). Además de distorsionar a través de la prensa, la radio y la televisión los hechos del 2 de octubre, el gobierno había optado por silenciar lo sucedido: “más irracional que la matanza surge el deseo de establecer que no sucedió, que no hay responsabilidad ni la puede haber” (Monsiváis, 1970).

<sup>21</sup> González de Alba (*Los días y los años* en 1971), Eduardo Valle (*Escritos sobre el movimiento de 1968* en 1983), Álvarez Garín (*La estela de Tlatelolco* en 1998), Campos Lemus (*68: Tiempo de hablar 30 años después*, 1998), Guevara (*La libertad nunca se olvida: Memoria del 68* en 2004).

A causa de lo anterior y de la inseguridad de la época, “en la cual estábamos a merced de la policía, le dábamos tanta importancia a elaborar testimonios escritos” (Álvarez y González, 1997: 74). Poco a poco, además de Álvarez y Guevara fueron incorporándose más compañeros para que relataran pasajes específicos del movimiento. Entre los invitados a participar en este proyecto estaban, entre otros: Eduardo Valle *el Búho*, Salvador Martínez della Rocca *el Pino*, Saúl Álvarez *el Chale*, Félix Hernández Gamundi y Luis González de Alba (Álvarez y González, 1997: 75). En un inicio acordaron que cada uno de los participantes escribiría un apartado del texto. De esta manera, se dedicaron a redactar lo que experimentaron durante los meses que precedieron a su captura, hablaron de temas que iban desde los inicios del movimiento, de la formación de las brigadas políticas,<sup>22</sup> hasta la toma de Ciudad Universitaria. Describieron escenas de represión, pero también narraban cómo la gente se solidarizó con la causa estudiantil; explicaron cómo la participación en esas brigadas politizó a muchos estudiantes y señalaron la forma en que el movimiento era sostenido económicamente por ellas. En suma, todos esos textos trataban de una u otra manera de refutar la versión oficial que los acusaba a ellos de ser los “agentes desestabilizadores” del país. A través de una escritura que desafiaba el confinamiento, impulsada por la necesidad de dejar constancia de lo que había sucedido, estos jóvenes criticaron el aparato de control y subrayaron el carácter pacífico de su lucha. Por medio de los textos, de apretada mecanografía, redactados de manera directa, con un lenguaje en ocasiones no muy pulido (algunos tenían no sólo problemas de sintaxis, sino también de estilo), estos activistas dieron a conocer la versión del movimiento estudiantil desde su interior.

Al principio, tanto Álvarez como Guevara, los promotores del libro, coincidieron en que se trataría de una obra de análisis, un escrito para profundizar en ciertos aspectos que en la prisa de los acontecimientos no pudieron entender. La decisión de realizar esta valoración estaba fincada en la forma en la que se concebía lo importante en esa época, “en el PC todos los documentos estaban llenos de ortodoxia marxista, de análisis, pues lo vivencial no era ni relevante ni serio” (Entrevista con Álvarez, 2010); sin embargo, el encierro al que estaban confinados les impedía contar con las fuentes necesarias para lograr un trabajo más preciso. Por ello pensaron que también sería valioso recuperar algunas anécdotas que relataran las vivencias de los participantes y describieran de manera más personal la efervescencia de aquellos días. Al respecto, Álvarez comenta que cuando le mostró a Rolando Cordera el material que llevaban escrito, él les señaló que en realidad lo que presentaban no era un análisis sino anécdotas y que si querían hacer algo “serio” debían consultar las fuentes per-

<sup>22</sup> Aparejado con la represión, el gobierno controlaba la prensa, radio y televisión, los cuales se encargaban de distorsionar los sucesos. Con el fin de contrarrestar esta situación e informar lo que en verdad ocurría se crearon las brigadas políticas, formadas por grupos de cuatro o seis estudiantes que salían a hacer mítines relámpago, pedían dinero, repartían volantes.

tinentes y ser más rigurosos, comentario que según Álvarez los “paralizó en la escritura del libro” (Entrevista con Álvarez, 2010). Entre los muchos problemas a los que se enfrentó esta escritura colectiva estaba el hecho de que no contó con una organización adecuada, ni con una estructura básica que articulara los textos y los convirtiera en material de publicación. Otra desventaja fue que sus promotores estaban ocupados en la dirección del movimiento desde la cárcel, además de que la mayoría de los invitados a escribir no tenían las habilidades necesarias para redactar y coordinar un material de publicación masiva. Tampoco hubo quien unificara la redacción y el estilo de los escritos ni les diera una estructura específica. En suma, aun cuando los textos nunca culminaron en el libro colectivo que se había planeado, la información que derivó de ellos sí sirvió para nutrir otras obras, entre las que destacan, por su inmediatez (pues se publicaron apenas dos años y meses después del 2 de octubre) y por ser las más difundidas del 68 mexicano, *La noche de Tlatelolco*<sup>23</sup> y *Los días y los años*.

Difícilmente dichas obras describirían situaciones diversas con tanta precisión sin que la reconstrucción de hechos realizada en Lecumberri hubiera sido un trabajo colectivo, pues de forma individual lo más que se hubiera logrado en las condiciones de cárcel hubiera sido un testimonio parcial. “La reconstrucción de las situaciones complejas (sobre todo las referentes al inicio del movimiento, los hechos represivos de finales de agosto y los sucesos del 2 de octubre) inevitablemente fue colectiva y, en gran parte, de memoria” (Entrevista con González, 2013). Además del esfuerzo conjunto de rescatar el recuerdo que les permitió reproducir de forma precisa un complejo rompecabezas que solos difícilmente hubieran podido completar, el haber compartido el espacio carcelario en las condiciones señaladas resultó idóneo para la gestación de estas obras.

Algunas de las características comunes de los escritos surgidos de la cárcel son que, en su mayoría, se trata de textos narrativos; varios de ellos son testimoniales o autobiográficos. Aportan una visión desde el interior del movimiento, desde su dirigencia. En *Los días y los años*, *Los procesos de México '68. Tiempo de hablar* y *La noche de Tlatelolco*, los representantes del CNH aparecen como los personajes principales o como los de la voz preponderante. Baste decir que de los testimonios aparecidos en la obra de Poniatowska, cerca de una cuarta parte pertenecen a la dirigencia del CNH, y opacan otras voces que también formaron parte vital del 68 mexicano. Si bien en los textos referidos la temática estaba destinada a dejar constancia de lo ocurrido durante el movimiento, en algunos casos se dio mayor peso a las experiencias vividas en prisión (en *El apando*, por ejemplo, Revueltas hizo a un lado la temática mencionada para concentrarse de lleno en lo carcelario). Estas obras nacidas tras las rejas o cuyo germen surgió del encierro son el reflejo de los debates sostenidos en Le-

<sup>23</sup> En el original del texto colectivo que me proporcionó Álvarez Garín se observan los subrayados y anotaciones de Elena Poniatowska, quien extrajo de estos textos y de las entrevistas que realizó en sus visitas a Lecumberri parte de la información con la que elaboró *La noche de Tlatelolco*.

cumberri, de la diversidad de posturas de los presos políticos, y entre sus objetivos fundamentales estaba tanto refutar la versión oficial como evitar el silencio y el olvido.

Para 1970, Luis Echeverría asume la Presidencia de la República con la “apertura democrática” como lema de gobierno. El mandatario deseaba distanciarse de la administración anterior de forma contundente pues los acontecimientos de Tlatelolco habían dejado al descubierto la intolerancia de un equipo del que él había formado parte. Es posible que impulsado por la necesidad de deslindarse de ese capítulo, el nuevo presidente decidiera poner en libertad a los presos políticos del 68.

## Conclusiones

La estancia en la cárcel de estos representantes del CNH puede considerarse *sui géneris*, ya que no se trató de una reclusión caracterizada por vejaciones y torturas cotidianas. El Lecumberri de los representantes, si bien tuvo el enorme peso de la angustia provocada por las largas condenas y el peligro latente de morir a manos de los presos comunes, también representó un invaluable espacio formativo y de organización donde les fue posible convivir y conocer a profundidad las ideas políticas de otros luchadores sociales y tuvieron tiempo para leer y escribir sin que nadie revisara los libros que elegían o los textos que crearon.

En el proceso formativo de estos presos políticos es posible ubicar la influencia de una izquierda dogmática —heroica, machista, que anulaba las emociones y lo individual en aras de lo colectivo y lo racional— que excluyó no sólo a las bases del movimiento y a las mujeres, sino también a sus propios compañeros. También es fácil identificar el surgimiento de una izquierda nueva que abría paso poco a poco a cambios radicales en lo político, pero también en lo cultural y lo social.

Aunque el costo para los dirigentes del 68 fue muy alto en el ámbito personal, las recompensas no se hicieron esperar. El “encontronazo con la Historia” (Monsiváis, 2005) —la súbita dirigencia de un movimiento de masas y la oposición a un gobierno altamente represor— rindió frutos, ya que si bien la prisión les quitó casi tres años de libertad, en contraparte les brindó la oportunidad de ubicarse en un grupo y los dotó de solvencia moral (Monsiváis, 2005). En este sentido resulta importante desmitificar la interpretación del 68 de estos militantes y la imagen heroica que se ha construido en torno de ellos debido a que resta fuerza a otras posturas (las de participantes del movimiento que no eran dirigentes o no estuvieron presos, por ejemplo). Al paso del tiempo, la apreciación de la dirigencia del CNH acerca del 68 se ha vuelto, paradójicamente, la versión oficial de la disidencia.

La abrumadora experiencia de la cárcel aparece con insistencia en la narrativa de algunos de estos militantes y opaca otros aspectos importantes del movimiento. Quizá esto hace que

el tono de buena parte de ella sea panfletario, cuyo radicalismo dejó textos escasamente memorables y se ubique en una supuesta superioridad moral. En contraparte, es posible que la experiencia límite de la prisión dotara a estos jóvenes de una necesidad urgente de trascendencia y, entre otras situaciones, los hiciera poner en juego todo su potencial para organizarse y explorar la capacidad liberadora de la escritura. Las obras que se escribieron en el periodo 1968–1971 en Lecumberri, o que surgieron de ese encierro (sobre todo *Los días y los años* y *La noche de Tlatelolco*, por su incesante circulación) evidencian lo impetuoso de la inteligencia y confirman el derrumbe de los muros ante la energía creadora.

El modo de organización de estos militantes durante el movimiento estudiantil y a lo largo de su estancia en la cárcel podría considerarse como ejemplo de un naciente espíritu de "democracia participativa",<sup>24</sup> que empezó a esbozarse en el marco de un cambio global, de ruptura con viejos moldes y con lo dogmático, de la emergencia de una nueva izquierda que luchaba en el mundo entero contra toda clase de autoritarismo al defender y colocar en el centro de sus agendas a los presos políticos.

## Fuentes

- Agustín, José (1991), *Tragicomedia mexicana*, Planeta, t. I, México.
- Aguayo, Sergio (2015), *De Tlatelolco a Ayotzinapa*, Ink, México.
- Álvarez Garín, Raúl y Luis González de Alba (1997), "68: Dos aclaraciones", *Nexos*, núm. 239, noviembre, pp. 73–77.
- Álvarez Garín, Raúl (1998), *La estela de Tlatelolco: una reconstrucción histórica del movimiento estudiantil de 68*, Grijalbo, México.
- Artiéres, Philippe (2005), "La prisión de finales del siglo XIX, una máquina grafómana", en A. Castillo, y V. Sierra (coords.), *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento*, Trea, Gijón, pp. 135–146.
- Carey, Eleina (2005), *Plaza of sacrifices. Power and terror in 1968, Mexico*, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Castells Arteché, Miguel (1977), *Los procesos políticos*, Fundamentos, Madrid.
- Coletti, Aldo (1981), *La negra historia de Lecumberri*, Universo, México.
- Castillo, Heberto (1973), *Libertad bajo protesta: historia de un proceso*, Federación Editorial Mexicana, México.
- Castillo, Heberto (1983 y 2012), *Si te agarran te van a matar*, Porrúa, México.
- Cohen, Deborah y J. Lessie Frazier (2004), "México 68: hacia una definición del espacio del movimiento, la masculinidad heroica en la cárcel y las 'mujeres' en las calles", *Estudios Sociológicos*, vol. XXII, núm. 66, septiembre–diciembre, pp. 591–623.
- Delhom, Joël (2007), "Lo íntimo en algunas memorias de anarquistas españoles", en Antonio Castillo (dir.), *El legado de Mnemosyne. Las escrituras del yo a través del tiempo*, Trea, Gijón, pp. 233–258.

<sup>24</sup> La *democracia participativa* es un sistema de organización política que otorga a los ciudadanos mayor capacidad de intervención en la toma de decisiones de carácter público y su rol no se limita al sufragio sino que es protagónico, activo y propositivo dentro de la política.

- Elias, Norbert (1999), *Los alemanes*, Instituto Mora, México.
- Ergas Yasminel (1993), "El sujeto mujer: el feminismo de los años sesenta-ochenta", en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en Occidente*, Taurus, Madrid, vol. 5, pp. 593-618.
- García Ramírez, Sergio (1979), *El final de Lecumberri: reflexiones sobre la prisión*, Porrúa, México.
- García Ramírez, Sergio y Laura Martínez Breña (2014), *Presos y prisiones: el sistema penitenciario desde la perspectiva de los derechos humanos*, Porrúa-UNAM-Programa Universitario de Derechos Humanos, México.
- Gay, Peter (1992), *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud*, 2 tomos, Fondo de Cultura Económico, México.
- González de Alba, Luis (2005), *Los días y los años*, ERA, México.
- Guevara Niebla, Gilberto (2004), *La libertad nunca se olvida*, Cal y Arena, México.
- \_\_\_\_\_ (2008), "Una escuela de libertad", *Nexos*, núm. 368, agosto, documento disponible en <historico.nexos.com.mx/articulos.php?id\_article=1816&id\_rubrique=830> (consulta: 20/05/2010).
- Jiménez Guzmán, Héctor (2011), "El 68 y sus rutas de interpretación: una crítica historiográfica", tesis de maestría, UAM-Azcapotzalco, México.
- Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Matute, Álvaro (1997), "El 68 y la historiografía en México. Alcances y limitaciones", *Estudios Historiográficos*, pp. 87-95.
- Monsiváis, Carlos (1970), "Aproximaciones y reintegros", *Siempre!* (suplemento *La Cultura en México*), núm. 453, 14 de octubre.
- \_\_\_\_\_ (2005), "El 68 y Gilberto Guevara", *Nexos*, núm. 327, marzo, disponible en <www.nexos.com.mx/?p=11453> (fecha de consulta: 02/11/2012).
- Mutis, Álvaro (2003), *Diario de Lecumberri*, México, Punto de lectura.
- Paz, Octavio (2005), *El laberinto de la soledad. Posdata. Vuelta al laberinto de la soledad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Poniatowska, Elena (2009), *La noche de Tlatelolco*, ERA, México.
- Quintanilla, Susana (1991), "La formación de intelectuales del Ateneo", *Historias*, núm. 26, pp. 89-103.
- Revueltas, José (1998), *El apando*, ERA, México.
- Revueltas, Andrea y Philippe Cheron (comps.) (2001), *Conversaciones con José Revueltas*, ERA, México.
- Rosales Aguilar, Rómulo (1959), *La ley de disolución social y su aplicación aberrante*, Galeza, México.
- Ruiz Mondragón, Ariel (2014), "El pensamiento de izquierda: renovarse desde la tradición. Entrevista con Carlos Illades", *Etcétera*, núm. 158, 23 de enero, disponible en <www.etcetera.com.mx/articulo/el\_pensamiento\_de\_izquierda\_renovarse\_desde\_la\_tradicion/23632/pagina/2> (fecha de consulta: 10/01/2015).
- Simon, Matilde (1976), *La tortura política en América Latina*, Posada, México.
- Vargas, Rosa Elvira (1998), "Las detenciones sin base legal, señala Emilio Krieger, defensor de los dirigenes", *La Jornada*, 2 de octubre.
- Vázquez, Julián (2014), "Federico Gamboa: Análisis de una formación (1878-1993)", tesis de doctorado, DFE-Cinvestav, México.
- Viveros, Marcel (1981), *Anatomía de una prisión: 1525 días en Lecumberri y Sta. Martha*, México, Diana.
- Wences Reza, Rosalío (1984), *La universidad en la historia de México*, Universidad Autónoma de Guerrero-Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

#### Entrevistas

Entrevista con Carlos Sevilla, preso político en 1968, abril de 2009.

Entrevista con Raúl Álvarez Garín, representante de la Escuela de Física y Matemáticas del IPN y preso político en 1968, enero de 2010.

Entrevista con Manuela Garín, representante de la Coalición de Maestros de la Facultad de Ingeniería, UNAM, y madre de Raúl Álvarez, junio de 2010.

Entrevista con Luis González de Alba, representante de la Facultad de Filosofía y Letras y preso político en 1968, octubre de 2013.

#### *Documentos*

Álvarez G., R., G. Guevara N., L. González de A., G. Hernández, S. Martínez della R., E. Valle E. *et al.* (1969), textos que realizaron miembros de la dirigencia del CNH, presos en Lecumberri, para integrar el texto colectivo que no se publicó.

**MARÍA EUGENIA ÁVILA URBINA.** Docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Doctora en ciencias con especialidad en investigaciones educativas por el DIE-Cinvestav. Líneas de investigación: formación de los intelectuales y de las instituciones de cultura en México 1950–1980, e historia de la cultura escrita, siglo xx. Publicaciones recientes: “La revista *Plural*: periodismo cultural crítico”, en C. Avilés, E. Hernández y J. Horta (coords.) (2011), *Periodismo en México. Recuentos e interpretaciones*, Porrúa, México, pp. 275–288.

*Recibido: 17 de julio de 2015*

*Aceptado: 22 de abril de 2016*



# El estudio de los manuales escolares. Historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones

The study of school manuals.  
Historiography and its current situation:  
authors, investigations and institutions

**Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez**

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Universidad de La Coruña, España*

*jose.malheirog@udc.gal*

## Resumen

Los manuales escolares han ocupado el centro de la actividad académica desde que la escuela existe como institución normalizada. Incluso en la actualidad, cuando emergen movimientos renovadores a favor de la incorporación de nuevos materiales, de la modernización de los métodos y de la diversificación de recursos, una parte significativa de la cultura escolar se sigue basando en el uso de manuales, y los docentes dependen en buena medida de ellos. Este trabajo realiza un recorrido sobre el estudio reciente de los manuales escolares en relación con la historia de la educación; la mirada está puesta principalmente en España, pero se la ubica en el contexto europeo e iberoamericano. Mediante revisión bibliográfica, se actualiza la información sobre las investigaciones que se han llevado a cabo en este campo en los últimos años, las instituciones que los promueven y los autores y autoras más relevantes en este campo de saber.

**Palabras clave:** manuales, escuela, educación, libros de texto, cultura escolar

## Abstract

*School manuals have occupied the centre of academic activity since school has existed as a normalised institution. Even at present, when renewed movements in favour of the incorporation of new materials, the modernisation of methods and the diversification of resources are emerging, a significant part of the school culture is still based on the use of school manuals and teachers largely rely on them. This article traces the trajectory of the recent study of school manuals, mainly in Spain but placed in the European and Ibero-American context. By means of a bibliographical review, the in-*

*formation concerning the investigations which have been carried out in this field in the last years is updated, together with that relating to the institutions that promote them and the most relevant authors in this field of knowledge.*

**Keywords:** *Manuals, School, Education, Textbooks, School culture*

## La presencia de los manuales en el contexto escolar

Los más serios indicios que delatan la presencia del libro como código con intención didáctica en la cultura occidental datan de la Edad Media. En esa época empieza a utilizarse de forma sistemática como recurso de aprendizaje y se generaliza con la imprenta, instrumento fundamental para la difusión de materiales de apoyo impresos, como carteles, pliegos, hojas o folletos. En el empleo del manual escolar como instrumento de apoyo confluyeron intereses políticos, religiosos, pedagógicos y prácticos, y llegaron a nuestros días como el medio más aceptado en los procesos de transmisión cultural (Escolano, 2000, y 2006a: 219-241). Incluso en la actualidad, cuando se debate en favor de la diversificación de recursos educativos y proliferan instrumentos didácticos alternativos, la escuela sigue primando el uso de manuales. Y entre la diversidad de materiales curriculares todavía hoy el libro de texto tiene una presencia permanente. De modo que la praxis de una gran parte de los docentes se caracteriza por la dependencia de estos materiales. Pese a las ventajas, reciben también numerosas críticas, como presentar una construcción restrictiva de la realidad y ofrecer de ella una visión cerrada y estática (Rodríguez, 2008). Tan arraigado es su uso que ni siquiera el ordenador, instrumento popular de la última década, consigue desbancar al material gráfico tradicional en el proceso enseñanza-aprendizaje (Escotet, 1992: 94).

Con todo, como señala Agustín Escolano, el texto impreso ha servido de *paideia* y de método, y ha inducido un alto grado de normalización en las prácticas educativas, hasta tal punto que a finales del siglo xx los estudiantes todavía ocupaban entre 75% y 90% del tiempo escolar en tareas que implican el uso de este soporte convencional (Apple, 1989: 91). Pero además de la cuestión práctica, que describe meridianamente una cultura escolar determinada, el manual ha sido clave en el diseño y mantenimiento del currículo tradicional, que fue concretándose de la mano del Estado liberal y la aparición de la escuela pública en el siglo xix (Escolano, 1997a; Maestro, 2002: 26); un elemento "aleccionador" necesario para promover la cohesión social de un proyecto político que se legitimaba en la participación de la ciudadanía (Escolano, 1997b, y 1998). Y bajo un modelo que llega hasta nuestros días se han primado las enseñanzas sobre historia patria junto a la geografía, las "lecturas escolares",

la lengua o la literatura "nacional" como elementos vertebradores del Estado (Escolano, 2001a: 11-24).<sup>1</sup>

De este modo, los manuales son un instrumento de transmisión del "saber" (Choppin, 1980: 1-25) que impone una distribución y jerarquía de los conocimientos necesarios para formar la armadura intelectual del alumnado. Pero también ayudan a la uniformidad lingüística, la nivelación cultural y la propagación de las ideas establecidas y "socialmente homologadas". Son, pues, objetos complejos que guardan relaciones diversas con el sistema educativo y la sociedad que los produce. Por ejemplo, la selección de sus contenidos requiere la aplicación de determinados criterios o puntos de vista acerca del universo social y de lo que se considera como "saberes legítimos" (Escolano, 2006a).

Así, el manual escolar es, por una parte, un soporte curricular por el que se transmite el conocimiento académico que las instituciones deben producir; por otra parte, es un reflejo de la sociedad que lo difunde, al regularizar y estabilizar los valores, actitudes, estereotipos e ideologías que configuran el currículum explícito, y también el oculto (Escolano, 2001b: 38-40).

El libro de texto, convertido en herramienta clave, fue concebido para memorizar e incluye resúmenes, guiones, síntesis, cuadros sinópticos, ejercicios repetidos, cantinelas, preguntas con sus respuestas inequívocas, solucionarios para el profesor, textos en verso para facilitar la memorización del saber establecido. Y tras una letanía de contenidos más o menos elementales se escondía todo un conjunto de concepciones teóricas acerca de la ciencia y el conocimiento, del aprendizaje y de los valores atribuidos a la educación escolar.

Lo que transmiten los manuales ha suscitado la atención de los investigadores de la educación, principalmente al atender las dimensiones política e internacional. Este interés se manifestó desde comienzos del siglo xx, especialmente en la época de entreguerras, al sentirse la necesidad de revisar la carga "patriótica" y la influencia chauvinista y xenófoba de los manuales, con el fin de paliar sus posibles efectos (Valls Montés, 2007a: 21).<sup>2</sup>

En la actualidad, el estudio de los manuales destinados a las escuelas primaria y secundaria es un campo fecundo desde el que se efectúan importantes aportaciones, porque constituyen un objeto de especial interés para los estudiosos de la historia de las diferentes disciplinas (Guereña, Ossenbach, Del Pozo, 2005: 17-41). Un verdadero "micromundo educa-

<sup>1</sup> Véase también, sobre este aspecto, Escolano (2015) y López Facal (2002).

<sup>2</sup> Numerosas reuniones internacionales para la revisión y mejora de los manuales de historia, especialmente desde una perspectiva pacifista, fueron impulsadas tanto por la Asamblea de la Sociedad de Naciones como por algunos sindicatos de docentes europeos durante el periodo de entreguerras. Los institucionistas, con Rafael Altamira y Julio Casares a la cabeza, jugaron un papel muy destacado en estas iniciativas internacionales. Ellos fueron también los abanderados del estudio de los problemas relacionados con la enseñanza de la historia en los congresos nacionales de esta disciplina celebrados en la época. Véase también Escolano (2006b).

tivo”, un espejo que refleja en sus marcos materiales la cultura del entorno en que circula, y la pedagogía que, como autorreferente, regula las prácticas de uso (Escolano, 2001b: 38–40).

## **El estudio de la cultura escolar a través de los manuales**

Aunque la institución escolar es, en una parte importante, el resultado de regulaciones político-normativas provenientes del exterior, también construye y transmite pautas culturales, refuerza valores específicos y reproduce tradiciones propias que ejercen resistencias a las reformas y regulaciones exteriores, lo que la convierte en una institución hondamente conservadora.

A partir de la década de 1980 se ha experimentado un giro historiográfico con importantes consecuencias sobre las líneas de investigación emprendidas y los métodos utilizados para el estudio de las instituciones educativas. Una de las perspectivas emergentes se enfoca hacia la historia interna de las instituciones y encuentra uno de sus campos privilegiados en la denominada historia del currículum. Estas resultan una valiosa fuente de información para construir alternativas que respondan adecuadamente a los cambios de modelo que necesita la institución escolar.

A raíz de este giro historiográfico, los textos escolares se han convertido en un objeto de estudio de gran interés por su tradicional preferencia entre los docentes sobre otros materiales (Escolano, 2009: 169–180); además, por la gran potencia explicativa que proyectan, por sus contenidos textuales, explícitos u ocultos, y también, con los avances de la tecnología impresa, por la perfección del lenguaje iconográfico (Escolano, 2007: 365–374).

Sobre esa base, los manuales escolares como objeto de investigación abren nuevas posibilidades para conocer aspectos fundamentales de la historia de la educación en general, tales como las regulaciones que el Estado impone a la escuela y las diversas intervenciones que determinan los contenidos de la enseñanza; descubrir las teorías pedagógicas, imaginarios y corrientes ideológicas que pretenden imponerse en la enseñanza en cada momento, o identificar presencias o ausencias en el tratamiento de determinados contenidos, que pueden revelar lagunas dentro del propio currículum (Escolano, 2006a). De este modo, los manuales recogen y transmiten un compendio sistematizado de contenidos, valores y “verdades” propios de un determinado contexto histórico, susceptible de ser analizado para tratar de comprender los procesos de transmisión cultural y, al mismo tiempo, en la medida de lo posible, tratar de mejorarlos (Ossenbach, 2009: 9–10). Aun así, conviene recordar que lo que

dictan los profesores acostumbra a estar en los libros, pero puede que no se enseñe exactamente todo lo que en ellos aparece (Valls Montés, 2007a: 203).

## Manuales escolares e instituciones para su estudio

Sostiene Hernández Díaz (1994: 191-214) que el manual en desuso ha dejado de ser sólo elemento para el recuerdo y empieza a ser considerado con otras categorías desde el momento en que se ha comprendido su centralidad en el proceso curricular. Como expuso Alain Choppin, ya despierta interés como fuente de información, pero ante todo como factor pedagógico determinante en el proceso curricular, incluso como el resultado de los intereses que determinados grupos sociales expresan para prolongar y proyectar sus valores y tradiciones culturales.<sup>3</sup>

En todo caso, en lo que respecta al ámbito del Estado español, los estudios de las ciencias sociales centrados en la manualística escolar tienen ya un relativo recorrido, en la línea de los trabajos que se realizan en otros países de nuestro entorno, de los que informa Johnsen (1997). Destaca, desde la década de 1970, el *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung* (Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre los Libros de Texto) con sede en Braunschweig, Alemania.<sup>4</sup> En el caso de Francia, se desarrolla un ambicioso programa de investigación, denominado EMMANUELLE,<sup>5</sup> centrado en el estudio de los manuales escolares y patrocinado por el Servicio de Historia de la Educación del *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP). Bajo la dirección de Choppin, ya desaparecido, el proyecto EMMANUELLE emprendió, a comienzos de la década de 1980 una doble tarea, documental e investigadora.

<sup>3</sup> Alain Choppin, reconocido investigador del *Institut National de Recherche Pédagogique*, fue, en la década de 1980, el iniciador de la línea historiográfica que dio origen al campo académico del estudio de los manuales. Él fundó el proyecto francés EMMANUELLE, asesoró a MANES en sus primeros pasos y estuvo presente en todos los círculos relevantes que se ocupan de este nuevo territorio del conocimiento. El poder del manual escolar como instrumento ideológico ya lo sugería en un primer trabajo (Choppin, 1980) y más adelante en un número monográfico de *Histoire de l'Éducation* (Choppin, 1993).

<sup>4</sup> El Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional de Libros de Texto surgió, en 1975, del *Internationales Schulbuchinstitut* (Instituto Internacional del Libro de Texto) fundado después de la Segunda Guerra Mundial por Georg Eckert, historiador de Braunschweig, Alemania. Puede encontrarse información en su página web <[www.gei.de/](http://www.gei.de/)>, en alemán e inglés.

<sup>5</sup> El programa EMMANUELLE intenta recoger la historia general del libro y de la edición escolar en Francia. Sus actividades, guiadas por una perspectiva histórica, se articulan alrededor de la constitución de dos bancos de datos: EMMANUELLE, que documenta de forma exhaustiva la producción de manuales escolares franceses desde 1789, y EMMANUELLE 5, que registra y analiza las publicaciones científicas relativas a la disciplina (Choppin, 1991, 1992a, y 1993). En su página <[www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm](http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm)> puede encontrarse más información en francés e inglés.

Además de los anteriores, debe citarse el proyecto dirigido por Paul Aubin, "Les manuels scolaires québécoises", con sede en el *Centre interuniversitaire d'études québécoises* (Centro Interuniversitario de Estudios de Quebec) de la Universidad Laval, Canadá ([www.cieq.ca/](http://www.cieq.ca/)); el proyecto "Livres. Banco de Datos de Livros Escolares Brasileiros (1810 a 2005)", sobre los libros escolares de Brasil, con sede en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo ([www2.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm](http://www2.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm)); la *International Association for Research on Textbooks and Educational Media*, IARTEM por sus siglas en inglés (Asociación Internacional para la Investigación en Libros de texto y Materiales Didácticos), ([www.iartem.org/](http://www.iartem.org/)), y la *Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e. V.* (Sociedad Internacional de Investigación Histórica y Sistemática sobre Manuales Escolares), Alemania ([www.schulbuch-gesellschaft.de/en/](http://www.schulbuch-gesellschaft.de/en/)); el *Teaching Resources and Textbook Research Unit* (TREAT) de la Facultad de Educación de la Universidad de Sidney, Australia ([alex.edfac.usyd.edu.au/TREAT](http://alex.edfac.usyd.edu.au/TREAT)); el *Centre for Pedagogical Texts and Learning Processes do Vestfold University College*, Noruega ([www-lu.hive.no/tekstar/engversion/](http://www-lu.hive.no/tekstar/engversion/)), o el *Textbook Colloquium*, fundado en 1988 para promocionar los estudios interdisciplinarios sobre los libros de texto, formado por investigadores europeos, norteamericanos y australianos ([faculty.ed.uiuc.edu/westbury/textcol/](http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/textcol/)).

Respecto de las investigaciones en marcha en el Estado español, figura el proyecto MANES (acrónimo de manuales escolares), con inspiración en EMMANUELLE. MANES se fijó como objetivo realizar el estudio histórico de los manuales escolares publicados en España, Portugal y América Latina entre 1808-1990, y crear una biblioteca que actualmente se ubica en la sede central de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid (Valls Montés, 1999; Tiana Ferrer, 1999, 2000; Villalaín, 2001; Somoza Rodríguez, 2007).<sup>6</sup> El proyecto tiene dos vertientes, una de carácter instrumental (histórico-documental) y otra propiamente investigadora.

Otra rica experiencia en este campo es la que ofrece el Centro Internacional de la Cultura Escolar, iniciativa del profesor Agustín Escolano. Se define como centro integral de documentación, investigación e interpretación acerca de la cultura de la escuela;<sup>7</sup> guarda una de las mejores colecciones de manuales de los siglos XIX y XX que se conservan, compuesta por más de 50 000 volúmenes, y es un polo de referencia para la investigación en este campo, tanto dentro como fuera de España. En esta línea de trabajo deben citarse, también, el proyecto desarrollado en la Universidad de Valencia que sigue las aportaciones del historiador de la educación León Esteban (Varios autores, 1998), el trabajo realizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza a partir del legado bibliográfico de Arturo Fernández Cacer (Varios autores, 1992), o el llevado a cabo en Valladolid sobre el legado bibliográfico de Javier Carbonero Domingo (Varios autores, 1997).

<sup>6</sup> Se accede al Centro y a su proyecto a través del portal <[www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html](http://www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html)>.

<sup>7</sup> Puede consultarse la página de la institución: <[www.ceince.eu/main.php?id=8](http://www.ceince.eu/main.php?id=8)>.

## El estudio de los manuales escolares en Iberoamérica

Al detenerse en los proyectos y trabajos desarrollados en el Estado español es necesario partir de la década de 1980. Según el profesor Hernández Díaz (1994: 191-214), en los años finales de esa década y los primeros de la de 1990 se registra la aparición de un número considerable de estudios sobre diversas disciplinas escolares. Estudios centrados fundamentalmente en la enseñanza secundaria, además de la primaria, que intentaban establecer sus características a partir de la implantación del sistema liberal de enseñanza, a mediados del siglo XIX.

Estos trabajos significaron los inicios de un nuevo campo de investigaciones centradas principalmente en la geografía, la historia, la filosofía y la literatura. Basados en el análisis de manuales escolares vigentes y preocupados por introducir nuevos enfoques y valoraciones, tanto en los contenidos como en su metodología didáctica. Temas como el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres en los manuales, el etnocentrismo, la imagen de Europa o el tratamiento dado a los cambios en los países del Este europeo, entre otros, son objeto de investigación, con mayor o menor profundidad conceptual, teórica o metodológica.

Tales trabajos han venido marcados por las líneas clásicas de análisis, en las que primaban fundamentalmente la extensión de los temas tratados y los criterios de selección subyacentes; las ilustraciones y sus intencionalidades, o la relación y disparidad entre los contenidos de la historiografía escolar y la historiografía sabia. Estos análisis también observaban algunas otras fuentes relacionadas con la enseñanza reglada de las ciencias sociales: planes-programas de estudio, y control o censura de los manuales (Valls Montés, 2007a: 23).

En estos inicios es preciso citar, tocante a la geografía, los trabajos de Horacio Capel, de la Universidad de Barcelona (1985) y la monografía de Alberto Luis Gómez (1985) editada por la misma universidad. Respecto a la filosofía, destaca la obra de Antonio Heredia (1982), editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca. La literatura ha sido tratada por Fernando Valls (1983). En fechas posteriores continuaron publicándose trabajos sobre matemáticas y otras disciplinas escolares que seguían las pautas de los primeros. Más concretamente, la parcela de las ciencias sociales fue desarrollándose a través de los trabajos citados a continuación por fecha de publicación. Conviene referirse, en primer lugar, al artículo firmado por los catedráticos de bachillerato José Antonio Álvarez

Osés, Ignacio Cal Freire, María Carmen González Muñoz y Juan Haro Sabater (1979) sobre la historia en los textos de bachillerato de 1938 a 1975.<sup>8</sup>

Entre los trabajos que analizan los manuales de historia deben mencionarse el de María Clemente Linuesa (1982) sobre la historia en los textos escolares de primaria de 1945 a 1975; el de Rafael Valls (1983) sobre la historia de España en los manuales de bachillerato franquistas; el de Buenaventura Delgado (1983) sobre los libros de texto como fuente para la historia de la educación; el de Pierre Caspard (1984) sobre la manera de analizar los manuales escolares, y el de Gonzalo Pasamar (1991) sobre manuales escolares en la posguerra española.

Conviene no olvidar a Josep Fontana (1983, 1991) y José María Jover (1984, 1991). Junto a ellos, Raimundo Cuesta (1988, 1991, 1997) realiza una de las primeras aproximaciones globales al estado de los estudios sobre la enseñanza de la historia en el Estado español. Cuesta ha sido, en palabras de Rafael Valls (2007a: 30), quien con mayor perseverancia y agudeza realizó el seguimiento más detallado de la evolución de la historiografía escolar española, tanto desde su perspectiva histórica como desde su compromiso por el cambio.

Son aportaciones, fundamentalmente desde mediados de la década de 1990, mucho más elaboradas, que ofrecen una visión más completa de la problemática subyacente a este tipo de estudios. Suponen, en la opinión de Valls (2007a), un importante salto cualitativo, en el que han influido diversos factores relacionados tanto con la didáctica de la historia como con otras áreas de conocimiento, tal como recoge el trabajo coordinado por Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana (1994).

Referencias al tratamiento didáctico del manual escolar en la escuela primaria aparecen en varios de los estudios de conjunto ya citados, que versan sobre la institución escolar, y que no vamos a repetir. Contamos con algunos apuntes sobre un determinado manual escolar, como los que aparecen en los trabajos de Julio Ruiz Berrio (1992) o Alberto del Pozo Pardo (1985). Algo se ha sugerido sobre la imagen en el libro de texto en los trabajos de Isabel Corts Giner y Pilar Colás Bravo (1988). Asimismo, gracias a los estudios de Agustín Escolano y José María Hernández Díaz, se han logrado interesantes catalogaciones de manuales (1990) al hilo del activo movimiento histórico-educativo-cultural que representan actualmente en el panorama estatal las exposiciones pedagógicas (1993). Al mismo tiempo, pueden manejarse excelentes monografías sobre un género particular, como el de los catecismos, tanto religiosos como políticos, sobre los que cabe tener en cuenta las de Alfonso Capitán (1974, 1978) sobre los catecismos políticos en España a principios del siglo XIX, Jean-René Aymes (1988), Manuel Morales Muñoz (1988, 1990) y Conrad Vilanou (1988, 1990).

<sup>8</sup> A éste siguió el artículo de Álvarez Osés y González Muñoz (1992) en el que analizaban la figura del padre de las Casas con referencia al conjunto de manualística española.



Además de las obras ya citadas, las primeras referencias de interés y con cierta solidez, a juicio de Hernández Díaz, debemos situarlas en torno de lo que sugieren Alejandro Mayor-domo (1983) para los libros de civildad en el siglo XIX, y Buenaventura Delgado (1983) sobre la importancia del libro de texto en la investigación histórico-educativa, y más aún en varios estudios centrados en los libros escolares durante el franquismo. Son los trabajos de Gregorio Cámara Villar (1983) y de Clementina García Crespo (1983), así como el de Aymes (1986). Sobre el franquismo, el primero específico que conocemos es el de Clemente Linuesa (1981), que recoge aspectos de su tesis doctoral, dirigida por Agustín Escolano.

Con todo, entendemos que las contribuciones más significativas y actualizadas que se producen en España, insertas en el ya mencionado movimiento europeo en torno de los manuales escolares, son las que representan Bernat Sureda (1992) y Agustín Escolano (1992).<sup>9</sup> Sin olvidar, en favor de la innovación en la elaboración y tratamiento de los manuales y otros recursos escolares, el trabajo desarrollado por la Federación Icaria,<sup>10</sup> o los publicados por diversos investigadores (algunos citados en estas páginas) más recientemente,<sup>11</sup> así como las tesis doctorales defendidas.<sup>12</sup>

En los estudios que se refieren al ámbito latinoamericano, destaca el trabajo coordinado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (2001) sobre los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en esa región, que constituye el primero de una serie de colaboraciones entre el ya mencionado grupo MANES y distintas universidades latinoamericanas. Se incluyen quince trabajos en los que se aborda la manualística escolar desde una perspectiva histórica, referida a seis países del área: Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador,

<sup>9</sup> Sureda y su equipo aportan el primer trabajo que aparece en España, que sigue el modelo de análisis del Institut National de Recherche Pédagogique, de París, sobre la producción de obras escolares. Lo sitúan en Baleares, entre 1775 y 1975, recopilan un cupo de 631 obras, bien catalogadas y localizadas, y acompañan un importante aparato bibliográfico y explicativo que ayuda a comprender el sentido de tal producción, la influencia de determinados autores y manuales, las imposiciones de la reglamentación oficial y de las empresas editoriales, la incidencia sobre la sociedad y la educación balear, bien contextualizada en el marco general del Estado.

<sup>10</sup> Federación Estatal de Grupos de Renovación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales (Asklepios, Cronos, Ín-sula Barataria, IRES, Aula Sete, Gea Clío, Ires, Pagadi, etc.) fundada en 1995, que pretende ofrecer, sin ningún género de atadura académico-institucional ni dependencia política, un marco alternativo de investigación teórica y de acción práctica acerca de lo que supone en la actualidad el desarrollo y la realización de los postulados de una didáctica crítica. Además de materiales didácticos de los diversos grupos, y de investigaciones y publicaciones de sus miembros, la federación como tal edita anualmente la revista *Con-ciencia Social*. Puede obtenerse más información en su portal <[www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)>.

<sup>11</sup> Aportamos los que consideramos últimos trabajos publicados: Merchán Iglesias (2005), Capellán de Miguel (2006), Puelles Benítez (2007), Érika González García e Irantzu González Sánchez (2007), Valdemoros San Emeterio y Ramírez Martínez (2007), Valls Montés (2007b), Badanelli Rubio (2008a, 2008b), Campos Pérez (2008), Castillejo Cambra (2008), Collados Cardona (2008), Sebastián Vicente (2008), Jean-Louis Guereña (2009), Mazzitelli, Maturano, Macías y Avellá (2009), Inés Moyano (2010), Ossenbach Sauter (2010, 2011), Borrero López y González Rodríguez (2011), Saiz Serrano (2013), Santos Arrabal (2013), Escolano (2015).

<sup>12</sup> Esteves Santiago (2008), Payeras Coll (2008), López García (2010), Mahamud Angulo (2012).

México y Uruguay. La obra incluye además un interesante apéndice bibliográfico que ayuda a conocer el estado de la investigación sobre este tema en el área señalada.<sup>13</sup>

Al circunscribirnos, por último, al contexto gallego, debemos señalar los trabajos de Carmen Benso Calvo (1994, 1997, 2000, 2001), así como otras aportaciones que tratan parcialmente el tema del libro escolar, como son Calvo y Rivas Barrós (2002), Calvo, Pereira y Domínguez (2007), Cid Fernández (1989), Costa Rico (1989, 1990, 1998, 2005, 2009), Costa Rico y Bragado Rodríguez (1998), Costa Rico y Álvarez (1999), Fraga Vázquez (1997), De Gabriel (1989, 1990, 1998), Somoza y Santos (1998). Todos ellos han tratado, algunos específica y la mayor parte parcialmente, esta temática desde la realidad gallega y sus singularidades.

## A modo de conclusión

Pese a su interés, por los motivos que se han apuntado, el manual escolar fue considerado durante mucho tiempo y de modo simplista documentación de segundo o tercer orden; sin embargo, es un producto historiográfico muy significativo desde el punto de vista social, porque forma parte de la cultura escolar desde la implantación de un sistema generalizado de educación (Valls Montés, 2007a: 12). Como ya se indicó, los trabajos desarrollados en distintos países del entorno cultural europeo han suscitado un movimiento más amplio en el que se incluye el grupo de historiadores de la educación de España, Portugal y América Latina. El tema observa una creciente y cualificada atención, no sólo como fuente informativa de primera mano, sino sobre todo por el peso que alcanza en el desarrollo curricular de la escuela en la etapa contemporánea, por lo que cabe aguardar que para los próximos años se intensifiquen las contribuciones.

<sup>13</sup> Entre otros trabajos recientes en el área latinoamericana nos parece oportuno citar, para Argentina, el trabajo de Kaufmann (2015), que constituye una revisión de la producción historiográfica en cuanto a temáticas y metodologías relacionadas con manuales escolares; da cuenta de los hitos y avances en el área y señala los nuevos desafíos por los que atraviesa la investigación sobre los textos escolares en ese país. En Chile puede mencionarse a Chloé Schurdevin-Blaise (2007), y en Colombia a Samacá Alonso (2011) y Acevedo Tarazona y Samacá Alonso (2013). Esta última obra compila una serie de aportaciones sobre la importancia de los manuales escolares como dispositivos constructores del sentimiento de nación, concretamente en la configuración de la memoria y de representaciones de los colombianos en sus dos siglos de existencia republicana. De ese país también destacan los trabajos de Cabrera Becerra (2010) y, más recientemente, Aguirre Rueda (2015). Para el caso mexicano, es necesario nombrar a Torres Septién (2005), y a Montes de Oca Navas (2012) que analiza libros escolares mexicanos de principios del siglo xx. En Brasil puede añadirse el trabajo de Valdemarin y Gaspar da Silva (2013), donde se aborda el análisis de un conjunto de manuales escolares, utilizados en la Escuela Normal brasileña y portuguesa entre mediados del siglo xix y mediados del xx; a partir de una nueva mirada sobre estos materiales se reedita en otra clave el proceso original de circulación de ideas entre Brasil y Portugal. Todavía en el ámbito lusófono deben citarse algunas aportaciones portuguesas: Manique da Silva (2013) y Santos Cunha (2013).

Es indudable que existen todavía muchas lagunas, pero los trabajos realizados hasta el presente parecen mostrar la dirección de un camino. Los manuales escolares no son las únicas fuentes documentales, pero son, posiblemente, las que mayor cantidad de información pueden aportarnos si las interrogamos y analizamos de modo adecuado e intentamos reconstruir el contexto en el que fueron elaborados, los indicios o pistas que acostumbran suministrar, para intentar reconstruir no sólo su uso escolar en el pasado, sino además para formular pautas de trabajo en el futuro respecto de sus lagunas, deficiencias o incoherencias (Valls Montés, 2007a: 204).

Desde un análisis panorámico apoyado en la bibliografía manejada en este trabajo, y con la intención de dar una visión amplia, aunque no exhaustiva, nos encontramos que, a partir de 1990, el mayor número de aportaciones se centra en la historia de los manuales y su evolución. Aparecen también, con cierta intensidad, los trabajos analíticos desde la óptica de la construcción identitaria, una preocupación común en todos los países del área, con mayor producción en España. En tercer lugar se han identificado, en una proporción mucho menor, estudios que abordan el análisis de los manuales escolares relacionados con la formación de mentalidades, centrados en diferentes etapas históricas; en España, con especial atención al franquismo. Le siguen a mayor distancia aquellos que se detienen en el estudio de su historiografía, aquellos otros que analizan los manuales en el contexto de la cultura escolar, los que centran su interés como recurso didáctico en general, o para el estudio de la historia en particular; por último, los que analizan los manuales relacionados con procesos de alfabetización y escolarización.

Desde esta panorámica, todo parece indicar que el estudio de los manuales escolares se ocupa fundamentalmente del análisis de los contenidos en relación con procesos de formación identitaria como foco de mayor atención, y que se ha revisado poco el papel de los manuales escolares en el contexto de la cultura escolar en su conjunto. Del mismo modo, tiene poco desarrollo el ámbito de la didáctica de la historia, al que la manualística debería prestar mayor atención (Valls Montés, 2009: 18).

En este sentido, y en lo que afecta a la intrahistoria de la escuela (Escolano 2001b: 37), los libros escolares son fuentes imprescindibles para aproximarnos al conocimiento empírico de algunos de los "silencios" de la historia de la educación tradicional, sólo interesada hasta ahora en el estudio de las ideas y políticas que tienen informado el desarrollo de los sistemas de instrucción pública, y empeñada por fin en dar cuenta del pasado pragmático de la educación.

Además, como afirma Valls (2007a: 12), una cuestión de la que se sabe bastante poco es la que respecta a los efectos reales de la enseñanza escolar referida a la historia, o de cualquier otra disciplina escolar, sobre las concepciones del alumnado. Existe cierta conciencia de que estas representaciones ya no provienen exclusivamente del proceso formal de enseñanza-aprendizaje, sino de otras fuentes informativas cada vez más poderosas, como el

cine o la televisión con las que la escuela, y por consiguiente sus herramientas, tienen que competir. En esa dimensión didáctica, el aula puede convertirse en un espacio privilegiado para el análisis, la confrontación de informaciones, el estudio de las evidencias históricas y el desarrollo de un pensamiento más metódico y crítico, más abierto a la comprensión de los mecanismos ideológicos que tienen y que actúan sobre las sociedades complejas.

Como mantiene Costa Rico, pese a las presiones que pretenden la liquidación de la dimensión público-democrática de las instituciones, una nueva concepción de los manuales escolares, entre otra infinidad de materiales alternativos, debe estar en la línea de esas otras trincheras, que resisten las presiones "reconstruccionistas" de las instituciones escolares como comunidades vivas, democráticas, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de deliberación social; como centros de recursos de aprendizaje incorporados a redes escolares, como nudos de comunicación de la "sociedad red", según la acuñación de Manuel Castells.<sup>14</sup>

La memoria, en fin, depositada en los textos didácticos puede ser percibida hoy por los historiadores de la educación como una *paideia*, como expresión de un *ethos* pedagógico-social y como testigo de un modo de producción didáctica; en definitiva, como la objetivación cultural de un currículo en todas las dimensiones, es decir, en sus estructuras y contenidos, en sus imágenes sociales y en sus formas de desarrollo. Toda una imagen sistémica de la escuela a la que representan y, todavía, de la sociedad que los escribe y los utiliza (Escolano, 2001b: 39).

## Fuentes

- Acevedo Tarazona, Álvaro, y Gabriel Samacá Alonso (2013), *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX*, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.
- Aguirre Rueda, José A. (2015), "El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía", *Revista Historia y Sociedad*, núm. 28, documento disponible en <dx.doi.org/10.15446/hys.n28.48129>.
- Álvarez Osés, José A., Ignacio Cal Freire, María Carmen González Muñoz y Juan Haro Sabater (1979), "La historia en los textos de bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República", *Revista de Bachillerato*, núm. 9, pp. 2-18.
- \_\_\_\_\_, Ignacio Cal Freire, María Carmen González Muñoz (1992), "Mentalidad y didáctica: el padre De las Casas en los manuales de Bachillerato español (1840-1988)", en Varios autores, *17 Congreso Internacional de ciencias históricas*, Comité Internacional des Sciences Historiques, Madrid, vol. II, pp. 940-950.
- Apple, Michael W. (1989), *Maestros y textos*, Paidós, Barcelona.
- Aymes, Jean-René (1988), "Imagen de la familia en los libros de lectura de la escuela franquista", en Jean René Aymes, Eve Marie Fell y Jean-Louis Guereña (eds.), *L'enseignement primaire en Espagne et en*

<sup>14</sup> Citado por Costa Rico (2002).

- Amérique Latine du XVIII<sup>e</sup> siècle á nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Publications de l'Université de Tours, Tours, pp. 403-412.
- \_\_\_\_ (1988), "Du catéchisme religieux au catéchisme politique (fin du XVIII<sup>e</sup> siècle-début du XX<sup>e</sup>)" en Jean René Aymes, Eve Marie Fell y Jean-Louis Guereña (eds.), *École et Église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels*, Publications de l'Université de Tours, Tours, pp. 17-34.
- Badanelli Rubio, Ana María (2008a), "Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)", *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 27, pp. 137-169.
- \_\_\_\_ (2008b), "La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista", en Juan Gómez, Gloria Espigado y Miguel Beas (coords.), *Encuentros de Primavera de la Universidad de Cádiz en El Puerto de Santa María*, Ayuntamiento del Puerto de Santa María-Universidad de Cádiz, Puerto de Santa María, pp. 207-230.
- Benso Calvo, Carmen (1994), "Uniformidad y vigilancia: el control del libro escolar en el siglo XIX y principios del XX (1813-1913)", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 199, pp. 433-457.
- \_\_\_\_ (1997), "El libro en los inicios del sistema escolar contemporáneo", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, núm. 1, pp. 77-110.
- \_\_\_\_ (2000), "El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905)", *Revista de Educación*, núm. 323, pp. 43-66.
- \_\_\_\_ (2001), "Texto y currículum en la enseñanza secundaria: la producción de manuales para el bachillerato decimonónico en Galicia", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, núm. 5, pp. 99-120.
- \_\_\_\_ y Sabela Rivas Barrós (2002), "La geografía del libro de texto en la enseñanza secundaria. Uso y producción de manuales en el bachillerato gallego decimonónico", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 21, pp. 153-175.
- \_\_\_\_, María Carmen Pereira y María Carmen Domínguez (2007), "El proceso de incorporación de la imagen en los libros escolares de urbanidad. Análisis de modelos", en Jean-Louis Guereña (coord.), *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*, Presses universitaires François-Rabelais, Tours, pp. 393-414.
- Borrero López, Raquel y María Paz González Rodríguez (2011), "Un acercamiento al estudio de la 'educación intercultural' a través de los manuales escolares del siglo XX" en Pablo Celada (coord.), *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica*, Sociedad Española de Historia de la Educación-Centro Internacional de la Cultura Escolar, Madrid-Burgo de Osma, vol. 2, pp. 319-328.
- Cabrera Becerra, Gabriel (2010), "Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940", *Historia y Sociedad*, núm. 18, pp. 83-106.
- Cámara Villar, Gregorio (1983), "El adoctrinamiento político en la escuela del franquismo: Nacional-catolicismo y textos escolares (1936-1951)", *Infancia y Sociedad en España*, Hesperia, Granada, pp. 159-199.
- Campos Pérez, Lara (2008), "Representando al enemigo: iconografía del 'otro' en los manuales escolares de historia durante el primer franquismo", en Óscar Aldunate e Iván Heredia (coords.), *Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea de la Asociación de Historia Contemporánea: Zaragoza, 26, 27 y 28 de septiembre de 2007*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 1-18.
- Capel, Horacio (1985), *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XX*, Libros de la Frontera-Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Capellán de Miguel, Gonzalo (2006), "La miseria de la pedagogía: los manuales escolares como propaganda durante el franquismo", en José M. Delgado (coord.), *Propaganda y medios de comunicación en el primer franquismo (1936-1959)*, Universidad de La Rioja, Logroño, pp. 51-78.

- Capitán, Alfonso (1974), "Dos versiones de la presencia francesa en la realidad educativa de principios del xix. El informe de instrucción pública, los catecismos políticos", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 128, pp. 437-468.
- \_\_\_\_\_, (1978), *Los catecismos políticos en España, 1808-1822. Un intento de educación política del pueblo*, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Granada, Granada.
- Caspard, Pierre (1984), "De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires", *Histoire de l'éducation*, núm. 21, pp. 67-74
- Castillejo Cambra, Emilio (2008), "Cómo se enseña la ilustración en la Escuela: la versión comunitarista, liberal y republicana", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 27, pp. 303-321.
- Choppin, Alain (1980), "Histoire des manuels scolaires: une approche globale". *Histoire de l'Éducation*, núm. 1, pp. 1-25.
- \_\_\_\_\_, (dir.) (1991), *Le Thesaurus EMMANUELLE sur les manuels scolaires*, l'Institut national de recherche pédagogique, París.
- \_\_\_\_\_, (1992a), *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Hachette, París.
- \_\_\_\_\_, (1992b), "The EMMANUELLE Textbook Project", *Journal of Curriculum Studies*, núm. 24, pp. 345-356.
- \_\_\_\_\_, (1993), "L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française", *Histoire de l'Éducation*, núm. 58, pp. 165-185.
- Cid Fernández, Xosé M. (1989), "Ensino activo e creación dos propios materiais. O labor de tres mestres republicanos", en *IV Xornadas do Maxisterio lucense*, Servicio de Publicacións da Deputación Provincial de Lugo, Lugo, pp. 75-79.
- Clemente Linuesa, María (1981), "Análisis de contenido de los textos de historia de la enseñanza primaria (1945-1975)", *Studia Paedagogica*, núm. 8, pp. 67-76.
- \_\_\_\_\_, (1982), *La historia en los textos escolares de enseñanza primaria (1945-1975). Estructura científica y análisis ideológico*, Ediciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Colás Bravo, Pilar (1988), *La imagen en los libros de texto de principios de siglo. Actas del I Encuentro nacional del libro de texto en EGB y preescolar*, ICE-Escuela de Magisterio, Sevilla.
- Collados Cardona, Esther (2008), "El concepto del dibujo y su práctica en los libros de texto de educación primaria publicados en España en el periodo comprendido entre 1915-1990", *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 27, pp. 323-346.
- Costa Rico, Antón (1989), *Escolas e mestres. A educación en Galicia: Da Restauración á Segunda República*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- \_\_\_\_\_, (1990), "Guiraldas de la Historia. La construcción cultural y social del género femenino en la escuela del franquismo", en *Mujer y Educación en España 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación*, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Santiago de Compostela, Madrid-Santiago de Compostela, pp. 112-119.
- \_\_\_\_\_, (1998), "La biblioteca que guardaron las gaviotas. Memoria bibliográfica de dos inspectores republicanos", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 17, pp. 445-451.
- \_\_\_\_\_, (2002), "Identidad y diversidad de las culturas en la sociedad global. Perspectivas educativas", en Agustín Escolano Benito y José María Hernández Díaz (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 431-454.
- \_\_\_\_\_, (2005), *Historia da Educación e da Cultura en Galicia*, Edicións Xerais de Galicia, Vigo.
- \_\_\_\_\_, (2009), "A docencia da História da Pedagogía/História da Educación en España: institucionalización, textos e rotas", en D. Gatti Júnior, C. Monarcha y M. H. C. Bastos (orgs.), *O ensino de História da Educação em perspectiva internacional*, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

- \_\_\_\_\_ e Isabel Álvarez (1999), *A Educación en Galicia (1669-1970). Catálogo da exposición. Libros escolares, escritos de pedagogía, prensa educativa*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- \_\_\_\_\_ y Manuel Bragado Rodríguez (1998), "El libro escolar en gallego", en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 493-518.
- Cuesta, Raimundo (1991), "La enseñanza de la historia en tiempos de reforma: revisión temática y bibliográfica de una década", *Studia Paedagogica*, núm. 23, pp. 11-23.
- \_\_\_\_\_ (1988), "La enseñanza de la historia en España", en Grupo Cronos (coord.), *Reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía y de la historia en el Reino Unido y en España*, Instituto de Ciencias de la Educación, Salamanca, pp. 99-118
- \_\_\_\_\_ (1997), "Investigaciones acerca de la enseñanza de la historia en España", *Con-ciencia social*, núm. 1, pp. 251- 257.
- De Gabriel, Narciso (1984), "O ensino da agricultura na escola primaria", en Carlos Rosales López (coord.), *O contexto socio-pedagóxico da acción instrutiva en Galicia*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 69-82.
- \_\_\_\_\_ (1989), *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo escolar*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Leer, escribir e contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Edicións do Castro, Sada-A Coruña.
- \_\_\_\_\_ y José L. Iglesias Salvado (1998), "Guías e libros do mestre en España (1850-1936)", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, núm. 1, pp. 111-126.
- Delgado, Buenaventura (1983), "Los libros de texto como fuente para la historia de la educación", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 2, pp. 353-358.
- Escolano Benito, Agustín (1992) (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1997a), "El libro escolar: perspectivas históricas", en Luis Arranz Marquez. (coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*, Universidad Complutense, Madrid, vol. 1, pp. 37-50.
- \_\_\_\_\_ (1997b), "Libros para la escuela: la primera generación de manuales escolares", en Agustín Escolano (dir.), *Historia Ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 19-46.
- \_\_\_\_\_ (1998), "La segunda generación de manuales escolares", en Agustín Escolano Benito, *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 19-48.
- \_\_\_\_\_ (2000), "La construcción histórica de la manualística en España", *Revista de ciencias de la educación. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, núm. 184, pp. 67-80.
- \_\_\_\_\_ (2001a), "Sobre la construcción histórica de la manualística en España", *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 29-30, pp. 11-24.
- \_\_\_\_\_ (2001b), "El libro escolar, un espacio de memoria", en Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, pp. 35- 46.
- \_\_\_\_\_ (2006a), "La modernización de la manualística escolar", en Agustín Escolano (coord.), *Historia Ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 449-470.
- \_\_\_\_\_ (2006b), "La recepción de los modelos de la Escuela Nueva en la manualística de comienzos del siglo xx", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25, pp. 317-340.

- \_\_\_\_\_, (2007), "Estrategias ilustrativas en la primera manualística escolar", en Jean-Louis Guereña (coord.), *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*, Presses universitaires François-Rabelais, Tours, pp. 365-374.
- \_\_\_\_\_, (2009), "El manual escolar y la cultura profesional de los docentes", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 14, pp. 169-180.
- \_\_\_\_\_, (2015), "The identity of the schoolbook as textual genre and as mediation of cultural construction of the educated citizenship", *History of Education & Children's Literature*, núm. 1, pp. 625-641.
- Escotet, Miguel Á. (1992), *Aprender para el futuro*, Alianza Editorial, Madrid.
- Esteves Santiago, Ana E. (2008), "Evolução histórica dos problemas de optimização e o seu tratamento no Ensino Secundário português nos séculos xx e xxi", tesis doctoral dirigida por Modesto Sierra Vázquez, Universidad de Salamanca.
- Fontana, Josep (1983), "Enseñar historia" en Varios autores, *Notas en torno a la enseñanza de la historia*, Institución Cultural El Brocense-Diputación de Cáceres, Cáceres, pp. 11-21.
- \_\_\_\_\_, (1991), "La historiografía española del siglo xix: un siglo entre de las rupturas", en Santiago Castillo (coord.), *La historia social de España. Actualidad y perspectivas*, Siglo XXI, Madrid, pp. 325-335.
- Fraga Vázquez, Xosé (1997), "Os libros de texto de Ciencias naturais (Historia Natural e Fisioloxía) utilizados en educación secundaria na segunda metade do século xix en Galicia", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, núm. 1, 127-144.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (eds.) (2008), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- García Crespo, Clementina (1983), *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- García Crespo, Clementina (1986), "Imagen de la familia en los libros de lectura de la escuela franquista", en Jean René Aymes, Eve Marie Fell y Jean-Louis Guereña (eds.), *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII<sup>e</sup> siècle á nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Tours, Publications de l'Université de Tours, pp. 403-412.
- Gómez, Alberto L. (1985), *La geografía en el Bachillerato español*, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- González García, Érika y Irantzu González Sánchez (2007), "La inmigración en España y su reflejo en los manuales escolares", en Juan Gomez, Gloria Espigado y Miguel Beas (coords.), *La escuela y sus escenarios*, Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, El Puerto de Santa María, pp. 313-325.
- Guereña, Jean-Louis (2009), "Los manuales escolares. Los manuales de historia para la enseñanza secundaria (2<sup>a</sup> mitad del siglo xix)", en Mercé Boixareu y Robin Lefere (coords.), *La historia de Francia en la literatura española: Amenaza o modelo*, Editorial Castalia, Madrid, pp. 39-50.
- Guereña, Jean-Louis, Gabriela Ossenbach y Mar del Pozo (2005), "Manuales escolares en España, Portugal y América Latina: líneas actuales de investigación", en *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos xix y xx)*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, pp. 17-41.
- Heredia, Antonio (1982), *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo xix. La era isabelina (1838-1868)*, Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Hernández Díaz, José María (1990), *Cien años de escuela en España (1875-1975)*, Ediciones Diputación de Salamanca, Salamanca.
- \_\_\_\_\_, (1993), "Las exposiciones pedagógicas y la historia material de la educación", en *Educación y Europeísmo. De Vives a Comenio*, Sociedad Española de Historia de la Educación, Málaga, pp. 321-332.
- \_\_\_\_\_, (1994), "Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza", en Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (coords.), *Historia de la Educación en la España*



- Contemporánea. Diez años de investigación*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 191-214.
- Inés Moyano, Estela (2010), "Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia", *Discurso y Sociedad*, núm. 2, pp. 294-331.
- Jonhsen, Egil (1997), *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- Jover, José María (1984), "Caracteres del nacionalismo español, 1854-1874", *Zona Abierta*, núm. 31, pp. 1-22.
- \_\_\_\_\_, (1991), *La civilización española a mediados del siglo XIX*, Espasa-Calpe, Madrid.
- \_\_\_\_\_, (1997), "El pensamiento canovista y los manuales escolares de Historia en la época de la Restauración", en Varios autores, *Cánovas del Castillo y su tiempo*, Real Academia de la Historia-Fundación Ramón Areces, Madrid, pp. 87-130.
- \_\_\_\_\_, y José Luis Comellas (1984), "Caracteres del nacionalismo español, 1854-1874", en *Actas del Simposio sobre posibilidades y límites de una historiografía nacional*, pp. 355-382.
- Kaufmann, Carolina (2015), "Manualística escolar en Argentina (2003-2013)", *Espacio, Tiempo y Educación*, núm. 1, pp. 69-95.
- Linuesa, Clemente (1981), "Análisis de contenido de los textos de historia de la enseñanza primaria (1945-1975)", *Studia Paedagogica*, núm. 8, pp. 67-76.
- López García, María (2010), "Representaciones de la variedad rioplatense en manuales de la escuela primaria en Buenos Aires", tesis doctoral dirigida por José Luis Moure, Universidad de Buenos Aires.
- López Facal, Ramón (2002), "Enseñar historia en convivencia plurinacional", *Gerónimo de Uztáriz*, núm. 17-18, pp. 49-57.
- Maestro, Pilar (2002), "Libros escolares y currículum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 7, pp. 25-52.
- Mahamud Angulo, Kira (2012), "Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer Franquismo (1939-1959) emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria", tesis doctoral dirigida por Manuel de Puellas Benítez, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Manique da Silva, Carlos (2013), "O tema dos "modos de ensino" nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX-anos de 1920)", *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 3, pp. 235-256.
- Mayordomo, Alejandro (1983), "Bases para el estudio de la formación moral y de la civilidad a través de los textos escolares en la primera mitad del siglo XIX", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 2, pp. 55-66.
- Mazzitelli, Claudia, Carla Maturano, Ascensión Macías y Vanessa Avellá (2009), "¿Cómo Los docentes pueden promover el aprendizaje a partir de la lectura de manuales escolares? Un ejemplo para contenidos de tecnología", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50/5.
- Merchán Iglesias F. Javier (2005), *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*, Octaedro, Barcelona.
- Montes de Oca Navas, Elvia (2012), "Libros escolares mexicanos a principios del siglo XX: Rosas de la infancia, Serie S.E.P. y Simiente", *La Colmena*, núm. 76, pp. 49-60.
- Morales Muñoz, Manuel (1988), "Catecismos y libros de religión en España a mediados del siglo XIX", en Jean René Aymes, Eve Marie Fell y Jean-Louis Guereña (eds.), *École et Église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels*, Tours, Publications de l'Université de Tours, pp. 35-46.
- \_\_\_\_\_, (1990), *Los catecismos en la España del siglo XIX*, Universidad de Málaga, Málaga.
- Ossenbach Sauter, Gabriela (2009), "Manuales escolares, educación e interculturalidad", *Historia Caribe* (Universidad del Atlántico, Barranquilla), núm. 15, pp. 9-10.

- \_\_\_\_\_, (2010), "Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo", *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, núm. 28, pp. 115-132.
- \_\_\_\_\_, (2011), "Los docentes como autores y usuarios de manuales escolares", en Pablo Celada (coord.), *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica*, Sociedad Española de Historia de la Educación-Centro Internacional de la Cultura Escolar, Madrid-Burgo de Osma, vol. 2, pp. 281-287.
- Pasamar, Gonzalo (1991), *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Pressas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.
- Payeras Coll, P. (2008), "Porcel y Riera, Miguel (1869- 1933) manuales escolares cíclicos y activismo escolar", tesis doctoral dirigida por Bernat Sureda García, Universitat de les Illes Balears, y Alejandro Tiana Ferrer, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pozo Pardo, Alberto del (1985), "El Libro de la Patria, un concurso escolar vacío, de matiz regeneracionista (1921-1923)", en Julio Ruiz Berrio (ed.), *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, pp. 195-202.
- Puelles Benítez, Manuel de (2007), "La política escolar del libro de texto en la España contemporánea", *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación en España*, núm. 6, documento html disponible en: <[www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=198&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=198&Itemid=47)>, actualización: noviembre de 2015.
- Rodríguez Rodríguez, Xesús (2008), "Materiales curriculares", en Rafael Miralles (coord.), *¿Quién manda en la escuela?*, Wolters Kluwer España, Barcelona, pp. 151-168.
- Sáiz Serrano, Jorge (2013), "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 27, pp. 43-66.
- Samacá Alonso, Gabriel David, (2011), "Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación. Elementos para una definición", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 16, pp. 199-224.
- \_\_\_\_\_, (2013), *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX*, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.
- Santos Arrabal, Mauricio (2013), "El pasado hasta casi el presente de los manuales escolares", en Miguel Beas (ed.), *Ciudadanía e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, Díada, Sevilla, pp. 11-18.
- Santos Cunha, María Teresa (2013), "A mão, o cérebro, o coração. Prescrições para a leitura em manuais escolares para o Curso Normal (1940-1960/Brasil-Portugal)", *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 3, pp. 285-309.
- Schurdevin-Blaise, Chloé (2007), "Los manuales escolares como fuente de la historia chilena (1850-1860) aportes y limitaciones", *Boletín Americanista*, núm. 57, pp. 252-272.
- Sebastián Vicente, Ana (2008), "Los manuales escolares, cultura material de la escuela y fuente para la historia de la educación: un análisis de los libros de lectura para adultos neolectores durante las campañas de alfabetización del Franquismo", en Víctor Juan (coord.), *Museos pedagógicos: la memoria recuperada*, Museo Pedagógico de Aragón, Huesca, pp. 207-220.
- Somoza Rodríguez, Miguel (2007), "El Proyecto MANES y la investigación sobre manuales escolares", *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 6, edición digital.
- \_\_\_\_\_, y Ramón Santos Rodríguez (1998), "Escolarización e alfabetización no medio rural galego. Rianxo (1900-1931)", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, núm. 1, pp. 41-57.
- Sureda García, Bernat., Jordi Vallespir y Elies Alles (1992), *La producción de obras escolares en Baleares (1775-1995)*, Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Tiana Ferrer, Alejandro (1999), "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES", *Clio & Asociados. La historia enseñada*, núm. 4, pp. 101-119.

- \_\_\_\_\_. (2000), "El proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 19, pp. 179-194.
- Torres Septién, Valentina (2005), "Literatura para el buen comportamiento. Los manuales de urbanidad y buenas maneras en el siglo XIX", en Belem Clark y Elisa Speckmann. (eds.), *La República de las letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 313-322.
- Valdemarin, Vera Teresa y Vera Lúcia Gaspar da Silva, (2013), "Palavras viajeras: circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal, de meados do século XIX a meados do século XX)", *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 3, pp. 179-183.
- Valdemoros San Emeterio, María Ángeles y Jesús Ramírez Martínez (2007), "La multiculturalidad en algunos manuales escolares de las décadas de los años 1930-1060", en Joaquim Giró (coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación*, Universidad de la Rioja, Logroño, pp. 111-112.
- Valls, Fernando (1983), *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, A. Bosch, Barcelona.
- Valls Montés, Rafael (1983), *Interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1939-1953)*, Universidad de Valencia, Valencia.
- \_\_\_\_\_. (1999), "El proyecto MANES: las bases de un salto cualitativo fundamental en la investigación educativo-didáctica sobre los manuales escolares españoles", *Con-ciencia Social*, núm. 3, pp. 274-277.
- \_\_\_\_\_. (2007a), *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- \_\_\_\_\_. (2007b), "Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración", en Rosa María Ávila Ruiz, José R. López Atxurra y Estíbaliz Fernández de Larrea (coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao, pp. 499-512.
- \_\_\_\_\_. (2009), *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura fascista en las aulas*, Universitat de Valencia, Valencia.
- Vilanou, Conrad (1988), "El catecismo imperial: su presencia en España", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 7, pp. 67-74.
- \_\_\_\_\_. (1990) "Educación y contrarrevolución: el Catecismo Imperial", en Gabriela Ossenbach y Manuel de Puelles (eds.), *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*, Universidad Nacional de Educación a Distancia-Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 501-508.
- Villalaín Benito, José L. (2001), "El proyecto MANES, una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares en los siglos XIX y XX", *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 29-30, pp. 83-91.
- Varios autores (1998), *El mon escolar a través de la collecció de León Esteban*, Museu d'Etologia de la Diputació de Valencia, Valencia.
- Varios autores (1992), *La biblioteca de un maestro. Legado bibliográfico de Arturo Fernández Cacer*, Instituto de Ciencias de la Educación, Zaragoza.
- Varios autores (1997), *Recuerdos de un olvido. Los libros en que aprendimos*, fondo bibliográfico, documental y material de Javier Carbonero Domingo, Junta de Castilla y León, Valladolid.

**XOSÉ MANUEL MALHEIRO GUTIÉRREZ.** Doctor en filosofía y ciencias de la educación por la Universidad de Santiago de Compostela (2003). Líneas de investigación: historia de la educación en Galicia; procesos migratorios y sus implicaciones en la escuela; el contenido

de los manuales escolares; el empleo de las imágenes fotográficas y el cine como recursos en el estudio de la memoria escolar. Publicaciones recientes: "Una nueva luz. La influencia de la escuela argentina en la intervención de los emigrantes gallegos en sus lugares de origen", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 26, 2007, pp. 341-366; "El fenómeno de la emigración en Galicia. Del obrero emigrante al ciudadano acogedor... ¿lecciones aprendidas?", *Migraciones*, núm. 31, 2013, pp. 155-178; "Do 'governar es poblar' ao 'educar es argentinizar': emigrantes e educación na Arxentina finisecular", *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, núm. 17, 2013, pp. 161-183.

*Recibido: 19 de febrero de 2016*

*Aceptado: 25 de abril de 2016*

# **Caminos coloniales hacia el mundo moderno. Narrativas de la conquista de América en libros de texto alemanes y mexicanos contemporáneos**

Colonial Pathways to the Modern World.  
Narratives of the Conquest of America in  
Contemporary German and Mexican Textbooks

**Daniel Schumann**

*Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Alemania*

*daniel.schumann@gmx.de.*

## **Resumen**

Este artículo examina desde una perspectiva comparativa la narrativización y funcionalización de la conquista de América en los libros de texto escolares actuales de Alemania y México (publicados entre 2009 y 2014). Se usa el método del análisis del discurso con enfoque en la incorporación del acontecimiento histórico en macronarrativas, se estudian también diferentes modos de establecer imaginarios hegemónicos de interculturalidad a través de la narración de la conquista. Argumento en que, a pesar de que las representaciones históricas difieran, pueden observarse silenciamientos epistémicos semejantes.

**Palabras clave:** libros de texto, análisis del discurso, historiografía, colonialismo, interculturalidad.

## **Abstract**

*This article examines the narrativization and functionalization of the Conquest of America in current German and Mexican school textbooks (published between 2009 and 2014) from a comparative point of view. Using a discourse-analytical approach and focusing on the incorporation of the historical event into macro-narratives, different modes of establishing hegemonic imaginaries about interculturalism through the narration of the Conquest are studied. I argue that in spite of the differences in historical representations, similar epistemic silencings can be observed.*

**Keywords:** Textbooks, Discourse analysis, Historiography, Colonialism, Interculturalism.

## Introducción

La conquista de América es, sin duda, uno de los acontecimientos históricos más importantes de la historia mundial, y es considerada por varios científicos sociales e historiadores como el inicio de la era moderna, del colonialismo y de la globalización. En su famoso estudio *La conquista de América. El problema del otro*, el sociólogo Tzvetan Todorov analiza el acontecimiento histórico en su “valor paradigmático” de contacto cultural y, al examinar sus consecuencias para la actualidad, concluye que “el descubrimiento de América es lo que anuncia y funda nuestra identidad del presente” (Todorov, 1998: 15). La conquista también juega un rol central para el filósofo Enrique Dussel, quien interpreta el año 1492 como el “nacimiento de la modernidad”, a partir del cual Europa se constituye como centro del mundo, mientras que al mismo tiempo América pasa a ser “su otra cara, su lado explotado, dominado y cubierto” (Dussel, 1993: 15, 62). Tanto Dussel como Todorov –a pesar de sus diferencias– concuerdan en la doble fractura que atribuyen al evento: como cierre geográfico del mundo, por un lado, y como fuerte discontinuidad temporal, por el otro. Es esta doble fractura la que hace que hasta hoy día la conquista sea un importante punto de partida para varias macronarrativas y políticas identitarias; sin embargo, en su integración en las macronarrativas que son relevantes para las sociedades actuales, la construcción histórica del hecho de la conquista es reñida y se encuentra en un constante proceso de negociación social, dependiente de los discursos y relaciones de poder presentes. El propósito de este estudio es analizar la construcción histórica de la conquista de América en los libros escolares de Alemania y México publicados entre 2009 y 2014, para mostrar así diferentes modos de narrativizar los inicios de la historia del colonialismo moderno mediante marcos interpretativos coloniales a los cuales los medios educativos recurren.

A través de un análisis del discurso comparativo enfocado a las narraciones de los libros escolares y sobre la base de teorías historiográficas y decoloniales, en este artículo estudio la representación y funcionalización del inicio del colonialismo en los libros de texto de historia de México y Alemania y sus implicaciones para el presente. Una comparación de materiales educativos de estos dos países es particularmente interesante, ya que se contrastan los libros de texto de un país anteriormente colonizado, con una relación espacial directa con la conquista, con los libros de un país de una larga historia colonial que, tanto en la conciencia pública como en su discurso científico, pasó y pasa ser en gran medida ignorada (Eckert y Wirz, 2002). Se desarrolla la hipótesis de que los hechos históricos construidos en los medios educativos analizados no sólo transmiten conocimientos sobre la conquista de América, sino también *a través* de ella; es decir, más allá de narrar una serie de eventos históricos, los libros de texto proponen consecuencias más generales, y construyen así imaginarios sobre cultura e interculturalidad para las respectivas sociedades contemporáneas. Después de

presentar el marco teórico y metodológico del estudio reconstruiré los ejes centrales de las narraciones sobre la conquista para mostrar que, en los dos casos, la conquista de América sirve para establecer dos macronarrativas: la dominación europea en el caso de los libros de texto alemanes, y la hibridación en el caso mexicano. Termino discutiendo, con herramientas de teorías poscoloniales, si los libros de texto de ambos países logran "llegar desde una representación colonial del mundo hacia una representación del mundo colonial" (Macgilchrist y Otto, 2014: 4).

## **Lecciones históricas: la construcción del pasado desde el presente**

Parto del presupuesto teórico de que el pasado no es algo objetivamente dado, que puede conocerse "tal y como realmente fue" (según la famosa expresión de Leopold von Ranke). A diferencia de una representación supuestamente objetiva del pasado, las teorías historiográficas neohistoricistas –sigo aquí a Jürgen Pieters (2000: 21ss.)– entienden el pasado como una polifonía de voces y contravoces, lo que conduce a que la historia no sea algo monolítico. El neohistoricismo argumenta que el o la investigadora tiene su propia historicidad y que escribe la historia desde un posicionamiento específico, siempre relacionado con el episteme de una cierta época y un lugar. Además, esta corriente critica la teleología muchas veces inherente en las representaciones del pasado que atribuye a los acontecimientos históricos una finalidad. En coincidencia con ese enfoque, en este trabajo comprendo a la historia analíticamente como producto de una práctica que tiene lugar en el presente con una lógica específica. En este sentido, me interesa observar cómo la historia está "hecha" (Certeau, 1991: 31), es decir, cómo los conocimientos históricos son producidos a través de prácticas historiográficas presentes que siempre forman parte de procesos políticos en un sentido amplio. Sin embargo, mientras que los trabajos del neohistoricismo se centran mayormente en las prácticas científicas de la historiografía, en este artículo intento usar sus herramientas para analizar prácticas historiográficas de medios educativos como libros de texto escolares. A continuación se expone el marco teórico de la investigación en diálogo con las teorías del neohistoricismo, pero se toma en cuenta también la lógica específica de los medios educativos y su forma de producir conocimiento histórico.

Si la historia es el "resultado de una práctica actual" (Certeau, 1991: 86), es importante analizar sus métodos, contextos y condiciones de producción. Según Certeau (1991: 11ss.), la operación historiográfica funciona a través de la diferencia principal entre el presente y el pasado, siendo el pasado un objeto en una lengua descifrable que los historiadores tratan de entender y "hacer hablar". Este proceso de escribir la historia puede ser caracterizado por dos

procesos simultáneos: primero, cada tipo de historiografía está basada necesariamente en una reducción de complejidad y una selección entre los acontecimientos que se pueden y quieren narrar y los que no son considerados relevantes para ocupar un lugar en la historia. En este sentido, la selección de acontecimientos históricos es “voluntarista” y depende del sujeto enunciador y de los contextos y condiciones de producción en las cuales se encuentra (Certeau, 1991: 14); segundo, cada selección está siempre ligada a una “semantización” (Certeau, 1991: 121) o a una narrativización, ya que un acontecimiento no sólo se selecciona así “como realmente fue”, sino que, para lograr una facticidad, siempre se trata de un “evento bajo descripción”, como lo denomina el filósofo e historiador Hayden White (2008: 13). La historia, vista así, es el producto de una transformación de eventos pasados –que la historiografía trata de alcanzar, pero que siempre tendrá un punto ciego– a hechos históricos a través de la narrativización; en otras palabras, se trata de separar un evento de su contexto original, a la vez que se lo describe y reconfigura para otorgarle facticidad. Sin embargo, es obvio que un acontecimiento no puede ser narrado aisladamente, sino siempre en relación con otros acontecimientos y procesos históricos. La pregunta que plantea este artículo es, precisamente, cómo el “macrohecho” de la conquista de América está producido narrativamente, y se nutre de una reconfiguración de eventos históricos que se relacionan con macronarrativas más abstractas y, en parte, teleológicas.

Desde la perspectiva neohistoricista, la escritura de la historia se perfila entonces como un proceso político de producción de factualidad y coherencia histórica a través de selección y semantización. Los hechos históricos, según White, son observaciones de segundo orden: “[T]hey are events in speech about other speech events and other kinds of events beyond or outside of speech” (White, 2008: 13). Por consiguiente, la historia, “tal y como realmente fue”, siempre es el resultado de un proceso comunicativo desde un lugar actual específico y, por ende, entrelazado con intereses, demandas y relaciones de poder de la sociedad contemporánea. Desde una perspectiva sociológica, la historia puede considerarse funcional para el presente, ya que, por ejemplo, se usa el pasado como área de proyección para dar continuidad a un grupo específico a través de la “invención de la tradición” (Hobsbawm, 1984) o, por otro lado, se usa el pasado como demarcación y entidad que debe ser superada. La historiografía, sea la científica o la educativa, tiene un papel performativo para el presente si es considerada “una práctica social que asigna un lugar específico a sus lectores, ya que redistribuye el espacio de referentes simbólicos y les da una lección” (Certeau, 1991: 114). Es por esto que en el presente artículo no me limito a analizar solamente la producción de conocimiento *sobre* el pasado, sino que examino la producción de conocimiento *a través* del pasado y su performatividad para el presente. En este punto es importante reconocer el mérito de los estudios poscoloniales y decoloniales que han investigado críticamente por quién y desde



dónde están dadas estas lecciones (Chakrabarty, 1992; Escobar, 2003), por lo cual forman parte imprescindible del marco teórico aquí empleado.

Ahora bien, si el análisis de la operación historiográfica de Michel de Certeau y Hayden White es una herramienta adecuada para investigaciones sobre todo tipo de producción de conocimiento histórico, es importante aún mencionar las especificidades y contextos del medio educativo y su forma de historiografía. La manera de narrar la historia en libros de texto puede considerarse, por un lado, como una derivación tardía del discurso científico. Los medios educativos retoman los resultados de investigaciones históricas con retraso, lo cual conduce a que el conocimiento histórico representado en los libros de texto muchas veces difiera de la discusión científica actual (Bernhard, 2013: 207; Höhne, 2003: 158). Respecto del tema de la conquista de América en los libros de texto, un extenso estudio del historiador Roland Bernhard (2013) muestra bien esta diferencia: Bernhard compara la narración de la conquista en libros de texto alemanes y austriacos con el discurso actual científico sobre el tema. Mientras que el discurso de la ciencia histórica se centra en los intercambios transculturales, los grupos de actores interconectados y el intento de diferenciar el fenómeno del colonialismo, los libros de texto en lengua alemana, según Bernhard, dan una imagen bastante diferente de la situación, ya que son el resultado de categorizaciones totalizantes y atribuciones de agencia unilateral. Así, por ejemplo, la colonización de América se describe a menudo en los libros escolares alemanes como un proyecto llevado a cabo por españoles "activos" contra indígenas representados como pasivos. Cabe mencionar que este aspecto es estudiado en la investigación actual de manera más diferenciada y con interés en los actores "conquistados", cuya agencia abarca desde la cooperación hasta la resistencia (Osterhammel y Jansen, 2012).

Por otro lado, más allá de su relación con el discurso científico-histórico, los libros de texto deben considerarse como un medio específico y complejo de la producción de conocimiento, hecho ampliamente mostrado por la investigación manualística.<sup>1</sup> Los libros de texto producen discursos relativamente oficiales y hegemónicos, ya que de alguna u otra manera son controlados por el Estado (Stöber, 2010; Anzures, 2011) y reflejan el resultado de un largo proceso de influencias y negociaciones sociales. Desde la perspectiva de la teoría del discurso, un libro de texto es un vehículo de mediación (Höhne, 2003; Heinze, 2014): por una parte, es el producto de la negociación de otros discursos sociales; por la otra, es un productor de discursos que reconfigura y construye conocimientos según su lógica medial

<sup>1</sup> Véase para una buena introducción a la investigación manualística y sus metodologías y métodos la compilación de Petr Knecht *et al.* (2014) y, desde la perspectiva francesa, un texto clásico de Alain Choppin (2001) con enfoque histórico que brevemente define el medio del manual escolar. Para la investigación manualística en Alemania véase el Georg-Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI; Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto).

específica. Es un medio que debido a la trasmisión selectiva de conocimiento no sólo es restrictivo, sino también es productivo en la medida en que hace pedagógicamente accesibles diversos temas y que predetermina la manera de tematizarlos en los salones. Al transmitir entonces conocimiento controlado tanto como “controlante”, los libros de texto de historia no sólo construyen sus objetos en relación con las premisas de la historiografía hegemónica, sino también respecto de las normatividades pedagógicas y de la política educativa. Estos requerimientos normativos pedagógicos influyen en la toma de decisiones acerca de los temas que serán incluidos en el libro de texto y cuál será su finalidad didáctica. Un concepto cada vez más importante en Alemania y en México que en los últimos años ha cambiado los currículos y los libros de texto es el discurso de la educación basada en competencias (Keller, 2010; Díaz Barriga, 2006; Neyra Galicia, 2010). Los currículos actualmente se centran más en enseñar disposiciones que posibilitan una “conducción de sí flexible” (Keller, 2010). Por esto puede asumirse que la construcción del objeto de la conquista en los libros de texto de historia no sólo depende de la selección y construcción de los meros hechos históricos, también se orienta según la posibilidad de transmitir y propiciar otras disposiciones básicas a través de la conquista, que van más allá del tema histórico. En el caso de la conquista, los currículos alemanes y mexicanos mencionan, respecto del significado del tema para el presente, las competencias interculturales (SEP, 2011, 2013; Hessisches Kultusministerium, 2011). Es justamente la producción de este conocimiento normativo para el contacto intercultural de hoy a través de la construcción del pasado, el tema central del estudio de caso que será presentado a continuación.

## Metodología del estudio de caso<sup>2</sup>

Para el estudio de caso se seleccionaron libros de texto recientes de historia de Alemania y México. En una carrera educativa, el tema del “descubrimiento” y la conquista de América aparece varias veces, así que era importante reducir el corpus de manera sistemática. En el caso alemán, pese a su política educativa federal, se seleccionaron los libros de texto del estado de Hessen, publicados entre 2012 y 2014, como *pars pro toto*. En el nivel de secundaria se incluyó un libro de cada tipo de colegio –de *Haupt und Realschule* (ZR), *Realschule* (EV) y *Gymnasium* (HZ). Además, se incluyó un libro de texto (KG) del nivel de *Gymnasiale Oberstufe*, los últimos años de la formación escolar en Alemania. En el caso mexicano, la selección fue más difícil, ya que el tema aparece en un espectro más amplio. En el nivel de primaria se incluyeron en el análisis los libros de texto gratuitos oficiales de cuarto y sexto

<sup>2</sup> Para un mejor flujo, se usan abreviaturas para citar los libros de texto analizados. Los libros de texto correspondientes a las siglas aquí empleadas se encuentran en la bibliografía.

grado, publicados en 2010 (PR4) y 2009 (PR6), mientras que no se pudieron tomar en cuenta los libros de texto gratuitos regionales, en los cuales la conquista de México también está tematizada en algunos casos. Para secundaria, se incluyeron dos libros de texto de editoriales privadas; cada uno representa un año en el cual el acontecimiento está tematizado según el currículo (H2; HU). Con la selección de estos materiales no se pretende dar una visión completa sobre cada tipo de representación de la conquista de América en libros de texto mexicanos y alemanes, sino más bien una base desde la cual se pueden explorar y analizar los mecanismos narrativos de presentación del evento histórico y el sentido que se le da para el presente. El mecanismo analítico central del estudio es la mirada comparativa; es decir, la lectura de los libros de texto alemanes desde la perspectiva de los mexicanos y viceversa, con lo que se pretende dar a conocer con más claridad las especificidades narrativas de los dos corpus tanto como las ausencias de cada forma de narrar la historia.<sup>3</sup> El análisis del discurso con enfoque en lo narrativo, basado en parte en el método de Willy Viehöver (2006), se centró en cuatro planos: 1) la construcción del acontecimiento histórico de la conquista de América y las maneras de situarlo en el contexto histórico; 2) las omisiones y las ausencias en la narración con base en una comparación de los dos corpus; 3) la funcionalización de la conquista y las lecciones para el presente, y 4) la manera de revelar –o no revelar– la contingencia de la narración y, por consiguiente, de dar lugar a una autocrítica.

A continuación se exponen algunos resultados del análisis de la narración alemana y mexicana de la conquista de América. Primeramente se da una visión de conjunto de la construcción del objeto histórico en los respectivos manuales escolares, para después examinar los mecanismos narrativos, enfocados específicamente en la relación de la presentación del evento histórico de la conquista con otras macronarrativas relevantes para los imaginarios actuales de interculturalidad.

## **El caso alemán: construir el dominio europeo El contexto narrativo: nuevos tiempos, nuevos mundos**

Todos los libros de texto alemanes aquí analizados tratan la conquista de manera parecida. Lo que está presentado es la historia de profundos cambios en Europa alrededor del año

<sup>3</sup> Me centro aquí en una comparación sincrónica. Sin embargo, una investigación genealógica de la representación y funcionalización de la conquista en los libros de texto sería igualmente importante. Ya existen estudios que serían un buen punto de partida para una comparación diacrónica; por ejemplo, el estudio de Lamóneda Huerta (2004), que analiza la enseñanza del descubrimiento y de la conquista de América en los libros de texto mexicanos publicados entre 1992 y 1994. Además, véase una compilación coordinado por Pérez Siller (1992) que examina la representación de la conquista a través de los libros de texto de países de la misma época.

1500. Los capítulos relevantes sugieren que se trata de una época que representa lo nuevo *per se*, con títulos como "Partida hacia un tiempo nuevo" (HZ), "Nuevos horizontes-nuevos mundos" (EV) o "Caminos hacia el mundo moderno" (ΚΓ). Por lo tanto, en el caso alemán las representaciones de la conquista y de la primera fase del colonialismo sólo pueden analizarse en su incorporación en dicha narrativa del "tiempo nuevo". En los libros de texto, los acontecimientos del "descubrimiento", la conquista y la colonización de América se exponen después de la descripción de los "mundos de vida medievales" (HZ), la Reforma, los cambios religiosos y el absolutismo europeo. De ahí, en los capítulos sobre la edad moderna la historia centrada en Europa hace un breve excursus a su "exterior", pero regresa pronto –como Cristóbal Colón– a su enfoque eurocéntrico. A continuación se esbozan los pasos que hace la narración de los libros de texto de los cambios en el umbral de la edad moderna que finalmente llevan a una descripción de la conquista enmarcada en una narrativa del surgimiento de Europa.

En una primera etapa todos los libros de texto alemanes narran la historia de una transición radical de un orden medieval, fruto de un designio divino, hacia una época con nuevos signos. Mientras en la Edad Media todos tenían su lugar fijo, ahora nace una nueva época con el "hombre en el centro" (ZR: 68) que se vuelve "la medida para todo" (HZ: 126). Los libros de texto presentan la formación de una "nueva mentalidad" (HZ: 126) del Renacimiento y del humanismo, con una sociedad conformada por ciudadanos "autoconscientes, orgullosos y felices" que quieren superar los márgenes medievales: "Por eso, era necesario observar propiamente, coleccionar, comparar y llegar a sus propias conclusiones" (EV: 108). Los libros de texto declaran el nacimiento de una nueva científicidad que parece ser el motor más importante de un proceso de liberación mental europea. Pero el nuevo concepto del hombre no solamente libera fuerzas mentales, sino también se manifiesta en nuevos descubrimientos: "Las invenciones cambian la vida" (ZR: 70); entre ellas, la imprenta y la transición del modelo geocéntrico al modelo heliocéntrico, pero también la invención de la pólvora, de nuevos instrumentos de navegación y tipos de naves, entre otros. Todos los capítulos alemanes introducen dos personajes como tipos ideales de la época de invenciones, el "hombre universal" Leonardo da Vinci (ΚΓ: 147) y Galileo Galilei. En la narración, los dos comparten el mismo espíritu científico y representan la ruptura valiente y heroica con el orden medieval; a la vez que comparten también un antagonista común que siempre "quería restringir su investigación" (ZR: 70): la Iglesia. En la narración, la Iglesia es concebida como un obstáculo para la nueva época, el cual, sin embargo, es superable mediante la valentía y el empirismo moderno. Sólo un libro de texto indica, en cambio, la coexistencia de la Iglesia con la nueva mentalidad, ya que "no era un rechazo de la creencia cristiana", sino que se trataba más bien de "una liberación de la Iglesia y el cristianismo de las 'aberraciones' de la Edad Media" (ΚΓ: 147). En la narración hegemónica de los libros de texto alemanes el nuevo espíritu científico

y valiente europeo junto con sus efectos a través de las invenciones son la quintaesencia que sirve de trasfondo para la presentación de los acontecimientos del inicio del colonialismo.

A continuación, los libros de texto introducen un subcapítulo que trata el “descubrimiento” de América. El punto de partida es un evento histórico que impide el desarrollo del actor colectivo Europa, el cual, según los libros de texto, ya se había constituido hasta entonces: “En 1453, los turcos musulmanes conquistaron Constantinopla. [...] Para mercancías, tomaron una aduana alta, así que subieron los precios en Europa” (ZR: 76). A partir de este evento, en la narración de los libros de texto ya no son sólo los científicos, sino todo el actor colectivo de Europa el que está siendo bloqueado por su “exterior” geográfico-cultural. La toma de Constantinopla es el motivo inmediato para la búsqueda de nuevas rutas por los portugueses y los españoles, lo cual está mencionado en todos los capítulos alemanes. En este sentido se menciona a Cristóbal Colón que, gracias a las “invenciones técnicas” (EV: 114) y los “nuevos procedimientos científicos” (HZ: 139), por un lado, e impulsado por el “nuevo concepto del humano del renacimiento” —“valentía y confianza en las propias capacidades” (HZ: 138)— por el otro, inicia su “partida hacia lo desconocido” (EV: 116). Llama la atención que la llegada de Colón y el contacto cultural con los habitantes de la isla de Guanahaní tenga relativamente poca importancia en la narración misma. El momento del denominado “descubrimiento” está excluido del flujo del texto —igual que la muy escasa reflexión del término— y se ve desplazado a las instrucciones de trabajo en el plano didáctico de los libros de texto.

De ahí, los libros de texto (menos KG) tratan la conquista de México, y sólo aquí se tematiza que el “Nuevo Mundo” no es tan nuevo, ya que “en este continente hace mucho tiempo vivían numerosos pueblos con alta cultura como los mayas, los incas y los aztecas” (EV: 118). Si bien para la descripción del “descubrimiento” la narración se centra más en la geografía y los productos, en el caso de la conquista los habitantes y las culturas del territorio mexicano representan la contraparte de los conquistadores españoles, aunque su presencia, como se verá, sea de corta duración. Comenzando con la información de que los españoles se encontraron con los aztecas, los libros de texto alemanes introducen la cultura, la vida cotidiana y las estructuras sociales de estos últimos. Comparten el mismo modo de descripción cuando clasifican a su cultura como muy avanzada, caracterizada por “capacidades excelentes de técnica y organización” (HZ: 142), hecho que, como los libros no se cansan de subrayar, causa asombro entre los españoles; sin embargo, en gran medida los capítulos alemanes representan a los aztecas como una cultura estática: en su excurso fuera de los espacios culturales europeos, la narrativa europea no entra en contacto con diferentes sociedades dinámicas y espacios políticos reñidos, sino con una cultura fija con casi ninguna historicidad e interacción. La cultura de los aztecas sólo se vuelve relativamente dinámica con el inicio de la guerra, “con cruz y espada” (ZR: 88), por los españoles; no obstante, se

destaca claramente la supuesta pasividad de Moctezuma. Aunque algunos libros de textos hacen notar las resistencias de los aztecas, la historia de la conquista está mayormente representada como un proyecto realizado únicamente por Hernán Cortés y sus seguidores españoles.

Para el recuento de la época posterior de la conquista, la narración entra en un subcapítulo que describe el inicio del dominio colonial y la explotación, y sondea las consecuencias fatales para los conquistados y los esclavos. Se centra en el "comercio con ganancias" (EV: 127) para Europa tanto como en su cara oscura. En una conclusión más abstracta, todos los capítulos vuelven a la Europa empoderada que describieran al inicio de la narración, para localizar las consecuencias de la conquista dentro de una narrativa de "la 'europeización' del mundo" (HZ: 143). Aquella Europa que se ha constituido como la cuna de un espíritu nuevo se vuelve el actor central del dominio global, lo que en las colonias "tiene consecuencias negativas hasta hoy" (HZ: 143), como reza el resumen de los libros de texto. A pesar de todo, mientras que se toma en cuenta la colonización con sus consecuencias nefastas para las colonias, la evaluación de los efectos culturales del colonialismo para la propia Europa está prácticamente ausente. Según la narrativa aquí reconstruida, el lado oscuro de la europeización no parece llegar a las costas de la misma Europa.

## **La superioridad cultural europea como condición de la conquista**

El resumen expuesto demuestra la incorporación inseparable del evento de la conquista en una macronarrativa de la constitución y la universalización de la cultura europea. La historia contada en los capítulos alemanes es la del inicio de la era moderna: "Comenzó la edad moderna, la época a la cual también pertenece nuestro presente" (ZR: 65). Mi argumento es que los libros de texto alemanes proponen una lectura de la historia en la cual Europa se constituyó intrínsecamente como la cultura superior antes del contacto con el denominado "Nuevo Mundo". Aquella "dinámica civilizatoria que proporcionó al continente una superioridad ante otras culturas" (KC: 148), su intrepidez y su cientificidad son mencionadas como requisitos de la conquista; la conquista, en cambio, es concebida implícitamente como el cumplimiento de la fuerza cultural europea desarrollada por sí misma. Por consiguiente, la narrativa alemana está diametralmente opuesta al análisis del filósofo argentino Enrique Dussel (1993), quien argumenta que dicho actor colectivo europeo sólo pudo constituirse como centro superior del mundo *a través* de la conquista y la consecutiva demarcación de su "otro colonial" americano. En este sentido, la conquista no es el efecto de la superioridad europea, como sugieren los capítulos aquí analizados, sino más bien su condición.

Los libros de texto construyen esta superioridad a través de una reconfiguración de la cronología del flujo de eventos históricos en una línea nueva. Se trata de una ruptura con la cronología "real" —un tipo ideal de la historiografía— para establecer su propia narración lineal y didáctica de la historia. En este caso, es interesante que eventos e invenciones de un lapso de cuatro siglos estén condensados en un solo punto de la narración para representar el espíritu nuevo de Europa. La invención del reloj mecánico (1300), la imprenta (1458), la publicación de Copérnico sobre el modelo heliocéntrico en 1543 y, 90 años más tarde, la disputa de Galileo con la Iglesia: todos estos eventos están narrativamente condensados y situados *antes* del contacto cultural con América y explícita e implícitamente son tomados como condiciones de la conquista:<sup>4</sup> "Difícilmente pueden imaginarse los viajes de exploración sin el concepto humano del renacimiento" y la nueva cientificidad (HZ: 138s.). Para los libros de texto, por el contrario, el contacto con América tiene poca relevancia cuando se trata de la consolidación de la superioridad cultural europea.

Con la reconfiguración cronológica se entremezcla un segundo mecanismo narrativo que sugiere una concepción específica del contacto cultural que involucra a los europeos. El actor colectivo de los europeos, que sin mayor diferenciación constituye la base implícita de la narración, figura como un monolito. Según los libros de texto alemanes, Europa aparece como un actor unificado que sólo tiene logros y finalidades comunes, mientras que no se especifican ambivalencias o diferencias entre los actores europeos. Aunque varios actores organizaban viajes de exploración, con mandatos distintos, Europa está representada en su convivencia armónica para llevar a cabo la "europeización del mundo"; sólo posteriormente "los europeos peleaban por sus colonias" (ZR: 92). Un aspecto que también evoca esta impresión monolítica es que en muy pocos casos la narración considera intercambios culturales entre Europa y actores de otras regiones en la producción de conocimiento que llevaría a la superioridad cultural europea. Si bien Europa puede ser bloqueada y desafiada por su "afuera cultural", en la narración hegemónica no parece recibir algo de sus aportes. Europa supuestamente logró su desarrollo y superioridad cultural intrínsecamente y antes de la conquista; sólo después, en la época colonial, se ve su cara oscura.

## Redescubriendo el "descubrimiento"

Aparte de la vinculación con la macronarrativa de la superioridad europea, la narración propia del "descubrimiento" y la conquista puede caracterizarse por una perspectiva específica de redescubrir la historia. La narración hegemónica de los libros de texto alemanes no sola-

<sup>4</sup> Es llamativo que la Reconquista no es mencionada como condición relevante. Para una discusión del nexo entre la Reconquista y la conquista de América véase por ejemplo Böttcher 2013.

mente sigue los pasos de los descubridores, sino también sugiere repensar sus pensamientos, ver a través de sus ojos y contemplar el esplendor del mercado de Tenochtitlán, de la misma manera cómo lo hizo Hernán Cortés casi 500 años atrás. Si América fue “descubierta” en 1492, los libros de texto alemanes aquí analizados en gran parte no hacen otra cosa que redescubrir el continente a través del lente conquistador.

La perspectiva del descubrimiento repetido se muestra primero en el ámbito epistemológico de la narración. ¿Cómo se entera el lector de los libros de texto acerca de las sociedades no europeas y sus historias? La conquista no es narrada desde una perspectiva multicéntrica —con sociedades diferentes e historias distintas— sino desde una perspectiva eurocéntrica. Para aprender algo de América hay que repensar los pensamientos estratégicos de Colón (“También puedo llegar a India si navego hacia el oeste”; ZR: 80), reconstruir la técnica de sus barcos y, al final, abordar uno de ellos. Lo mismo puede observarse en la narración de la conquista de México por Hernán Cortés: Sobre la cultura azteca sólo se aprende en el mismo momento en el que se exponen los planes de conquistarla. El breve excursu a otra cultura —más breve o ausente es el excursu a otra historia— es completamente dependiente de la perspectiva estratégica de los conquistadores españoles; epistemológicamente se aclara sólo lo que ella permite y cuando lo permite. Por otra parte, una convergencia de la perspectiva de la narración del libro de texto y la perspectiva de los conquistadores se muestra en el aspecto de la valoración. Una comparación entre la narración dominante de los libros de texto y el famoso análisis hermenéutico de Tzvetan Todorov (1998) de los diarios de Colón y Cortés aclara paralelos: la connotación en la narración es positiva cuando Cortés está fascinado (por el mercado o las competencias técnicas de los aztecas, por ejemplo) y se evidencia un distanciamiento cuando él condena algo (en primer lugar la práctica de los sacrificios humanos).

En el ámbito semántico-conceptual, la presentación de los acontecimientos históricos funciona en gran parte a través de un vocabulario que fue usado por los propios conquistadores o que se desarrolló en la época colonial. Cuando en los libros de texto los españoles entran en contacto con los habitantes de América, si no son los aztecas o representantes de otras “altas culturas” se les denomina “indios” (EV: 115; ZR: 90; KG: 153) —también al hablar de la población indígena actual— o “*Ureinwohner*” (HZ: 139; KG: 153), una categoría de la cual los habitantes del continente nunca podrán liberarse en la narración. El uso del concepto “descubrimiento” es posiblemente el ejemplo más obvio que indica el uso de un imaginario colonial que tiene una larga tradición de opresión racial. A pesar de la inclusión de fuentes y reflexiones adicionales, el texto escolar funge como un marco narrativo que conecta todos los demás elementos narrativos anteriormente expuestos. De esta manera, el texto posee la característica de implícitamente redescubrir el “descubrimiento” de los españoles. Sólo a



través de fuentes y tareas complementarias se sugiere una reflexión didáctica, la cual sin embargo falla en mostrar la contingencia y colonialidad de su perspectiva.

## **El caso mexicano: la genealogía de una fusión de culturas El contexto narrativo: entre lo nacional y lo global**

Comparados con los libros de texto alemanes, en los mexicanos la conquista no sólo se tematiza con más frecuencia, sino también con diferentes enfoques dependiendo del grado escolar. La colonización de América no forma parte de un solo capítulo como en el caso alemán, sino que es narrada dentro de un marco más amplio. Para dar una visión en conjunto, veremos a continuación las dos maneras en las cuales los acontecimientos relevantes están contextualizados en la narración mexicana y después revisaremos la construcción específica del “descubrimiento” de América y la conquista de México.

Entre los libros de texto mexicanos aquí analizados puede diferenciarse entre una narración con enfoque en la historia nacional —como es el caso en cuarto grado de primaria (PR4) y segundo año de secundaria (H2)— y una narración con enfoque en la historia universal en sexto grado de primaria (PR6) y primer año de secundaria (HU). La *narración del enfoque nacional* comienza por mencionar la primera población del continente americano, para después tematizar la “prehistoria” y las características de las culturas preclásicas mesoamericanas. Los capítulos analizados relatan la historia del ascenso de un pueblo azteca inicialmente “pobre”: “tuvieron que conformarse con el lugar que les dejaron” (PR4: 28). A continuación, se cuenta cómo los aztecas pactaron con los vecinos de Texcoco y Tlacopan en la “Triple Alianza”, que pronto se convirtió en “la mayor fuerza militar de Mesoamérica” (H2: 25) y que “dominó gran parte de Mesoamérica” (PR4: 30), incluso con altos tributos. Según la narración, los aztecas llegaron “de la miseria al esplendor” (PR4: 32). También se mencionan señoríos que “mantuvieron su autonomía y no se incorporaron a ninguna de las dos grandes alianzas” (H2: 25). Según los libros de texto mexicanos, a su llegada a la tierra mexicana los españoles no se encontraron con “un solo poder imperial unificado” —“si hubiera sido así, la conquista habría resultado muy difícil”—; más bien se enfrentaron con grupos que “se sentían oprimidos por las exigencias tributarias de los mexicas y sus aliados” (H2: 25). A diferencia de la narración alemana, el espacio político de Mesoamérica aquí es más dinámico y está atravesado por distintos intereses. La cultura mexicana o azteca, claramente la cultura hegemónica de la narración y la que está dotada de una connotación positiva, espera la confrontación con su destino inevitable: la conquista que la transformaría

radicalmente (H2: 13). En la exposición de las culturas "prehispánicas", la conquista es el acompañante siempre presente en el trasfondo, aviso de la transformación cultural que vendrá con los conquistadores. A partir de la llegada de estos últimos, la narración mexicana se dedica al virreinato.

La *narración histórica con enfoque universal* se acerca a la colonización por otras vías: En ella no se describe el final del esplendor azteca, sino el comienzo de un tiempo nuevo a través de la unión de dos historias que se convertirán en una sola historia. En secuencias alternadas se narran acontecimientos de la Europa antigua y medieval y, por otra parte, de las "culturas prehispánicas americanas". El libro de texto de primaria culmina relatando la "coincidencia con un territorio imprevisto: América" y "los inicios de la época moderna" (PR6). En esta contextualización, el "descubrimiento" como la "primera expresión del mundo globalizado" (HU: 44) también significa la primera expresión de una historia compartida: lo que se había desarrollado antes de manera separada ahora se vuelve una sola historia, pero con silencios epistemológicos que el presente artículo abordará más adelante.

¿Cómo narran los libros de texto mexicanos el acontecimiento del "descubrimiento" de América? Como en el caso alemán, los libros mexicanos no se detienen tanto en el momento de la llegada de Colón y el contacto cultural entre los españoles y los habitantes de Guanahaní; más importancia tiene la explicación de los motivos y las consecuencias de los viajes de Colón. Los motivos de los españoles, según el material analizado, son una mezcla de "la urgencia de convertir al cristianismo a los infieles, el espíritu de aventura y el deseo de conseguir riquezas" (PR4: 48). Las consecuencias, por otro lado, se perfilan como más relevantes que la motivación de la conquista y se refieren a distintos actores y esferas. Primero, una consecuencia mencionada es que los europeos "vivieron una época de expansión" (PR6: 143) y ampliaron su poder a través de la explotación económica. En segundo lugar mencionan la destrucción violenta de las culturas originarias; "el encuentro fue terrible para los habitantes del Nuevo Mundo", "la población de las Antillas casi desapareció" (PR4: 49s.). En parte, los libros de texto también enfocan la "necesidad" del tráfico de esclavos para los españoles y sus efectos. Tercero —que es para todos los libros mexicanos la consecuencia dominante—, "entrarían en contacto sociedades distintas y las influencias mutuas cambiarían sus formas de vida" (PR4: 49); "Hubo un gran intercambio de personas, conocimientos y arte, así como de flora y fauna, lo que cambió la vida de la humanidad" (PR6: 143). Esta narrativa hegemónica del enriquecimiento global y del intercambio mutuo se encuentra en una relación ciertamente conflictiva con la consecuencia de la destrucción violenta de las culturas originarias.

La misma tensión puede observarse al leer los subcapítulos de los libros de historia nacional (PR4 y H2) que se refieren a la conquista. La narración comienza con las expediciones españolas en el tiempo posterior al "descubrimiento" por Colón; la "expedición decisiva",

en cambio, comienza en 1519, con Hernán Cortés y sus 550 (H2) o 700 seguidores (PR4), que tomaron rumbo a México, contra la voluntad del gobernador Velásquez. De ahí, la narración sigue el camino estratégico de Cortés hacia Tenochtitlán, quien conquistaría la capital azteca en los siguientes dos años. Si se compara esta representación de Cortés con la alemana, la versión mexicana del conquistador no parece de ningún modo menos poderosa y decidida; pero al seguir la epistemología del Cortés mexicano, el lector se entera de una historia distinta: en los capítulos mexicanos, la conquista no es exitosa por la fuerza brutal de Cortés en sí, sino por las interacciones estratégicas de Cortés con diferentes actores del territorio mexicano, los cuales son vistos como la verdadera causa de su superioridad. Por consiguiente, los libros de texto mexicanos presentan el acontecimiento de la conquista de manera completamente diferente: los grupos indígenas están cualitativamente integrados en la narración, ya que tienen agencia, expectativas e intenciones propias. También cambia la evaluación cuantitativa de la conquista, pues la tropa de Cortés, según los libros mexicanos, cuenta con “más de 800 españoles y cerca de 75 000 guerreros indígenas” (H2: 30). Generalmente, en la narración de la conquista los actores y las relaciones entre ellos están representados de manera más diferenciada que en los libros de texto alemanes. La conquista —según la lección de los capítulos mexicanos estudiados— no hubiera funcionado sin los aportes de los grupos originarios, heterogéneos y opuestos entre sí. Además, la conquista no termina con una destrucción total de las culturas indígenas, como —según lo advierte Roland Bernhard (2013: 160ss.)—, ocurre para muchos libros de texto alemanes y austriacos, sino con “una transformación muy profunda producida por la colonización española” (H2: 13).

## De “los primeros mestizos mexicanos” a la identidad hegemónica

La transformación cultural de los primeros mestizos a la identidad hegemónica a partir del “descubrimiento” y la conquista es un tema central en los libros de texto mexicanos. El “encuentro de dos mundos” (León-Portilla, 1992) no es contextualizado en primer lugar como el final total de un episodio histórico; por el contrario, los libros narran el inicio de la historia de una fusión cultural que sugiere una identidad híbrida mexicana, que persiste hasta el día de hoy. La conquista es el escenario del nacimiento de una identidad nacional y, en sus propios términos, mestiza.<sup>5</sup> Cómo y con qué implicaciones construyen los libros de texto esta identidad a través de la narración histórica será el objeto de las siguientes páginas.

<sup>5</sup> Para una visión de conjunto del término del mestizaje véase Schumm 1994; para un análisis específico del concepto en México, Alonso 2004.

Los capítulos analizados no dejan escapar ninguna oportunidad para mencionar la mezcla cultural y biológica durante la ruta de Cortés hacia Tenochtitlán. En la narración mexicana, los conquistadores encontraron en su camino al español Gonzalo Guerrero que había encallado en la costa de Yucatán años atrás y que “había adoptado las costumbres de su nueva tierra” y “procreado hijos con una princesa maya”: así nacieron “los primeros mestizos mexicanos” (PR4: 53). Sin embargo, el ejemplo principal para la mezcla tanto cultural como sexual es la relación entre la *Malinche* y Hernán Cortés. Lo que ya comienza a verse en la narración histórica de la conquista está retomado en los siguientes capítulos bajo el título “mestizaje” (HU) o “mestizaje cultural” (H2); en ellos, la idea del mestizaje se explica refiriéndose a elementos culturales y biológicos, y se construye así una amalgama inseparable. Por ejemplo, un libro de texto de secundaria define al mestizaje de esta manera:

Mestizaje: Es la mezcla biológica y cultural de dos o más razas humanas o grupos étnicos. El término raza se refiere a las variaciones biológicas que presenta la especie humana y se muestran en características (físicas) visibles como el color de la piel, la forma y tono de los ojos y el cabello, entre otros. También es el proceso y resultado de la fusión de culturas (HU: 53).

Si bien en muchos casos en este proceso de mestizaje sólo se menciona a los españoles y a los indígenas (mexicas), a veces también se nombra a los “africanos”: “En realidad todos participaron en un gran proceso de mezcla cultural que llamamos mestizaje. Los negros que hacían la señal de la cruz y hablaban español; [...] los indios que usaban calzón largo para cubrir sus piernas y comían carne de cerdo; todos ellos participaron en el gran proceso del mestizaje”. Las implicaciones acerca del contacto intercultural son obvias: “El mestizaje implica que una cultura no suprime o desplaza a la otra, sino que se mezcla con ella” (H2: 56). Sin embargo, esta historia de la fusión cultural —la narrativa del mestizaje presentada en los libros de texto mexicanos— tiene implicaciones más profundas que se analizarán a continuación.

El concepto del mestizaje sirve para la construcción actual de una identidad hegemónica que pretende incluir diferentes culturas. Es importante notar que este tipo de inclusión cultural presentado no describe una mezcla creativa, de la cual una nueva cultura surge incontrolablemente; más bien, la narrativa del mestizaje fija las raíces culturales que alimentan a la nueva identidad hegemónica. En vez de describir un proceso abierto e involuntario del cruce cultural, los libros de texto mexicanos se enfocan en la presentación de una identidad estática que se nutre de esencias culturales claramente distinguibles. Así, cada cultura parecería haber aportado lo que se considera específico para ella, sea el cristianismo, las papas, el maíz o el cerdo. En el término “cultura” se entrelazan lo cultural y lo racial, lo que prescribe una forma de ser específica. El concepto de identidad mestiza propagado en los libros de

texto se basa en un entendimiento de cultura como algo esencialista y total, y excluye la posibilidad de que las raíces mismas que nutren el mestizaje sean transculturales y hayan sido originadas en otras interacciones culturales.

Si el concepto del mestizaje en los libros de texto promulga una unidad en la diversidad, ¿cómo son las *relaciones de poder* entre las diferentes culturas que forman parte de la identidad mestiza? Un libro de texto señala que “por supuesto, no todas las culturas involucradas compiten en las mismas condiciones: la del grupo dominante impone ciertas reglas” (H2: 56). Sin embargo, casi ninguno de los capítulos mexicanos analizados reconoce las relaciones de poder en el “encuentro de dos mundos”, sino solamente las “contribuciones” (H2: 57) de cada cultura involucrada. De esta manera, los libros están orientados a comprobar que todos hayan participado y aportado lo mismo, y aunque papas y maíz, por un lado, y el cristianismo y el idioma castellano, por el otro, se encuentran en dos niveles muy distintos, se sugiere su igualdad. Así, el mestizaje se vuelve un concepto que supuestamente puede integrar lo otro en lo propio, lo que es demostrado con el ejemplo de la integración armónica de la población afrodescendiente: “En Hispanoamérica, el mestizaje favoreció su integración a la sociedad y la incorporación de algunas expresiones lingüísticas, religiosas y artísticas africanas a la cultura popular”, a diferencia de las colonias francesas e inglesas donde “la segregación propició el establecimiento de comunidades afroamericanas que crearon una fuerte identidad colectiva” (HU: 53). La segregación es, en los libros de texto mexicanos, el concepto que falla allí donde el mestizaje funciona bien: en el ámbito de la integración intercultural.

El término mestizaje en el material analizado no sólo se refiere a un proceso histórico a medida que describe las transformaciones en la Nueva España, sino que es a la vez diagnóstico e interpelación identitaria para la sociedad mexicana actual. Cuanto más relevante se considera para la actualidad, tanto más armónica se vuelve la representación de las relaciones de poder inherente en el concepto de mestizaje. Por ejemplo, la identidad mestiza —producto de una mezcla cultural y biológica— muchas veces es representada metafóricamente como “comida típica”:

Basta con pensar en una comida “típica mexicana” de la actualidad para entender que es resultado de la suma de contribuciones de diferentes culturas. Pensemos en un menú con sopa de pasta, tacos de pollo con frijoles y salsa verde, mango y plátano. Este menú requiere la suma de productos indígenas [...], productos europeos [...] y productos asiáticos (H2: 57).

La narrativa de la fusión cultural armónica culmina en la comida típica mexicana de la actualidad, ejemplo que presenta la historia propia con los cinco sentidos y que a la vez se

esmera en que cada ingrediente de la receta cultural sea visible y distinguible. No debería extrañarnos que como referencia para la cultura actual sólo estén mencionados elementos de la cultura popular que no tienen potencial conflictivo: el pollo español y el maíz indígena ni se excluyen ni se pueden jerarquizar. Si bien con el ejemplo de la comida nacional se celebra la diferencia, unificándola en un plato, llama la atención que los libros de historia escolares sólo recurran a lo pacífico y cotidiano para tematizar la integración cultural, compatibilizando así las culturas, pero ignorando lo político en general y los conflictos culturales que se manifiestan entre políticas indígenas y el Estado en particular. Como ya bien analizaron Pacheco y otros, los libros de texto mexicanos están escritos desde una perspectiva epistémica que se concentra de manera dominante en la población mayoritaria (Pacheco *et al.*, 2011: 528). Las culturas indígenas están a la vez presentes y ausentes: son visibles a través de sus "aportes" a la cultura mayoritaria mestiza, pero invisibles cuando se trata de sus propios conceptos de valores, prácticas e intereses políticos, que pueden ser opuestos a los supuestos hegemónicos. El discurso del mestizaje, por consiguiente, es una herramienta para "blanquear" todas las prácticas indígenas, menos las más inofensivas y consideradas banales (Kraidy, 2005: 67). Una invisibilización y un blanqueamiento aún más fuerte se dan en el caso de la cultura afroamericana.

### **Comparar historias: dominación, hibridación y silencios epistémicos**

Desde una perspectiva de análisis del discurso y con una mirada comparativa, el acontecimiento de la conquista de América se transforma analíticamente de un hecho objetivo a un lugar discursivo con una "lógica dinámica, en el marco de la cual se negocia de manera conflictiva en el espacio discursivo sobre la ocupación particular del lugar vacío de lo general" (Nonhoff, 2007: 181). Esta ocupación discursiva funge a través del establecimiento de significados relativamente hegemónicos conectados al acontecimiento de la conquista. El análisis de la narración alemana y mexicana demuestra que la diferencia central en la representación y funcionalización de la conquista está en la manera de integrar el acontecimiento en macronarrativas más abstractas, que nutren un imaginario o una identidad de las respectivas sociedades contemporáneas. Para Hayden White, el ejemplo de la representación de la conquista en los libros de texto subraya que "a historical event is one that can truthfully be described in such a way as to serve as an element of a narrative" (White, 2008: 21). Sólo a través de su incorporación en estas narrativas se construye el evento, se define el contexto del cual surge y las consecuencias que ha tenido. Aunque con los casos alemán y mexicano se hayan tomado en cuenta dos países situados asimétricamente en el sistema

colonial —uno era una potencia colonial; el otro, una colonia—, los libros de texto de ambos países atribuyen un significado muy importante al acontecimiento del “descubrimiento” y la conquista de América. En los libros de ambos países, la conquista de América es narrativizada como una doble frontera: el cruce de espacios culturales y temporales. Las transiciones de un espacio cultural al otro o de un tiempo al otro están, sin embargo, ocupadas discursivamente de modos muy distintos, lo que lleva a que la conquista en el presente siga siendo un evento reñido y, por lo tanto, fundamental. La comparación de los dos ruidos discursivos analizados y sus respectivos imaginarios de esta transición cultural-temporal muestra el evento histórico de la conquista en su carácter genuinamente contingente y político, producto dependiente de la construcción social en el presente. Tanto en el caso mexicano como en el alemán, con la conquista comienza la historia del presente. En este sentido, pueden condensarse dos narrativas con orientación al presente en las cuales la conquista está integrada en los libros de texto: un proceso de dominación europea en el caso alemán y un proceso de hibridación identitaria en el caso mexicano.

En los libros de texto alemanes se encuentran dos mundos anteriormente separados que equivalen a entidades culturales homogéneas y de cuyo choque resulta una diferencia clara de poder: la cultura europea domina a la otra y la reemplaza; este proceso confluye en la así llamada “europeización” del mundo. Con el “descubrimiento” y la conquista también se cumple una transición temporal que Europa, según estos medios educativos, había comenzado intrínsecamente antes y que se realiza con el viaje de Colón, la cual no es solamente espacial, sino un viaje de la Edad Media hacia la modernidad. Sin embargo, las culturas americanas, entendidas como “lo otro”, están excluidas de este nuevo tiempo; Europa como entidad cultural es el portador de la modernidad —aunque con una valoración crítica— y su contraparte cultural sólo es parte del nuevo tiempo porque está europeizado. Los “indios” que sobreviven son presentados como si pertenecieran a otro tiempo. Los libros de texto alemanes enseñan que con la conquista el mundo se volvió dicotómico, con una dominación evidente de la parte europea. Por consiguiente, también las propuestas didácticas en dicho material intentan comprender el mundo moderno a partir de esta dicotomía.

En los libros de texto mexicanos se presentan tres mundos que pronto ya no serán mundos separados: Europa y los habitantes de América entran en contacto, y luego también los esclavos de África; sin embargo, la frontera entre estos tres espacios culturales no se tematiza a través de una dicotomía fija, como sucede en el caso alemán, sino que más bien se crea un nuevo espacio cultural híbrido en el cual las culturas conviven y no se reemplazan. La conquista es el nacimiento de un nuevo espacio que resulta de los tres “pasados”, pero con una jerarquía obvia entre los españoles, indígenas y africanos. Esta transición de fronteras culturales se corresponde con una transición temporal, ya que los tiempos anteriormente separados y paralelos de los españoles y los aztecas se juntan para configurar *un* tiempo

común que la narración mexicana considera el inicio de la historia del presente. Con el nacimiento del tiempo mexicano —metafóricamente hablando— se mueren los padres aztecas, debido a que su concepto del tiempo cíclico ya no forma parte del nuevo tiempo; sin embargo, los medios educativos mexicanos continuamente recuerdan el pasado glorioso de su “prehistoria”, al trazar las tradiciones de cultura popular hasta el día de hoy. De este modo, se incluyen en la identidad hegemónica mestiza los tiempos y culturas anteriores a la conquista, pero se excluye a la vez una continuidad de las respectivas entidades culturales y sus concepciones temporales específicas. Así, una simultaneidad de concepciones culturales y temporales heterogéneas es negada.

Finalmente, en las versiones alemana y mexicana de la historia en los libros escolares aquí estudiados se observan dos maneras de tematizar el inicio del colonialismo, las cuales funcionan como el conocimiento hegemónico en sus respectivos ruidos discursivos. En el caso mexicano, el colonialismo genera un proceso de hibridación sobre el cual un país colonizado crea una identidad nacional fuerte. Los libros de texto mexicanos están escritos desde una perspectiva subalterna —en comparación con la posición europea—, que trata de salir del lugar marginal originado por el colonialismo y establecer una identidad nacional que no es presentada como víctima de la colonización, sino como una apropiación positiva de ella. Por el contrario, los libros de texto alemanes son fruto de una perspectiva hegemónica. Del colonialismo resulta una asimetría cultural que los libros tratan de entender, pero que de todas maneras reproducen *en y para* el presente. En este contexto se establece la particularidad europea como una norma para lo global, ya que se universaliza la “historia local” como “diseño global” (Mignolo, 2003). La historia y actualidad global, según los libros alemanes, es sólo entendida en relación con lo europeo.

A pesar de que pueden contrastarse las dos representaciones y funcionalizaciones históricas en términos de hegemonía y subalternidad, no debe perderse de la vista que los dos casos comparten bases epistémicas y mecanismos de exclusión semejantes. Si bien la historiografía presenta el pasado a través de selección y semantización, este análisis además demuestra que en todos los libros de texto analizados lo conflictivo del presente está desterrado hacia el pasado y que las continuidades están suprimidas y narrativizadas como discontinuidades; son las culturas indígenas y afrodescendientes que supuestamente —de una u otra manera— no han transitado la doble frontera de lo espacial-cultural y lo temporal, por lo cual quedan excluidas de la cultura contemporánea. Los libros de texto mexicanos reconocen que lo indígena es una raíz importante de la identidad mexicana, pero debido a su proyección idealizada en un “pasado glorioso” o el interés en la cultura popular desconocen la trascendental presencia política y cultural indígena en el México contemporáneo (Pacheco *et al.*, 2011: 534). En este sentido, dentro del ruidito discursivo mexicano la representación del mestizaje no parece ser subalterna, sino que se consolida como un mecanismo



hegemónico de exclusión. Por otro lado, la representación de la conquista en los libros de texto alemanes excluye un continente entero como actor de la historia universal y describe una cultura azteca pasada cuyas características y aportes los alumnos deben comprender, pero sin contar con la posibilidad de romper con la epistemología eurocéntrica que forma la base de la narración.

## A modo de conclusión

El propósito de este artículo fue analizar con una mirada comparativa la narrativización y funcionalización del evento histórico de la conquista de América en los libros de texto actuales de Alemania y México. Con una heurística del análisis del discurso y el análisis narrativo, basado en las teorías historiográficas y decoloniales, se llegó a la conclusión de que en los dos ruidos discursivos la conquista es integrada en macronarrativas distintas, que resultan en diferentes imaginarios de (inter)culturalidad para las sociedades contemporáneas: el mestizaje para México y la dominación europea para Alemania. Sin embargo, desde la perspectiva de las teorías decoloniales, los libros de texto tanto alemanes como mexicanos no sólo son “representaciones del mundo colonial” —para retomar la expresión de Macgilchrist y Otto (2014: 4)— sino debido a su epistemología también son representaciones *coloniales* del mundo colonial, ya que a través de su historiografía y sus implicaciones perpetúan la diferencia colonial, aunque el sistema de dominación del colonialismo haya desaparecido. En distintos niveles, ambas narraciones históricas escolares coinciden en la producción de silencios epistémicos que excluyen de una u otra manera lo indígena de la representación histórica. El estudio aquí presentado hace visible un mecanismo de exclusión epistémico que el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos denomina “la producción de ausencias” (Santos, 2009: 110). Al excluir las culturas indígenas del presente y desplazarlas al pasado, el presente queda reducido a sus expresiones hegemónicas a través de la historia. Ninguno de los libros de texto aquí analizados logra reflejar esta consecuencia de la historiografía: “el silencio en la historia mundial” y “la extinción y banalización” de otros presentes que constituyen otras historias (Trouillot, 2002: 102ss.); por consiguiente, en un plano epistemológico decolonial hay que subrayar que los medios educativos de ambos países consolidan la exclusión de perspectivas indígenas y, al mismo tiempo, legitiman este silenciamiento al tematizar la contingencia propia de su representación. Los libros de texto, por medios narrativos y didácticos hacen callar continuamente a *Cem Anahuac*, el mundo, según la denominación que los aztecas le dieran (Dussel, 1993: 108).

## Fuentes

### *Libros de texto consultados (con abreviaturas)*

- Baumgärtner, Ulrich (coord.) (2014), *Horizonte 2. Geschichte für Gymnasien in Hessen und im Saarland* (HZ), Westermann, Braunschweig.
- Berger-v. d. Heide, Thomas y Oomen, Hans-Gert (coords.) (2013), *Entdecken und Verstehen. Vom Mittelalter bis zur Entstehung der Vereinigten Staaten. Schülerbuch Real- und Gesamtschule Hessen* (EV), Cornelsen, Berlín.
- Christoffer, Sven et al. (coords.) (2012), *Zeitreise 2. Schülerbuch Haupt-, Real und Gesamtschule Hessen* (zR), Klett, Stuttgart-Leipzig.
- Escalante Gonzalbo, Pablo et al. (2011), *Historia 2. Secundaria. Conect@ Entornos* (H2), SM de Ediciones, México.
- Laschewski-Müller, Karin y Rauh Robert (coords.) (2010), *Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart. Neue Ausgabe Hessen* (KG), Cornelsen, Berlín.
- Sánchez Cervantes, Alberto et al. (2012), *Historia Universal. Secundaria* (HU), Ríos de Tinta, México.
- Secretaría de Educación Pública (ed.) (2009), *Historia. Sexto Grado* (PR6), SEP, México.
- \_\_\_\_\_ (2010), *Historia. Cuarto Grado* (PR4), SEP, México.

### *Literatura científica*

- Alonso, Ana María (2004), "Conforming Disconformity: 'Mestizaje', Hybridity, and the Aesthetics of Mexican Nationalism", *Cultural Anthropology*, vol. 19, núm. 4, pp. 459-490.
- Anzures, Tonatiuh (2011), "El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un proyecto cincuentenario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 363-388.
- Bernhard, Roland (2013), *Geschichtsmysen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*, V&R Unipress, Göttingen.
- Böttcher, Nikolaus (2013), *Kontinuität und Brüche in Hispanoamerika*, vs, Wiesbaden.
- Certeau, Michel de (1991), *Das Schreiben der Geschichte*, Campus, Frankfurt-Nueva York.
- Chakrabarty, Dipesh (1992), "Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for "Indian" Pasts?", *Representations*, núm. 37, pp. 1-26.
- Choppin, Alain (2001), "Pasado y presente de los manuales escolares", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, núm. 29-30, pp. 207-229.
- Díaz Barriga, Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 111, pp. 7-36.
- Dussel, Enrique (1993), *Von der Erfindung Amerikas zur Entdeckung des Anderen. Ein Projekt der Transmoderne*, Patmos, Düsseldorf.
- Eckert, Andreas y Albert Wirz (2002), "Wir nicht, die anderen auch: Deutschland und der Kolonialismus", en Sebastian Conrad y Shalini Randeria (coords.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Campus, Frankfurt-Nueva York, pp. 372-392.
- Escobar, Arturo (2003), "'Mundos y conocimientos de otro modo'. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano", *Tabula Rasa*, núm. 1, pp. 51-86.
- Heinze, Karsten (2014), "On the Pedagogization of Knowledge Orders – Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives", en Petr Knecht et al. (coords.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 74-84.

- Hessisches Kultusministerium (2011), "Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum für Hessen; Sekundarstufe I – Gymnasium; Geschichte: 11", documento pdf, disponible en: <curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/805/720535174\_2011\_A.pdf?sequence=2> (fecha de consulta: 10/02/2015).
- Hobsbawm, Eric (coord.) (1984), *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Höhne, Thomas (2003), *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt-Main.
- Keller, Reiner (2010), "Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie", en Thomas Kurtz y Michaela Pfadenhauer (coords.), *Soziologie der Kompetenz*, vs, Wiesbaden, pp. 29-48.
- Knecht, Petr et al. (coords.) (2014), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung/ Methodology and methods of research on textbooks and educational media*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kraidy, Marwan M. (2005), *Hybridity, or the Cultural Logic of Globalisation*, Temple University Press, Philadelphia.
- Lamonedada Huerta, Mireya (2004), "La enseñanza de 'El Descubrimiento y la conquista de América', en los libros de texto", en Carmen Castañeda García et al. (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, CIESAS-El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, pp. 177-192.
- León-Portilla, Miguel (1992), "Encuentro de dos mundos", *Estudios de Cultura Náhuatl*, núm. 22, pp. 15-27.
- Macgilchrist, Felicitas y Otto, Marcus (2014), "Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Version: 1.0", *Docupedia-Zeitgeschichte*, documento pdf, disponible en: <docupedia.de/zg/Schulbuecher> (fecha de consulta: 15/02/2015).
- Mignolo, Walter D. (2003), *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Akal, Madrid.
- Neyra Galicia, Alma Rosa (2010), "El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias", *Textual. Análisis del medio rural latinoamericano*, núm. 55, pp. 63-82.
- Nonhoff, Martin (2007), "Politische Diskursanalyse als Hegemonieanalyse", en Martin Nonhoff (coord.), *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*, transcript, Bielefeld, pp. 173-193.
- Osterhammel, Jürgen y Jansen, Jan C. (2012), *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen*, Beck, Múnich.
- Pacheco, Lourdes C. et al. (2011), "Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 525-544.
- Pérez Siller, Javier (coord.) (1992), *La "découverte" de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*, L'Harmattan, París.
- Pieters, Jürgen (2000), "New Historicism: Postmodern Historiography between Narrativism and Heterology", *History and Theory*, vol. 39, núm. 1, pp. 21-38.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009), *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI-CLACSO, México.
- Schumm, Petra (1994), "Mestizaje und culturas híbridas – kulturtheoretische Konzepte im Vergleich", en Birgit Scharlau (coord.), *Lateinamerika denken. Kulturtheoretische Grenzgänge zwischen Moderne und Postmoderne*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 59-80.
- Secretaría de Educación Pública (2011), "Plan de Estudios 2011. Educación Básica: 35", documento pdf, disponible en: <curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/2306/796516677\_2011\_A.pdf?sequence=2> (fecha de consulta: 10/02/2015).

- \_\_\_\_\_, Subsecretaría de Educación Media Superior (2013), "Historia de México 1. Serie Programas de Estudio: 30", documento pdf, disponible en: <curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/2290/796648050\_2013\_A.pdf?sequence=2> (fecha de consulta: 10/02/2015).
- Stöber, Georg (2010), "Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen", *Eckert.Beiträge* 2010/3, pp. 1–24.
- Todorov, Tzvetan (1998), *La conquista de América. El problema del otro*, Siglo XXI, México.
- Trouillot, Michel-Rolph (2002), "Udenkbare Geschichte. Zur Bagatellisierung der haitischen Revolution", en Sebastian Conrad y Shalini Randeria (coords.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Campus, Frankfurt–Nueva York, pp. 84–115.
- Viehöver, Willy (2006), "Diskurse als Narrationen", en Reiner Keller (coord.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Tomo 1: Theorien und Methoden*, vs, Wiesbaden, pp. 179–208.
- White, Hayden (2008), "The Historical Event", *Differences*, vol. 19, núm. 2, pp. 9–34.

**DANIEL SCHUMANN.** Estudiante de maestría en sociología de la Albert-Ludwigs Universität Freiburg, Alemania. B. A. en sociología y antropología cultural. Líneas de investigación: sociología del conocimiento, sociología cultural, descolonialidad y estudios postcoloniales. Se encuentra en proceso de publicación: Daniel Schumann (2016), "Koloniale Wege in die moderne Welt. Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern", *Eckert.Beiträge* 2016.

*Recibido: 15 de abril de 2016*

*Aceptado: 2 de mayo de 2016*

# Notas serenas. Las hermanas Cossettini y la enseñanza de la música en su experiencia educativa en Rosario, Argentina

Serene Notes: The Cossettini sisters  
and music teaching in their educational  
experience in Rosario, Argentina

**Sandra Fernández**

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
7acequias@gmail.com  
fernandez@ishir-conicet.gov.ar*

**Micaela Yunis**

*Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
micalayunis@hotmail.com*

## Resumen

Este artículo apunta a demostrar la singularidad y trascendencia del caso de la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, de Rosario, Argentina, con relación a la enseñanza y difusión musical propiciada por las hermanas Cossettini en dicha institución entre 1935-1950. Para destacar la peculiaridad de esta experiencia, aun dentro del propio escolanovismo vernáculo, esta investigación está centrada en dos grandes temas: la gran preocupación de las hermanas Cossettini por incorporar la música como elemento central de su propuesta curricular a través de sus *Conciertos fonoelectrónicos* y las *Misiones Culturales (Coro de Pájaros)*, y el diálogo internacional con referentes del mundo de la educación musical para transformar la enseñanza, y difundir e intercambiar resultados.

**Palabras clave:** música, educación, Cossettini, Rosario, escolanovismo.

## Abstract

*This article aims to demonstrate the uniqueness and significance of the case of the Gabriel Carrasco Experimental School in Rosario, as regards the teaching and dissemination of music, driven at this institution by the Cossettini sisters between 1935–1950. To highlight the singularity of this experience, though still within the local progressive school movement, this research is focused on two main topics: one, the great concern of the sisters Cossettini to incorporate music as a central element of their curricular proposal through their so-called “phono-electric” concerts and “cultural missions”; and two, the international dialog with exponents of the music education world to transform education and to spread and exchange results.*

**Keywords:** *Music, Education, Cossettini, Rosario, Progressive School Movement*

## Introducción

La música es una manifestación que acompaña a los seres humanos casi desde sus primeros momentos de vida y desde la más remota antigüedad. Tal es la naturalidad con la que se nos presenta, que se ha vuelto un lugar común definirla muchas veces casi como un lenguaje con lógica propia y de significación universal.

Asimismo, existe el convencimiento generalizado de que la presencia del fenómeno musical durante la infancia es de vital importancia no sólo para la adquisición de las destrezas específicas de dicho arte, sino también para el desarrollo integral del niño como individuo, dado que la experiencia sensorial que proporciona enriquece su vida y favorece su equilibrio emocional, psicológico y social; por ello, nos resulta fácil aceptar esta premisa ahora, que el factor psicológico del niño cumple un rol preponderante en todos los programas educativos y proyectos de didáctica escolar. Esta idea, instalada en el “sentido común” escolar desde hace varias décadas dentro del sistema educativo argentino, tuvo un contexto de transformación de la mano de las experiencias escolanovistas de las primeras décadas del siglo xx.

El lugar que ha se le ha dado a la música en la escuela no ha sido siempre el mismo; tampoco así el objetivo por el cual se le ha permitido ingresar en el aula. Según Jorquera podemos descubrir que la inserción de la educación musical en ámbitos escolares se dio por primera vez en los colegios de la Inglaterra victoriana, en respuesta a la necesidad de desarrollar en los alumnos aptitudes lectoescritoras para que pudieran insertarse en los coros congregacionales que acompañaban los servicios religiosos (Jorquera, 2004: 20). Por otro lado, si pensamos en el sistema educativo argentino luego de implantada la Ley 1420, y consideramos algunos de los debates en torno de la enseñanza de la música en la escuela a través de las publicaciones educativas de la época, vemos que “música”, como asignatura,

es concebida en este contexto como el espacio en el que a los niños se les hace aprender himnos patrios y cantos para actos y celebraciones concretas, junto con las nociones básicas de solfeo para entonarlos.

El escolanovismo con relación a la enseñanza marcó un punto de inflexión en el horizonte educativo de Argentina.<sup>1</sup> El caso excepcional de la escuela experimental Gabriel Carrasco, de la ciudad de Rosario, Argentina, en la que las hermanas Olga y Leticia Cossettini desarrollaron su experiencia pedagógica entre 1935 y 1950, es una muestra de tal praxis. Atravesada por los ideales de la "Escuela Serena",<sup>2</sup> dicha experiencia generaba un ámbito escolar en el que se privilegiaba la enseñanza a partir del hecho artístico. La música, por cierto, no era ajena en las aulas y en los recreos de la escuela Carrasco. Diversas fuentes<sup>3</sup> describen un espacio escolar lleno de música, color y juego. Lo que significaba que, más allá del trabajo en el espacio curricular, la música formaba parte de las actividades cotidianas de la institución al involucrar docentes, alumnos, visitantes y vecinos, tanto durante el trabajo áulico, como en los recreos y en las excursiones por el barrio y los alrededores.

Violeta Gainza, al presentarnos un recorrido histórico centrado en los métodos pedagógicos de la educación musical, señala la transformación que supuso la revolución educativa de la Escuela Nueva de las primeras décadas del siglo xx en el campo pedagógico musical (Gainza, 2003). Aunque la influencia concreta puede identificarse con bastante posterioridad —décadas de 1940 y 1950—, la iniciativa renovadora de anteponer las necesidades y la personalidad del educando ante las características del objeto de conocimiento provoca que el niño sea considerado como un sujeto musical, con capacidad expresiva propia, y correr el foco de la música como "objeto" que debe ser enseñado, según las pautas del normalismo. Es en la sutileza de este cambio hallado por la autora, que encontramos una de las principales claves para explicar las transformaciones en la concepción de "lo musical" en la experiencia Cossettini.

<sup>1</sup> La escuela nueva, escuela activa o escolanovismo se desarrolló en Argentina como un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses, muchas veces contrapuestos, aunque con un denominador común: la aguda crítica respecto a la pedagogía tradicional, así como también el privilegio otorgado al infante como sujeto —no objeto, tabla rasa— del aprendizaje. Movimiento que comenzó a desarrollarse en la bisagra de los siglos xix y xx, pero cuya mayor densidad gravitó en la entreguerras. Para abordar la complejidad del escolanovismo argentino se recomienda la lectura, entre otros, de Pineau (2010), Carli (2003), Caruso (2001), Puiggrós (1997), Dussel (1999), Menin (1998).

<sup>2</sup> "Escuela Serena" es el apelativo que la educadora Olga Cossettini le impone a su experiencia escolanovista desarrollada en la escuela primaria pública Gabriel Carrasco, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe, en Argentina. Tal como Menin señala (1998: 160-161) es un movimiento renovador de la escuela, iniciado en Europa a fines del siglo xix, fortalecido a principios del xx. Se fue transformando con el tiempo y aparece en América Latina con su impronta renovadora bajo diversos registros, tanto políticos como epistemológicos.

<sup>3</sup> Los vastos materiales reunidos en el Archivo Cossettini (AC), dependiente del IRICE-Conicet incluyen cartas, esquelas, planes, cuadernos, fotografías, registros audiovisuales.

Sin embargo, no podemos ignorar que para las docentes de la Escuela Nueva en general la educación musical estaba presente, pero como actividad marginal, relegada muchas veces a un pasatiempo funcional para que los aprendizajes “importantes” se realizaran de modo óptimo (Jorquera Jaramillo, 2004: 15). De esta manera, al transportar estos posicionamientos a un caso particular como el de la escuela Carrasco, podemos asumir que el concepto de “lo musical” no era el mismo que en otras experiencias escolanovistas, y menos aún que en el resto de las escuelas ligadas al ideario normalista.

Así, si bien escolanovista, la experiencia de las hermanas Cossettini mostraba una inusitada intensidad en la presencia de la música como marco y eje escolar; y se convertía por aquellos años en una instancia caracterizadora de esta propuesta educativa. La música era prácticamente un elemento omnipresente y un referente sustancial de transformación escolar. De allí entonces que la meta de este artículo sea destacar la singularidad y trascendencia de la experiencia Cossettini en relación con la enseñanza y difusión musical, en un marco donde las múltiples expresiones y manifestaciones artísticas estaban presentes en los lineamientos discursivos y prácticos de la propuesta de las pedagogas santafesinas.<sup>4</sup>

Dentro de este contexto donde lo artístico era considerado un elemento central del hecho educativo, esta investigación inicial hace hincapié en dos grandes temas: la gran preocupación de las hermanas Cossettini por incorporar la música como elemento central de su propuesta curricular a través de sus *Conciertos fonoeléctricos* y las *Misiones Culturales*, y el diálogo internacional con referentes del mundo de la educación musical para transformar la enseñanza, y difundir e intercambiar resultados.

## La práctica pedagógica de Olga Cossettini y la educación estética

Olga Cossettini fue formada en la escuela normal argentina de principios del siglo xx. Nacida en San Jorge, provincia de Santa Fe, de padres italianos, se recibió de maestra en la Escuela Normal de Coronda, una localidad cercana a la capital de la provincia. Su derrotero como maestra la llevó a recorrer en noroeste regional y tomar conocimiento, desde su praxis, de la educación rural; sin embargo, es su paso por la Escuela Normal Domingo de Oro, de la ciudad de Rafaela, el que marcó su proyección profesional. Bajo la supervisión de Amanda Arias llegó a ser directora del Departamento de Aplicación, cargo que le permitió materializar el mandato Lombardo Radice. Parafraseando el título del libro publicado en

<sup>4</sup> La enseñanza por y a través del arte se resaltaba en todas las estrategias desplegadas por las hermanas Cossettini. La pintura, el teatro, la literatura, la escultura, la música estaban siempre presentes en la perspectiva educativa desarrollada por en la escuela Carrasco bajo la dirección de Olga.



1935 por la Universidad Nacional del Litoral,<sup>5</sup> Olga dirigió en Rafaela uno de los primeros ensayos de su Escuela Serena en la provincia de Santa Fe. Inspirada en la filosofía y en la didáctica italiana diseñada por Gentile y Radice, Olga insistía en que era menester renovar la cultura escolar, y superar las huellas que el positivismo había impuesto en la dinámica educativa y en la formación de los maestros. Una vez discutidos y resignificados esos principios, el ambiente escolar estaría preparado para proyectar nuevas formas de enseñar y de aprender. De este modo, Olga y su equipo de maestras generaron un espacio de enseñanza donde se exaltaba la creatividad de los niños y donde todas las manifestaciones del arte, del juego y de la recreación pudieran hacerse presentes. La meta no era confrontar deliberadamente los programas oficiales, sino superarlos, al atender principalmente la especificidad del niño y no tanto el saber del maestro o la lógica de los contenidos que se iban a transmitir (Fernández y Caldo, 2013: 55). El éxito de la experiencia puso a Olga en el centro de atención del mundo pedagógico nacional, y fue una de las causas para que, en 1935, fuera designada directora de la escuela Carrasco de la ciudad de Rosario. En noviembre del mismo año, el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de Santa Fe le otorgó a esta escuela, dirigida por Cossettini, el carácter de experimental, y aseguró así una importante autonomía para la gestión escolar.

Concretamente, en esta línea de trabajo la intención era alcanzar a los niños y niñas un corpus de saberes que mixturaba los contenidos del currículum oficial con altas dosis de expresiones estéticas: música, canto, pintura, poesía. Manifestaciones que desembarcaban en la escuela por la mediación de los docentes, pero también de la mano de los propios artistas e intelectuales hacedores. Por aquellas aulas, inflamadas de cultura letrada y del gusto estético hegemónico, pasaron escritores, pintores, titiriteros, músicos, que retrabajaron el currículum oficial al calor de sus aportes estéticos. Estas prácticas, alejadas de la cultura escolar dominante, abrían una perspectiva de contacto con los hacedores de cultura para docentes y estudiantes. En la escuela de la "señorita Olga" se enseñaba, mediante el trabajo fuera de las aulas, el diálogo permanente entre el barrio y la escuela, el empleo del arte como recurso didáctico —la música, la pintura y la literatura—, la visita recurrente de artistas y escritores —Gabriela Mistral, Fernando Birri, Juan Ramón Jiménez, Javier Villafañe, Alfonsina Storni, Juan Ramón Jiménez— y, fundamentalmente, la apuesta a que los niños realizaran sus propias obras de arte: dibujos, música, poemas, artesanías, témperas y acuarelas (Fernández y Caldo 2013: 65-66).

Ya desde sus reflexiones pedagógicas, Olga deja entrever claramente que la música era uno de los pilares fundamentales de la educación estética y, por ende, de la educación integral que

<sup>5</sup> Referimos al libro Cossettini, Olga (1940), *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*.

perseguían para sus alumnos. En un breve artículo titulado “La estética en la escuela” y publicado en *Quid novi?* Suplemento,<sup>6</sup> señala:

La educación estética contribuye en parte a serenar su espíritu, a aclarar su penumbra, a borrar la arruga precoz que imprimió un prematuro dolor.

Los claros dibujos que animan sus trabajos, las dulces canciones, la danza y el juego que crean el ritmo, las músicas con las que alegran sus paseos, los libros serenos, poesía fresca, ciencia amena, dan a la infancia savia de crecimiento, sin turbarla, sin ajarla ayudándola a crecer niño. (Cossettini, 1939: 5).

Es decir, para la educadora, la música es un estímulo sensorial vital para despertar en los alumnos emociones estéticas que no sólo volvieran más ameno el proceso de aprendizaje, sino que, en paralelo, permitieran aflorar la expresividad innata de todo niño, y los ayudaran a desarrollar una sensibilidad especial frente a lo bello, ya sea en la naturaleza que los rodea, ya sea frente al arte.

Olga amplía esta idea en las siguientes líneas y explica cómo de ello deriva una experiencia habitual en su escuela, como la de los *Conciertos fonoelectricos*:

Los niños gustan de la armonía de los sonidos de la naturaleza, antes que los de la música; el gorjeo de los pájaros, la canción del viento, el rumor del agua [...] le producen deleite y este placer se mantiene vivo hasta más allá de su primera infancia. (Cossettini, 1939: 7).

La música de matriz académica era escuchada en las aulas y en el patio escolar. Su uso tenía como meta el estímulo y el acompañamiento de actividades, pero también era un mecanismo para introducir a los estudiantes en el conocimiento de los músicos considerados fundamentales en el arco de la cultura occidental. La reproducción de las obras mediante medios técnicos introducía un recurso novedoso para la escuela argentina, y pone de manifiesto uno de los mandatos del normalismo: la formación del magisterio en la cultura occidental.

La difusión del ideario escolanovista hizo que el intercambio epistolar entre maestros y maestras fuera intenso, en especial para dialogar sobre experiencias, bibliografía y actividades

<sup>6</sup> En este pequeño escrito —que no fue incluido en las Obras Completas editadas por Amsafe en 2001— encontramos la que fuera quizás la primer sistematización del pensamiento de Olga, en la que se ocupa concretamente de la enseñanza de la música en el contexto de la educación estética. Véase Cossettini (1939), “La estética en la escuela”. Aunque se desconoce su fecha de publicación exacta, Fernández, Welti, Biselli y Guida, están de acuerdo en datar el material dentro de la década de 1930, ya que la Revista *Quid novi?* Suplemento era publicada por la Asociación de padres y ex alumnas de la Escuela Normal núm. 2, J. M. Gutiérrez, de Rosario, y esta institución estuvo bajo la dirección de Dolores Dabat, colega y amiga de Olga, introductora de innovaciones decrolyanas en dicho establecimiento, entre 1924 y 1940. Véase Fernández, Welti, Biselli, y Guida (2014).

tendientes a la difusión y divulgación. En una serie de informes realizado por docentes de la localidad de Bell Ville, provincia de Córdoba, luego de una visita a la escuela experimental, puede leerse: "Una música alegre llena el patio, es el momento que las tareas pueden ser interrumpidas si se desea, es el recreo".<sup>7</sup> Estas pocas líneas bastan para definir con claridad otro de los roles que cumplía la música en esta escuela: la de delimitar los tiempos escolares. En vez del estridente sonido de la campana utilizado usualmente por las instituciones escolares de la época para indicar taxativamente el comienzo o el fin de las actividades, las hermanas Cossettini preferían inundar el patio con melodías y sonidos apacibles que favorecieran el momento de dispersión de sus alumnos. Del mismo modo, si "lo musical" acompañaba las actividades más lúdicas de los alumnos, como el teatro de títeres, las dramatizaciones y los juegos, no es de extrañar que los niños desarrollaran entonces una relación especial con la música, que fueran mucho más sensibles a ella, que aprendieran a apreciarla y, consecuentemente, que afianzaran a través de la experiencia musical un vínculo de pertenencia con la institución escolar, en definitiva y en palabras de una de las alumnas: "La música nos enseñaba a querer con intenso amor a la escuela y aferrarnos a ella".<sup>8</sup>

Asimismo, Olga afirmaba que de esa forma, haciéndolos escuchar melodías "casi naturales", los niños entraban a los once años en el mundo de la música sintiéndose sus dueños, y eran capaces de elegir por ellos mismos las grabaciones que querían escuchar, hecho que ayuda a las maestras escolanovistas al momento de tener que escoger entre las obras que sean más afines al gusto infantil. Con gran satisfacción podían comprobar la emoción que la música despertaba en sus alumnos cuando "después de escuchar 'Marcha Turca' de Mozart, 'Canción de Primavera' de Mendelssohn, 'Madrigales' de Byr, 'Vidalita' de Massa, etc., un aplauso largo y apretado se agita en el aire acompañado de un reclamo general: bis, bis... otra vez!" (Cossettini, 1939: 8-9).

La música, de este modo, funcionaba como acompañamiento, disparaba estímulos estéticos en los alumnos y mejoraba el clima escolar. Pintar, escribir, modelar, durante o después de la escucha musical era un aspecto buscado y deseado por las maestras para sus estudiantes. La experiencia fue más allá al incorporar a las aulas de la escuela Carrasco la praxis musical; sin embargo, este dato, de un fuerte sentido común, se asentaba sobre una base más sólida que la simple proyección escolanovista. La matriz espiritualista de la formación de esta corriente tenía una carga importante de aportes derivados del idealismo. Tal como afirma Bonds (2014: 53), el idealismo da prioridad al espíritu sobre la materia. Sin rechazar necesariamente el mundo fenoménico, postula la existencia de una forma más elevada de

<sup>7</sup> AC. Epistolario. Informe de Margarita H. Boetsch sobre su visita a la escuela experimental Gabriel Carrasco, 27 de junio de 1942. A su vez, esta descripción se ve reafirmada si consideramos también los testimonios de ex alumnos que se exponen en el documental *La escuela de la señorita Olga* (1991), de Mario Piazza, también resguardado en el AC.

<sup>8</sup> AC Epistolario. Recuerdo de la Escuela Carrasco de Letizia Esther Mujica, sexto grado A, 1950.

realidad en un reino espiritual. Así, el arte y el mundo son armoniosos entre sí desde un punto de vista estético. Tal idea transforma el mundo de las composiciones, pero sobre todo las del propio acto de escucharlas: "Kant había proporcionado la base filosófica que concedía al espectador de cualquier obra de arte, incluida la musical, un papel creativo" (Bonds, 2014: 43).

Es posible suponer que las lecturas espiritualistas de estas maestras, evidenciadas en los propios escritos de Olga Cossettini, permitían superar el marco de referencia habitual de la enseñanza de la música. Las transformaciones devenidas durante todo el siglo XIX y comienzos del XX, alrededor de las interpretaciones sobre lo que significaba escuchar música, de alguna manera impregnaron las estrategias implementadas por la Escuela Serena.

En el aula y respecto al espacio curricular destinado específicamente a la música como asignatura, Olga sostiene que en su escuela se recurría, como primera medida, al solfeo intuitivo de las hermanas Agazzi.<sup>9</sup> Este método, si bien no se aleja de la técnica del solfeo tradicional, enseña con materiales didácticos que resultan familiares y accesibles para los niños —escaleras de papel, por ejemplo— y con el uso de frases sencillas que reemplazaban los nombres de las notas; sin embargo, además de este tipo de ejercitaciones, Cossettini aclara que para completar el método didáctico debe recurrirse a la utilización de instrumentos sencillos, como tambores, triángulos, panderos, timbres y platillos, a fin de organizar desde preescolar una pequeña orquesta acompañada por el piano.

Asimismo, la enseñanza musical en la experiencia de la escuela Carrasco se articulaba con el marco general de la educación artística, la expresión corporal. Por ello, además de su uso como disparador para las actividades plásticas, y a partir de la influencia de los principios de la danza moderna de Laban, M. Morris, M. Wigman y Delacroze, la música se aplicaba a ejercicios de gimnasia rítmica, muchas veces asociados a juegos y rondas populares (Cossettini, 1939: 10-12).

Ahora bien, experiencias como la de la Escuela Serena se esforzaban por instalar en las aulas innovaciones didácticas sobre los usos de la música en el ambiente escolar. La educación musical en Argentina no disponía de una formación disciplinar específica, nutrida en la vasta producción escrita europea, en especial alemana y austrohúngara. La rigurosidad en la apropiación del lenguaje musical, y su transferencia tanto desde la perspectiva de la composición, la ejecución, y la escucha era aún un espacio en ciernes.

Las hermanas Cossettini exploraron un nuevo contexto para acompañar su pedagogía. El perfil musical de su experiencia fue incluido en dos estrategias didácticas que apuntaban a un mismo resultado: mejorar el aprendizaje infantil a través del arte. Los *Conciertos fonoelect-*

<sup>9</sup> Las pedagogas italianas Rosa y Carolina Agazzi, al priorizar lo estético, y la espontaneidad infantil en el hecho educativo, sistematizaron una serie de prácticas dentro de la que se destacó la destinada a la enseñanza de la música. Una aproximación puede consultarse en Santamaría Herranz (2006).

*tricos* y el *Coro de Pájaros* presentes sobre todo en las *Misiones Culturales*, fueron los diseños elegidos por las educadoras. En el marco de estas misiones, los estudiantes salían a la calle, a la plaza, visitaban otras escuelas o instituciones en general llevando consigo los trabajos elaborados durante el año. Esas misiones se realizaron entre 1936 y 1941, preferentemente en noviembre, como corolario del ciclo lectivo. El sentido de estas prácticas, lejos de ser una labor conjunta entre escuela y sociedad, apuntaba a mostrar en el medio lo que se producía en las aulas, con el fin de incorporar a los espectadores a la praxis escolar.

## La música en la Escuela de la señorita Olga

Los *Conciertos fonoelectrónicos* tenían una duración de media hora e incluían la audición de cuatro obras, las cuales eran precedidas por la explicación comentada de los datos biográficos de los compositores, la contextualización de la obra y la explicación del argumento si era pertinente:

Nosotros hemos comprobado, por ejemplo, en los conciertos fonoelectrónicos que semanalmente les trasmitimos, que los niños en general prefieren música de carácter imitativo, siguiéndole las canciones maternas y las danzas, repitiéndose de manera subjetiva el mismo proceso objetivo y fisiológico. (Cossettini, 1939: 7).

A su entender y desde sus experiencias, las hermanas Cossettini consideraban muy importante la ubicación espacial y temporal de autores y obras, junto con una breve explicación del argumento de la composición, ya que “de esta manera les resulta [a los niños] más fácil comprender y más grato escuchar”; incluso los hallaba mejor predispuestos a géneros musicales nuevos (Cossettini, 1939: 8-9).

En el mismo sentido, la descripción de los conciertos, titulados por las maestras de la escuela Carrasco como *fonoelectrónicos*, se repite y se amplía en *El niño y su expresión*<sup>10</sup> (1940). En este libro, que condensa gran parte de los frutos de su experiencia pedagógica en la escuela Carrasco, su autora agrega obras de otros compositores célebres, como Mendelssohn, Brahms, Mozart, Beethoven, Debussy, Schubert, Schumann, Dvorak, Falla, Strawinsky, así como también la de músicos locales, como Boero, Massa, Ginastera, Aguirre, Gómez Carrillo, entre otros, que también solían ser escuchadas durante estos conciertos; destacada mención merecen además los villancicos, romances y danzas de la *Antología Sonora* de Curt Sachs (Cossettini, 2001: 214).

<sup>10</sup> *El niño y su expresión* es el libro que condensa la experiencia de la muestra del mismo nombre desarrollada en el Museo Municipal de Bellas Artes J. B. Castagnino, de la ciudad de Rosario.

La reproducción de las obras con medios técnicos introdujo un recurso novedoso a la escuela argentina, y habla también de la disposición de material discográfico de las educadoras, que así se convertían en seleccionadoras y mediadoras de los materiales auditivos.

La apropiación de esos "momentos musicales", registrada no sólo en los escritos de Olga, sino también en las notas y cartas de los estudiantes, hizo posible que los estudiantes pasaran con cierta naturalidad y entusiasmo a asumir la tarea de organizar ellos mismos tales conciertos.

Al dar cuenta de ello, como un aspecto más de la capacidad creadora infantil, Olga transcribe en el libro citado los comentarios de Lucinda Suárez, de 14 años, que junto con sus compañeros de sexto curso planificaron cuidadosamente una de dichas audiciones, para lo que escogieron cada pieza e investigaron acerca de sus autores para realizar los comentarios previos ante el resto del alumnado:

Desde hace tres años venimos escuchando concierto fonoelectrónico de música selecta. La señorita Olga nos ha enseñado así a escuchar, comprender y sentir la música. Sus comentarios previos sobre las composiciones que íbamos a escuchar, y sobre autores de renombre nos han hecho amar verdaderamente la música. [...]

El concierto que hoy hemos preparado no es más que una bendición de su siembra.

Con cuánta alegría, con cuánto interés trabajábamos con la señorita Leticia en la preparación de este programa y en la investigación de los comentarios con que íbamos a ilustrar cada una de las composiciones del concierto. (Cossettini, 2001: 219).

La creatividad escolar no concluía allí. Cuando las audiciones terminaban, las docentes pedían a sus alumnos que expresaran su opinión sobre lo escuchado a partir de algún dibujo, obra plástica o composición escrita. Para ejemplificarlo Olga incluye en *El niño y su expresión* varias composiciones escritas por sus alumnos en las que hacen referencia directa a determinada obra musical escuchada en estos conciertos. En dichas composiciones podemos observar tanto las elocuentes expresiones con las que describen las emociones e imágenes que la música les ha generado, como la apropiación del carácter y el argumento original que los distintos compositores le han dado a sus obras (Cossettini, 2001: 215-218). Asimismo, cuando revisamos su epistolario encontramos respuestas como la de Jorge Romero Brest,<sup>11</sup> en la que comenta: "Recibí los dibujos e impresiones de los niños sobre la audición Debussy. Los he mirado con regalo y los he mostrado a mucha gente".<sup>12</sup>

Podemos percibir así un nuevo rol de "lo musical" que corresponde al de convertirse en un estímulo para que el niño exteriorice su espíritu creador, concretizado en una obra original

<sup>11</sup> Jorge Romero Brest fue prestigioso e influyente crítico de arte; marcaría el escenario argentino hasta la década de 1970.

<sup>12</sup> AC Epistolario. Carta de J. Romero Brest a Olga Cossettini, 1 de septiembre de 1940.

y propia que, a criterio de los corresponsales de la docente, demostraba gran calidad artística. Tras superar la idea del formalismo del arte por arte mismo, las Cossettini utilizaban la matriz de la música como “lenguaje de las emociones” y como un vehículo para llegar al oyente, en este caso los niños y niñas de la escuela Carrasco.<sup>13</sup>

Respecto de la segunda estrategia, el *Coro de Pájaros*, las fuentes muestran que surgió casi de “forma natural y por estímulo de la naturaleza”. En esta ocasión, la artífice de tales prácticas fue Leticia Cossettini, cuya sensibilidad e intuición la llevaron a descubrir la nueva faceta creadora de sus alumnos que despertaría celebrados elogios de reconocidos representantes culturales de la época, como Juan Ramón Jiménez y Gabriela Mistral.

En su trabajo *Del juego al arte infantil*, la hermana de Olga nos ofrece su propia versión, donde explica cómo el coro nació del juego, una mañana de 1936. Leticia solía ocuparse de un grupo de niños, de entre 8 y 10 años, particularmente inquietos, con los que necesitaba con frecuencia salir al aire libre y conversar un rato para serenarlos antes de pretender trabajar con ellos. A raíz de un cuento narrado en una de esas ocasiones, a la maestra se le ocurrió preguntarles “¿Quién sabe imitar el canto de algún pájaro?” (Cossettini, 2001b: 614). En respuesta a su pregunta, Leticia recuerda cómo apareció primero la voz de una paloma delicada y luego la de otra, un tanto trémula y desafinada, pero que pronto logró dar con la nota justa. A este dúo siguieron luego las voces de gorriones, quienes también, poco a poco, fueron acomodando su canto. Estos fueron los primeros pasos de una orquesta de músicos-pájaros, en el intento de templar sus instrumentos y afinar en la clave correcta; del mismo modo, Leticia tuvo que aprender con ellos a ser su directora orquestal.

Empezamos a entendernos. Mi cara y mis manos fueron antenas de transmisión. Bastaba un leve gesto para saber que ahí, en ese minuto, debía entrar el instrumento (fuese voz de paloma, gorrión, canario o zorzal).

Yo pulsaba la calidad de los sonidos, los enhebraba, ordenaba la música, la marcaba con un signo: alto, grave, agudo, breve, rápido, sostenido, suave... (Cossettini, 2001b: 614).

[...] Debían sentir cierto encanto porque les gustaba ser pájaro e instrumento. Año tras año aparecieron nuevos imitadores. Hubo que agruparlos por espacio, así como se agrupan los instrumentos de una orquesta.

Estaban los instrumentos de esmerados gorgojeos: calandrias, zorzales y canarios.

Los instrumentos estridentes: pirinchos, horneros, benteveos

Los metálicos, como los tordos y los congos.

Los instrumentos de voces breves: tacuaritas, corbatitas y mixtos

Los de tono bajo: el paraguayo y el carpecho.

<sup>13</sup> Bonds (2014: 260-261) señala que esta perspectiva surgida con la Ilustración y que siguió floreciendo durante buena parte del siglo XIX y las primeras tres décadas del XX, tuvo dos momentos de inflexión: el primero a mediados del siglo XIX, y el segundo después de la Segunda Guerra Mundial.

Los de tono menos expresivo, como gorriones y cachilos. Los instrumentos sedosos como las tórtolas. (Cossettini, 2001b: 614-615).

La organización por timbres y alturas quedó establecida y los alumnos incorporaron rápidamente y con gran sensibilidad esos matices. Tan es así que pronto fue necesario dar lugar a nuevos aspirantes que pretendían ser músicos-pájaros, y la selección estuvo a cargo de un jurado compuesto por los mejores imitadores que ya formaban parte del coro (Cossettini, 2001b: 615).

Puede creerse, sin embargo, que una orquesta con voces de aves tenía un repertorio limitado o pocas oportunidades para lucirse ante el público, pero no fue así. Las hermanas Cossettini supieron cómo capitalizar esta experiencia y convertirla en uno de los emblemas culturales de su experiencia pedagógica. Sus apariciones fueron, por lo tanto, bastante frecuentes:

[...el coro] comienza a actuar toda vez que el teatro infantil necesita animar una fronda o traer la sugestión del campo.

Y el coro se depura, crece, se afina. Va a las escuelas de barrios más apartados, actúa por radio, llega al Museo de Bellas Artes, viaja a las ciudades vecinas. (Cossettini, 2001c: 534).

Las líneas de trabajo y reflexión de ambas hermanas marcarían así un nuevo rumbo en la educación musical dentro del espacio de la escuela pública santafesina del periodo, huellas que aún hoy son recordadas por su carácter innovador y heterodoxo.

## **Los aportes e intercambios para la enseñanza de la música en la experiencia Cossettini**

Durante los años que la escuela dirigida por Cossettini tuvo la condición de experimental, Olga y su equipo desplegaron distintas estrategias para afinar las formas de incorporación de la música al espectro de enseñanza. El esfuerzo significó una exploración de bibliografía que permitiera sustentar las variables aplicativas de la música en la escuela. Olga no dudó en buscar los referentes del momento en la enseñanza musical. El intercambio epistolar fortaleció el uso de los textos, y tuvo además un efecto secundario muy importante para la imagen profesional de Olga. Tempranamente, Cossettini intercambió los resultados de su experiencia con pedagogos, funcionarios, artistas y académicos; con ellos se abocó a fortalecer esos lazos de sociabilidad intelectual que hicieron posible, en los primeros años de la década de 1940, su viaje a Estados Unidos al ganar, en virtud de su trayectoria, la Beca



Guggenheim.<sup>14</sup> Un porcentaje interesante de tales lazos tuvo como punto de partida o involucró la experiencia de la enseñanza de la música en la escuela. El intercambio epistolar con Curt Sachs, prestigioso musicólogo alemán, exiliado en Estados Unidos, representa el mejor ejemplo de la preocupación de Olga por inquirir, reflexionar y poner en cuestión el tema de la música en la escuela.

El uso de la *Antología de Instrumentos Musicales*, de Curt Sachs, docente de la New York University, había generado mucha expectativa en Olga. En sucesivas misivas que envía luego de la publicación del libro *El niño y su expresión* se evidencia el contacto y el intercambio propuesto:

Me hace muchísimo gusto mirar su libro tan hermoso con los trabajos admirables de sus alumnos... Yo, de mi parte soy orgulloso de que mi Antología Sonora ocupa un puesto en el plan de enseñanza de su colegio. Le agradezco de todo corazón por haberme mandado este libro. Con profunda admiración le saludo atentamente.<sup>15</sup>

El libro, como tarjeta de presentación, fortalece redes que iban más allá de lo meramente institucional y reactiva lazos que se habían generado con anterioridad. Curt Sachs, quien había trascendido en el mundo de la música por sus escritos, en especial su *Enciclopedia de Instrumentos Musicales*, y por su posición de hacer accesible al gran público la enseñanza de la música, era un singular ejemplo de la dedicación de Olga y Leticia por nutrirse de influencias de primer nivel académico, pero también, tal como dicen Fernández y Caldo (2013), por la búsqueda de relaciones que tuvieran como caja de resonancia Latinoamérica y Estados Unidos, en pos de consolidar un perfil panamericanista que se prolongaría más exitosamente durante las décadas siguientes. Así, cuando en junio de 1941 Olga recibe el beneplácito de L. S. Rowe, director general de la Unión Panamericana, por haber tenido “el alto honor” de su nombramiento a una de las becas Guggenheim,<sup>16</sup> se organizaría rápidamente una nutrida agenda para la becaria argentina.

En septiembre, Olga se embarca rumbo a Estados Unidos; llega en octubre, momento en el cual comienza a recibir numerosísimas misivas que muestran la activa sociabilidad

<sup>14</sup> Olga Cossetini gana la beca Guggenheim en la convocatoria de 1941. En septiembre de 1942 se embarca rumbo a Nueva York, adonde llega en octubre. La beca Guggenheim significaba un importante reconocimiento económico para la formación de académicos. Si bien comenzó a otorgarse en 1925 sólo de forma nacional, poco a poco fue incorporando en sus convocatorias a otros países, y a Argentina en particular en 1929. El objetivo de esta beca era intercambiar saberes permaneciendo las personas seleccionadas entre seis meses y un año en Estados Unidos. Olga, durante su estancia, recorre varias escuelas e instituciones; entre sus intereses estaba la enseñanza artística en las escuelas estadounidenses (Fernández, 2014: 18).

<sup>15</sup> AC, caja 342, Carta de Curt Sachs, New York University, Nueva York, 16 de noviembre de 1940.

<sup>16</sup> AC, Epistolario, Carta de L. S. Rowe, Director General, a Olga Cossetini, Pan American Union, Washington, 26 de junio de 1941.

desplegada por la pedagoga desde su domicilio de Riverside Drive, en Nueva York. Antes de finalizar el mes, F. J. Rex, de la Lincoln School, le envía una sugerente nota que expone lo que sería una constante en el periplo de Cossettini:

Estoy enamorado de la belleza y de la cualidad espiritual de su libro [...] No recuerdo descripciones más originales, más profundas, y más hermosas que estas, en la página 36, sobre el "Claro de Luna" de Beethoven. Deseo mucho verla otra vez para presentarla a la doctora Coleman.<sup>17</sup>

Nuevamente, la experiencia de Cossettini en el uso de la música para la enseñanza trasciende las fronteras de la escuela Carrasco y de Argentina. Cuando el libro no es su tarjeta de presentación se articulan otros lazos que le permiten ingresar al mundo universitario y educativo. Por ejemplo, M. Elizabeth Barry le escribe al Dr. Roma Gans, del Teachers College de la Universidad de Columbia, para que reciba y acerque a la maestra argentina a la problemática de las *progressive schools*,<sup>18</sup> donde además se resalta el uso de la música para las instancias áulicas.

Por su parte, F. J. Rex, de la Lincoln School of Teachers College, a partir de la lectura de *El niño y su expresión* invita varias veces a Olga para que se interiorice con el cuerpo docente, en particular con la Sra. Coleman, de cómo se estaba desarrollando la tarea de la enseñanza musical en la institución por él dirigida. Insiste Rex en que se intercambien idearios y praxis sobre la "música creadora" en los niños, y en tal sentido prepara una audición para Olga de una sinfonía escrita y ejecutada por los niños.<sup>19</sup>

La gran expectativa que la visita de Olga generó en el mundo pedagógico estadounidense se debía a la eficiente divulgación de *El niño y su expresión* en ese país.<sup>20</sup> Ya en abril de 1942, María Hoge, directora de la Oficina de Relaciones Interamericanas de la Universidad de Stanford, solicitaba la colaboración y consulta de Olga para el plan educativo que deseaban llevar adelante en las escuelas del estado, y resaltaba en especial el intercambio de las experiencias de los niños estadounidenses y latinoamericanos. Las metas de fomentar el

<sup>17</sup> AC, Epistolario, Carta de F. J. Rex a Olga Cossettini, Lincoln School of Teachers College, Nueva York, 24 de octubre de 1941.

<sup>18</sup> AC, Epistolario, Carta de M. Elizabeth Barry a Roma Gans, Teacher College, Columbia University, Nueva York, 17 de octubre de 1941.

<sup>19</sup> AC, Epistolario, Carta de J. F. Rex a Olga Cossettini, Teacher College, Lincoln School, Nueva York, 24 de octubre de 1942.

<sup>20</sup> Véase específicamente sobre la difusión del libro *El niño y su expresión* los textos de Fernández y Caldo (2013: 97-118) y de Fernández (2014).

estudio de la vida en toda América a través de la correspondencia entre los alumnos, insistía en uno de sus apartados en la cuestión de la dinámica de lo musical en el aula y fuera de ella.<sup>21</sup>

Entre todos los corresponsales con los que Olga —y en algunos casos también Leticia— ha mantenido contactos epistolares hallamos además varios personajes que han dedicado su vida a la música y en particular a que los niños se familiaricen con ella. Tal es el caso de Rubén Carámbula, director de la Escuela Infantil de Iniciación Musical de Montevideo. Carámbula inauguró una muestra en la escuela uruguaya con las acuarelas que Olga y Leticia le habían enviado. El acto, "literario musical", contó con una nutrida presencia de artistas, intelectuales y autoridades escolares, que prestigiaba su labor. En tal sentido, Carámbula no deja de agradecer en su misiva la importancia del aporte de la experiencia "Serena" en la enseñanza de la música en Uruguay.<sup>22</sup>

Así la traza de la sociabilidad propuesta en particular por Olga para difundir su experiencia, pero además para dialogar con el medio académico y escolar argentino y americano, es hito fundamental en la legitimación del proyecto de Escuela Serena, y su proyección durante todo el siglo xx como un referente dentro de la educación pública argentina.

## Conclusión

Steinberg (2008: 17-20) señala que el deseo de aislar los discursos estéticos y lógicos de la ideología durante las décadas de 1930 y 1940, intensificado en la segunda posguerra, llevó a considerar y analizar la música como un modelo matemático, potencialmente menos peligroso que las argumentaciones con base cultural que apostaban a interpretar y contextualizar los fenómenos musicales.<sup>23</sup> La escisión entre formalistas y contextualistas marcó una tendencia durante la segunda mitad del siglo xx. Los primeros de alguna manera "triunfaron" sobre los segundos, pero la recuperación de las interpretaciones de Theodor Adorno hizo que el contexto de la música se transformara en "fuente de su potencial crítico".

Interpretar la música, contextualizarla en todos sus aspectos, entre ellos los educativos, abre a las puertas a estudios históricos socioculturales, entre los cuales puede referenciarse

<sup>21</sup> AC, Epistolario, Carta de María Hoge a Olga Cossettini, Oficina de Relaciones Internacionales, Universidad de Stanford, California, 19 de abril de 1942.

<sup>22</sup> AC, Epistolario, Carta de Rubén Carámbula a Olga Cossettini, Escuela Infantil de Iniciación Musical, Montevideo, 27 de septiembre de 1942.

<sup>23</sup> Al ampliar esta argumentación Steinberg (2008: 19) afirma: "el ascenso del formalismo abstracto en la musicología sigue una curva histórica que valdría la pena comparar con el ascenso de la filosofía analítica, en particular de la variante conocida como positivismo lógico, que tuvo su origen en la Viena de los años veinte y luego se abrió paso hacia Inglaterra y Estados Unidos. El positivismo lógico y el musicológico reaccionaron de manera contundente contra las históricamente evidentes (pero no históricamente necesarias) tendencias de las argumentaciones con base cultural a evolucionar hacia programas de excepcionalismo e ideologías culturales".

la experiencia pedagógica desplegada por Olga y Leticia Cossettini. La utilización de la música como referente didáctico, pero también, y más importante aún, como una forma de apropiación artística por los niños y niñas de la escuela Carrasco, es un elemento de singularidad propuesto por la Escuela Serena.

Las hermanas Cossettini utilizaron el efecto musical, como afirma Maconie (2007: 83), como una imagen del mundo del sonido, al igual que la pintura y la escultura del mundo visible. El *Coro de Pájaros* y las audiciones de los *Conciertos fonoelectricos* funcionaron como metáforas del mundo del sonido en la vida real, en el primer caso, y como una comprensión de la percepción auditiva que, al envolver a los estudiantes rosarinos, los empujaba al conocimiento y la sensibilidad artística. Los niños y niñas de la escuela Carrasco no componían obras musicales. La música académica, ejemplo por excelencia del fenómeno artístico, exige un grado de conocimiento superior del lenguaje musical que excedía largamente los conocimientos de los propios docentes encargados de llevar adelante la propuesta.

Un poco de intuición, otro poco de clima de época, buenos aportes bibliográficos, aunados con la formación pedagógica escolanovista, permitieron hacer de la experiencia Cossettini un suceso de excepción. La faceta intuitiva se evidenció en la plasticidad de las docentes para plantear una praxis escolar que trascendía las propias líneas escolanovistas, en lo relativo a la música. El *Coro de Pájaros* y los resultados obtenidos a partir de los *Conciertos fonoelectricos* dan cuenta de ello.

Por otro lado, si bien hablar de clima de época es un tanto vago, los diálogos sobre lo musical, la música académica, la música popular, la transferencia musical, los efectos ideológico-políticos de componer, ejecutar y escuchar música se encontraban en efervescencia en las primeras décadas del siglo xx.<sup>24</sup> En Argentina también puede rastrearse el efecto de tal dinamismo cultural, que superaba largamente el ámbito escolar, para trasladarse al debate cultural de entreguerras, guerra y segunda posguerra (Gianera, 2011).

Las hermanas insisten también en mantener una profunda interacción con músicos, compositores, musicólogos e historiadores del arte que sostenían en sus textos, visitas y composiciones, la estrategia didáctica desplegada que estaba acompañada por el esfuerzo constante para incorporar los aportes más novedosos del escolanovismo en materia de enseñanza musical.

Estos temas, sumados al profundo compromiso de Olga y Leticia con la enseñanza creativa a partir del uso de la música como pilar de su modelo educativo, hicieron posible dotar de singularidad la experiencia de la Escuela Serena, y colocarla como un referente novedoso y temprano en el mundo pedagógico argentino y americano.

<sup>24</sup> Misha Aster (2009) analiza en su texto la contradictoria combinación entre valoración estética, principios ideológicos y gustos personales.

## Fuentes

- Aster, Misha (2009), *La orquesta del Reich. La filarmónica de Berlín y el nacional socialismo*, Edhasa, Barcelona.
- Bonds, Marc Evan (2014), *La música como pensamiento*, Acanalado, Barcelona.
- Carli, Sandra (2003), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Caruso, Marcelo (2001), "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva", en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires, pp. 93-134.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- Fernández, Ma. del Carmen, Ma. Elisa Welti, Rubén Biselli y Ma. Eugenia Guida (2014), *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, Imagen y Pedagogía (Rosario, 1935-1950)*, Laborde Libros Editor, Rosario.
- Fernández, Sandra y Paula Caldo (2013), *La Maestra y el Museo: gestión cultural y espacio público 1939-1942*, El Ombú Bonsái, Rosario.
- Fernández, Sandra (2014), "Trascender la escuela. La proyección continental de Olga Cossettini, a partir de la experiencia de 'El niño y expresión', en la década de 1940", *II Congreso de Historia Intelectual de América Latina*, "La biografía colectiva en la historia intelectual latinoamericana", UNQ-Cedinci-UNSAM, Buenos Aires.
- Pineau, Pablo (2010), *Historia y política de la educación argentina*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Puiggróss, Adriana (dir.) (1997), *Historia de la educación en Argentina. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Galerna, Buenos Aires.
- Gainza, Violeta (2003), "La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico al nuevo paradigma", *Serie Documentos de trabajos Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés*, Documento núm. 10, USAL, documento pdf, disponible en: <[www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF](http://www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF)>. (consulta: 23/05/2015).
- Gianera, Pablo (2011), *La música en el grupo Sur. Una modernidad inconclusa*, Eterna Cadencia Editora, Buenos Aires.
- Jquera Jaramillo, Ma. Cecilia (2004), "Métodos históricos o activos en la educación musical", *Revista electrónica de Leeme (Lista Europea de Música en la Educación)*, núm. 14, documento pdf, disponible en <[musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf](http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf)> (consulta: 14/06/2015).
- Maconie, Robin (2007), *La música como concepto*, Acanalado, Barcelona.
- Santamaría Herranz, Pablo (2006), "Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa de infantil", *Revista Pulso*, Escuela Universitaria Cardenal Cisneros, núm. 29, pp. 95-115.
- Menin, Ovide (1998), "El ensayo de 'escuela serena' realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina", *Revista da Faculdade de Educação*, núm. 1, vol. 24, pp. 160-176.
- Steinberg, Michael (2008), *Escuchar la razón. Cultura subjetividad y la música del siglo XIX*, FCE, Buenos Aires.

*Obras de Olga y Leticia Cossettini*

Cossettini, Olga, (1939) "La estética en la escuela", *Quid Novi?* Suplemento, Revista de la Escuela Normal núm. 2, J. M. Gutierrez, tomo VII, núm. 31.

Cossettini, Olga (1940), *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, Talleres Gráficos Argentinos, Buenos Aires.

Cossettini, Olga (2001a), "El niño y su expresión", en *Obras completas*, Ediciones Amsafe, Santa Fe.

Cossettini, Leticia (2001b), "Del juego al arte infantil", en *Obras completas*, Ediciones Amsafe, Santa Fe.

Cossettini, Leticia (2001c), "Teatro Infantil", en *Obras completas*, Ediciones Amsafe, Santa Fe.

**SANDRA FERNÁNDEZ.** Doctora en historia, investigadora Conicet, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Líneas de investigación: historia sociocultural argentina, historia regional. Publicaciones recientes: (2014), "Olga Cossettini en el laberinto de la sociabilidad política santafesina (Argentina, 1937-1943)", *Revista Brasileira de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação, pp. 190-199, disponible en: <[www.rbhe.sbhe.org.br](http://www.rbhe.sbhe.org.br)>; (2013), "Sociabilidad, arte y cultura. Una experiencia en la Argentina de entreguerras", *Historia Unisinos*, vol. 13, núm. 1, pp. 248-256, disponible en: <[revistas.unisinos.br/index.php/historia](http://revistas.unisinos.br/index.php/historia)>.

**MICAELA YUNIS.** Profesora de historia, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Líneas de investigación: historia sociocultural argentina, historia regional. Publicaciones recientes: (2013) "La historia de vida de Jorge Yunis: Una excusa para el análisis del proceso histórico en el interior santafesino entre 1880-1960", *Estudios del ISHIR*, vol. 3, núm. 7, pp. 120-138, disponible en: <[revista.ishir-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaSHIR](http://revista.ishir-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaSHIR)>.

*Recibido: 22 de septiembre de 2015*

*Aceptado: 14 de abril de 2016*

# **Los planes de estudio de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México y sus cambios en el siglo xx**

Syllabuses at the National Autonomous  
University of Mexico Faculty of Medicine  
and their changes during the twentieth century.

**Xóchitl Martínez Barbosa**

*Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina  
Facultad de Medicina  
Universidad Nacional Autónoma de México  
xomaba@gmail.com*

**Jorge Zacarías-Prieto**

*Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina  
Facultad de Medicina  
Universidad Nacional Autónoma de México  
jzachariae@terra.com.mx*

## **Resumen**

Los estudios profesionales de medicina en la Universidad Nacional Autónoma de México estuvieron sometidos a un proceso de revisión y de cambios durante el siglo xx, plasmados en las modificaciones a los planes de estudio de la Facultad de Medicina.

A través de la investigación de documentos del Archivo Histórico de la Facultad de Medicina de la UNAM, particularmente de los planes de estudio, en el presente artículo se destacan los más relevantes, lo que permitirá conocer el desarrollo de la enseñanza médica. De este modo podremos comprender los factores que influyeron de manera directa en los cambios curriculares, que dieron como resultado el Plan Único de Estudios de 1985.

El logro de estos cambios fue la Atención Primaria para la Salud y la formación de médicos generales capacitados para enfrentar los retos de una realidad nacional con muchas deficiencias en el ámbito de la salud.

**Palabras clave:** Facultad de Medicina, planes de estudio, educación médica, atención primaria en salud.

## Abstract

*Professional studies in Medicine at the National Autonomous University of Mexico were subjected to a process of review and change in the twentieth century, reflected in the amendments and reforms to the curricula of the Faculty of Medicine.*

*Through research of documents located in the Historical Archive of the Faculty of Medicine of the unam, particularly the curriculum, in this article we highlight the most relevant of these, revealing the development of medical education. This enables us to understand the various factors that directly influenced curriculum changes, resulting in the Single Curriculum of 1985.*

*It can be said that the major achievement of these changes was Primary Health Care and the training of qualified general practitioners with the ability to meet the challenges of a national context with many deficiencies in the field of health.*

**Keywords:** Medical Faculty, Curriculum, Medical Education, Primary Health Care.

## Introducción

Los planes de estudio de la carrera de Medicina en la actual Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se han modificado a lo largo del siglo xx de acuerdo con las necesidades de la enseñanza de la medicina en la institución, así como con los problemas de salud pública nacionales, con la idea de atender a todos los sectores de la población mexicana.

A través del análisis de los diversos planes de estudio conservados en el Archivo Histórico de la Facultad de Medicina (AHFM) podemos observar la evolución del proceso de formación de los futuros médicos, quienes tendrían la responsabilidad de implementar las políticas de salud nacionales.

No obstante que en el siglo xx se aplicaron diversos planes de estudio, únicamente algunos de ellos resaltan por su importancia, ya que constituyeron una especie de ejes paradigmáticos para la enseñanza y la práctica médicas. Por ello, en el presente artículo se estudian los planes a partir de 1902 y hasta 1985, conocido este último como Plan Único de Estudios de la Carre-



ra de Medicina, sin dejar de mencionar el Plan A-36 de estructura modular, formulado como plan de estudio "piloto". Para la delimitación de esta revisión historiográfica se han tomado como referentes los planes que estuvieron vigentes durante el siglo xx, desde los inicios de la centuria, hasta el último de ellos que corresponde al de 1985. Cabe señalar que en la actualidad se ha implementado el denominado Plan 2010, el cual se comenzó a impartir en dicho año; por tal motivo y dado que a la fecha no se ha evaluado su eficacia en su totalidad y tampoco ha egresado la primera generación, nos abocaremos solamente a estudiar el devenir de la enseñanza de la medicina basándonos en el análisis de los planes comprendidos entre 1902 y 1985, y dejaremos para otro momento las reformas a la enseñanza de la medicina en los primeros años del siglo xxi.

## Los inicios del siglo xx

En 1902 se dio a conocer el nuevo Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Medicina, considerado en su momento como el Plan de Estudios por excelencia para el nuevo siglo, el cual fue resultado del trabajo de una comisión *ad hoc* encargada para tal fin durante la última década del siglo xix que estuvo integrada por los profesores Manuel Carmona y Valle (1831-1902), Eduardo Liceaga (1839-1920), Porfirio Parra (1854-1912) y José Terrés (1864-1924). Sin embargo, no dejó de tener algunas deficiencias, como la falta de tiempo asignado para la impartición de algunas cátedras, pues a pesar de haber sido concebido como un Plan de Estudios muy completo, el Dr. Enrique Herrera Moreno, en su estudio sobre *La Escuela de Medicina de México*, afirma: "es por lo que es malo, pues la universalidad del conocimiento adquirido en plazo breve, daña su solidez; pretender hacer omniscios en una escuela profesional [...] equivale a convertir el Instituto en una fábrica de medianía" (Herrera, 1925: 421-422).

Las materias impartidas se cursaban en seis años, distribuidas de la manera siguiente: seis en el primer año; seis para el segundo; cuatro en tercero; siete en cuarto; ocho en quinto y once en sexto, lo que suma un total de 42 asignaturas. Esto es significativo por la cantidad de materias que se aumentaron, ya que, desde 1886, se llevaban 23, aproximadamente, las cuales para el inicio del siglo xx se incrementaron en casi el doble. Con el Plan de Estudios de 1902, las materias clínicas se ampliaron considerablemente al incorporarse los denominados estudios de perfeccionamiento, que incluían Dermatología, Ginecología, Oftalmología, Pediatría y Psiquiatría, los que no tenían carácter de obligatorio y eran opcionales para aquellos médicos que deseaban especializarse en alguna de esas disciplinas (*Diario Oficial*, 1902: 1-6).

Durante la gestión del Dr. Eduardo Liceaga al frente de la Dirección de la Escuela Nacional de Medicina se instrumentó un nuevo Plan de Estudios, en 1906, que dio mayor importancia al estudio de la anatomía; para este año, las materias se redujeron a 32, cursadas a lo largo de cinco años. A partir de ese momento, el gobierno reconoció de manera oficial la formación en “especialidades de ciencias médicas”, por lo que a partir de esa disposición se puede hablar correctamente de especialidades médicas (*Diario Oficial*, 1906: 676). Al mismo tiempo, con la incorporación de estas últimas se pretendió subsanar uno de los grandes defectos del Plan de 1902, que por querer abarcar muchas materias, poco se ahondaba en varias de ellas.

El Plan de Estudios de 1906 refería la importancia que tenía la formación continua del médico, así como su perfeccionamiento en dichas especialidades, para optar por algún cargo político o docente, según las expectativas del egresado. Por el valor que esto representaba, transcribimos el texto de referencia:

Art. 23. El Ejecutivo de la Unión preferirá, en igualdad de circunstancias, para el desempeño de los cargos públicos que requieran título de Médico Cirujano, y para el desempeño del puesto de profesores en la Escuela Nacional de Medicina, a los alumnos que hayan obtenido algún título de especialista en ciencias médicas, particularmente en caso de que hayan perfeccionado sus estudios en los países extranjeros y que durante dicho perfeccionamiento hayan demostrado sus adelantos, cada dos meses, a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (*Diario Oficial*, 1906: 677).

En otro contexto político nacional, durante la presidencia de Francisco I. Madero se publicó otro Plan de Estudios de los considerados relevantes para el propósito que nos ocupa, que fue promulgado en enero de 1912 durante la gestión del Dr. Fernando Zárrega (1861-1929) como director de la Escuela de Medicina. En él se organizaron nuevamente los estudios de la carrera en seis años.

Entre las novedades que destacaron en el Plan de 1912 estuvo la aplicación del internado médico, el cual se había gestado en las reformas de 1911 promovidas por el mismo Eduardo Liceaga (Lanz, 2005: 25). El internado se cursaba en el sexto año, que era el último año de estudios, y debía realizarse en algún hospital “para atender personalmente y bajo su responsabilidad los casos médicos, quirúrgicos y obstétricos que se le señalen”.<sup>1</sup>

Años más tarde, en el Plan de Estudios de 1915 hubo algunas innovaciones, tales como la introducción del estudio de la histología que se daría en el primer año, tres horas a la semana. Otro dato importante de resaltar fue que durante el quinto año de la carrera los alumnos debían cursar dos materias nuevas: clínica de pediatría médico-quirúrgica durante

<sup>1</sup> AHFM, FEM, leg. 198, exp. 1, Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Medicina, 1912.

cuatro horas y media a la semana, que incluía el estudio de los principales tipos de enfermedades infantiles, el cual principiaba con nociones de higiene, principalmente en lo relativo a la alimentación. Igualmente, se agregó la clase de fisioterapia que comprendía la electroterapia, radioterapia, hidroterapia y la terapéutica conformada por masajes, gimnasia y ejercicio. Este Plan de Estudios estuvo vigente hasta la década de 1920 cuando sufrió modificaciones considerables, entre 1924 y 1927. Sin embargo debemos recordar que en el lapso de 1910 a 1916, la inestabilidad política nacional repercutió en la administración de la Escuela de Medicina, lo que se vio reflejado en los cortos periodos de los directores de dicha institución, situación que dificultó la meditación y conformación de nuevos planes de estudios y de llevarlos a cabo (Ocaranza, 1934: 187).

## Modificaciones curriculares en la década de 1920

El Plan de Estudios de 1924 entró en vigor en el periodo del Dr. Manuel Gea González como director de la Escuela (1923-1925), y se caracterizó por respetar la tradición heredada del siglo XIX.<sup>2</sup>

Si bien el predominio en el número de materias se inclinaba hacia la parte clínica, se insistió en el modelo anatómico como persistencia del pensamiento anatomopatológico, que fue uno de los elementos fundamentales en la constitución de la medicina científica del siglo XIX. Una crítica que se hizo a este respecto fue la consideración errónea de suponer que si el alumno aprobaba el primer año de anatomía descriptiva podría considerársele ya como un buen médico.

En este caso, el Plan de Estudios estuvo conformado por 51 materias, divididas en tres categorías: teóricas, teórico-prácticas y clínicas. Este Plan puede calificarse fundamentalmente de orientación biologicista, ya que lo psicológico estaba implícito en el estudio de las enfermedades mentales, al igual que la deontología. A saber, en el deber ser de la profesión del médico ya estaba el estudio de las enfermedades mentales.

En ese momento no existe mención específica a contenidos de orden social o de humanidades, cuestiones que en aquella época no tenían prioridad para la formación profesional de los recursos humanos en salud, aspectos que serían incorporadas a los programas de estudio hasta mediados del siglo XX.

Por su parte, en dicho Plan de 1924, los temas ecológicos estuvieron implícitos en la higiene según lo postulado por el profesor de la Escuela Nacional de Medicina, Luis E. Ruiz, en su libro *Tratado Elemental de Higiene* (1904). En él propone considerar una serie de ele-

<sup>2</sup> AHFM, FFM, SG, caja 127, exp. 2, Plan de Estudios, 1924.

mentos como parte de la "higiene preventiva", como las consideraciones geográficas sobre el suelo, el aire y el agua; las propiedades físicas como temperatura, biológicas, climatológicas y la vinculación de estos aspectos con las enfermedades más frecuentes entre la población tanto urbana como rural (Ruiz, 1904).

Más adelante, en 1925, el Dr. Fernando Ocaranza dio a conocer un Plan de Estudios intermedio formado por 37 materias acordes con su manera de pensar, basado en lo que denominó pensamiento fisiológico, que consistía "en apartar los estudios médicos de cualquier clase de empirismos y sujetarlos estrictamente a un criterio científico, de acuerdo con el que rige y ha regido desde Claudio Bernard" (Ocaranza, 1934: 199-200). Vale la pena mencionar que esta cuestión se venía manejando desde tiempo atrás durante su periodo como secretario general de la Escuela, tendencia que se trató de implantar antes de los años veinte por un reducido grupo de profesores, entre los que se encontraban: Manuel Gea González, Gastón Melo, Francisco de P. Miranda y los alumnos Raoul Fournier y Luis Augusto Méndez. "En realidad habría sido muy extraño que siendo él director, los estudios se hubiesen seguido llevando a cabo con el Plan de 1924."<sup>3</sup> Cabe mencionar que el Dr. Ocaranza conocía muy bien la Escuela de Medicina, pues, como mencionamos, había sido secretario general y profesor de fisiología durante muchos años, lo que le daba una clara idea de la necesidad de un cambio en la orientación y ejecución de los estudios en la carrera de medicina.

Una de las innovaciones en el Plan de Estudios de Fernando Ocaranza fue la creación de la materia de embriología, que se desprendió del tronco de la anatomía microscópica e histología, la cual era una asignatura teórica al igual que la biología y la fisiología general. En cuanto al estudio de la anatomía descriptiva, se redujo de dos a un año; y en el caso de la fisiología, los cursos aumentaron de dos a tres años con la innovación de la fisiología patológica que se enseñaba en el tercer año. En este mismo sentido podemos señalar que en el quinto año de la carrera se creó el curso de Técnica de Operaciones en el que se comenzaron a practicar vivisecciones en perros, sustituyendo de esta manera el curso de Prácticas de Operaciones en el Cadáver. Finalmente, en estos cambios curriculares dejarían de incluirse los estudios relativos a las enfermedades mentales y a la deontología dentro del curso de medicina legal.

En 1927 se dio a conocer una versión modificada del Plan de Estudios que incorporó en el internado las clínicas de oftalmología, dermatología y terapéutica pre- y posoperatoria para, de esta manera, sumar siete clínicas conforme a la reforma promovida por el Dr. José Manuel Puig Casauranc, en su carácter de secretario de Educación Pública del presidente Plutarco Elías Calles. Cabe recordar que en ese entonces la Universidad no había alcanzado

<sup>3</sup> AHFM, FFM, SC, caja 127, exp. 2, f. 23, Plan de Estudios, 1924.

aún su autonomía, por lo que dependía directamente de las disposiciones del gobierno federal; en este caso, de la Secretaría de Educación Pública (Ocaranza, 1934: 201).

## **Ante la urgencia de cambios curriculares: 1934-1942**

El Plan de Estudios formulado por el Dr. Ignacio Chávez fue implementado con rapidez al año siguiente del inicio de su gestión como director, en 1934; su entrada en vigor coincidió con la realización de obras materiales en la Facultad de Medicina. En dicho Plan se abrieron cátedras que ya se impartían en universidades de otros países, en las cuales se daba cabida a la intensificación del trabajo de los alumnos en hospitales y laboratorios ofreciéndoles los elementos necesarios para una formación más práctica que les ayudaría en el desempeño de sus actividades profesionales. Como parte de la modificación curricular se previó la disminución, en lo que para Chávez era una exagerada carga de los estudios anatómicos, así como una reducción de las lecciones teóricas de patología y un aumento en las clínicas. Por su parte, se incrementaron las disciplinas biológicas de base, "incluyendo una nueva asignatura, la de farmacología" (Chávez, 1947: 118).

Las adecuaciones al Plan de Estudios pudieron darse gracias a las modificaciones materiales realizadas en la Escuela de Medicina por el propio Ignacio Chávez, ya que de esta manera hubo las condiciones propicias para la implantación de los cambios curriculares. Ejemplo de ello fue la construcción de nuevos anfiteatros y laboratorios para las materias básicas; lo mismo ocurrió con las materias clínicas para las cuales se echó mano de los hospitales, principalmente del Hospital General de México así como del Hospital Juárez, entre otros.

Este Plan estuvo concebido para el médico de las ciudades, donde por lo regular existen condiciones más favorables para el ejercicio profesional; contrastaba con el Plan de Estudios anterior de 1925, instrumentado por Fernando Ocaranza, en el que los egresados adquirían pocas nociones de las especialidades, pero en cambio salían preparados para atender problemas de salud en cualquier situación, sobre todo las del ámbito rural, sin dejar de resolver las dificultades que presentaban las grandes ciudades en términos de demanda de atención médica, donde además se contaba con los recursos diagnósticos necesarios.<sup>4</sup> Esto hace pensar que la tendencia de la enseñanza de la medicina se inclinaba hacia la tecnificación de la práctica médica.

La ejecución del Plan formulado por Ignacio Chávez se enfrentó con algunos inconvenientes, tales como el retraso en la inauguración de los cursos, la falta de instalaciones de laboratorios y aulas que no fueron terminadas oportunamente ya que, como ya lo señalamos,

<sup>4</sup> AHFM, Colección Planes de Estudio, núm. 2, fs. 32-33, Plan de Estudios 1934.

en esa época se llevó a cabo una de las grandes reformas a las instalaciones de la Escuela de Medicina, situada entonces en el actual Palacio de Medicina. A lo anterior se agregaron irregularidades de segundo orden, como la inasistencia de profesores, el exceso en la matrícula estudiantil y el retraso en el pago de colegiaturas, entre otras.

Más adelante, durante la segunda gestión de Fernando Ocaranza en la dirección de la Escuela de Medicina (1934), por acuerdo del rector Manuel Gómez Morín, se pidió información sobre las condiciones de la institución; para ello se organizaron Juntas de Profesores y de Alumnos para obtener el consenso de sus opiniones y emprender así las modificaciones pertinentes al Plan de Estudios.

Un hito de la enseñanza médica en México fue la incorporación, en 1936, del Servicio Social, que los alumnos debían realizar al finalizar el sexto año de la carrera, e iniciar en noviembre, con una duración de cinco meses. Esto se debió a la iniciativa y persistencia del entonces director de la Escuela, el Dr. Gustavo Baz Prada (1894–1987), quien con estas acciones promovió la socialización de la medicina mexicana mediante la práctica de los conocimientos adquiridos en las aulas y los hospitales.

Otras acciones que reforzaron el ideal de Gustavo Baz sucedieron durante la gestión del Dr. José Aguilar Álvarez, director de la Escuela de Medicina en el periodo de 1938 a 1942. A través de solicitudes del Departamento de Salubridad Pública, entre otras dependencias gubernamentales, los alumnos del cuarto año de la carrera de medicina realizaban labor social al llevar campañas de educación higiénica y de medicina preventiva a los centros obreros y campesinos, o bien donde fueran designados en la capital, así como a lugares cercanos, sin perjuicio de sus estudios.<sup>5</sup>

## **Del cambio físico al cambio de Plan de Estudios**

La Escuela Nacional de Medicina que había ocupado el edificio de la antigua Inquisición ubicado en la Plaza de Santo Domingo, por un lapso de 102 años, cierra sus puertas el 17 de marzo de 1956 para trasladarse a las nuevas y modernas instalaciones en Ciudad Universitaria. Con este motivo, en un acto solemne presidido por Ignacio Morones Prieto, Efrén Carlos del Pozo, Ignacio Chávez, Fernando Ocaranza, Rosendo Amor, Fernando Quiroz y don Raoul Fournier se reunieron profesores, alumnos y empleados en el patio principal para despedir el viejo recinto (Gasca, 2008: 62).

Durante la década de 1940 y hasta mediados de la década de 1950, los planes de estudio no fueron modificados de manera significativa, sino hasta la gestión del Dr. Raoul Foru-

<sup>5</sup> AHFM, Colección de Planes de Estudio, núm. 3, f. 5, Plan de Estudios de 1940.

nier Villada, quien desde la dirección empezó a instrumentar cambios curriculares. En ellos incorporó una visión de corte humanista y social, en la que destacan la psicología y la historia; en suma, la dimensión social del hombre enfermo (Viesca, 2011: 132-136).

Entre las preocupaciones expresadas por el Dr. Fournier para mejorar la enseñanza y el porvenir de las especialidades médicas, solicitó a los miembros del Consejo Técnico de la Escuela de Medicina que emitieran sus opiniones e impresiones sobre el tema de cómo debería enseñarse a los futuros médicos generales, tras tomar en cuenta las adecuaciones que se venían haciendo desde hacía tiempo a los planes de estudio. Esta fue una discusión que posteriormente sería retomada para dar como resultado la estructuración de las especialidades médicas, que se consolidarían años más tarde.<sup>6</sup>

El Programa Experimental, iniciado en 1956-1957, fue derivado del estudio del programa previo que adolecía de ciertas deficiencias: distribución de tiempos de los contenidos del programa; carencias en la formación científica del alumno; defectuosa comunicación entre el alumno y el docente; poca relación entre las materias básicas y las clínicas; baja calidad en la práctica clínica; poca integración en los estudios clínicos, de diagnóstico y tratamiento; tendencias a considerar la importancia del estudio de enfermedades poco frecuentes, dejando en segundo término las más comunes entre la población mexicana; deficiencias en las técnicas de enseñanza.

Por lo antes expuesto, los objetivos planteados en el denominado Programa B del Plan Experimental en la Carrera de Médico Cirujano estuvieron encaminados a mejorar la distribución del tiempo asignado a los temas de estudio, así como aumentar la interrelación de las asignaturas, al establecer, por un lado, la relación recíproca de las materias básicas con las clínicas y, por el otro, la de la teoría con la práctica, para dar oportunidad de presentar un panorama integral frente al enfermo que correlacionara la clínica con los estudios de gabinete y laboratorio. Asimismo, se puso énfasis en procurar una tendencia simplista en la enseñanza, sin preferencia por la especialización, y sin buscar la erudición en la capacitación del alumno para su actuación como médico general en la comunidad donde ejerciera, al reforzar los conocimientos quirúrgicos y obstétricos que los alumnos debieran conocer; por lo anterior se trataron de eliminar las amplias consideraciones respecto de las enfermedades raras o exóticas para atender preferentemente el estudio de las enfermedades más frecuentes, en especial los aspectos de la sociología médica y de la medicina preventiva frente a padecimientos de mayor morbilidad y mortalidad.

Lo anterior se lograría mejorando la relación docente-alumno, además de reducir la enseñanza teórica a los fundamentos indispensables, acudiendo a recursos audiovisuales y bibliográficos, promoviendo la organización de seminarios con el fin de sumar el aspecto

<sup>6</sup> AHFM, FFM, SG, caja 127, exp. 3, f25, Datos para la sesión del Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Medicina, 11 de mayo de 1956.

humano y el profesional del estudiante e incorporándolo al trabajo de hospital en todas las modalidades, tales como consulta externa, visita a enfermos encamados, prácticas de laboratorio e intervenciones quirúrgicas y obstétricas, entre otras, todo ello con la supervisión de profesores e instructores.

Respecto de los profesores, estos debían ser preferentemente egresados de la Universidad Nacional y tener la disciplina para seguir con las normas de enseñanza establecidas. En cuanto a los médicos de hospital, se estableció que deberían tener en su servicio todas las facilidades para la enseñanza.

Por su parte, los alumnos estaban obligados a aportar 20 pesos por bimestre y se determinó que no se formaran grupos mayores de 30 estudiantes, salvo para los ciclos básicos donde los grupos podían ser hasta de 150, estableciendo la organización en subgrupos para un mejor aprendizaje.

Para cumplir con estos objetivos se planteó la carrera en seis años: los tres primeros para los ciclos básicos y los otros tres para los ciclos clínicos.

Con el fin de llevar a cabo dichas modificaciones, el director tuvo la visión de organizar la Escuela, denominada Facultad a partir de 1960, en Departamentos, consagrados unos a las aéreas básicas, otros a las clínicas, y a la innovación fueron los dedicados al estudio de las humanidades en medicina, como el caso de la formación del Departamento de Historia de la Medicina, el de Psicología Médica y el de Sociología Médica y Medicina Preventiva, este último creado a instancias del Dr. Miguel E. Bustamante con el apoyo de la Organización Panamericana de la Salud, donde se coordinó la enseñanza y la investigación en materia de prevención de la salud.

Cabe resaltar que los organismos internacionales en esta época insistieron en la creación de un sistema de educación médica que entendiera los aspectos urbanos y rurales, y permitiera la formación de médicos humanistas que comprendieran al enfermo como producto de una cultura determinada para tener una mejor relación médico-paciente (Soriano, 2015: 35-36).

En 1960 se retomó lo mejor de los planes anteriores que ya habían sido probados tanto en los cursos básicos como en los clínicos; además de haberse implementado el humanismo médico, se mantuvo vigente el año de internado y el semestre de servicio social (Viesca, 2011: 134). Un dato importante que resaltar en esta época fue que en la sesión del 21 de abril de 1960, el Consejo Universitario aprobó dicho Plan de Estudios, así como la conversión de la Escuela Nacional de Medicina en Facultad de Medicina.



## **Planes de estudio en la década de 1960**

En 1964, durante la gestión del Dr. Donato G. Alarcón Martínez, se manifestó el propósito de las reformas al Plan de Estudios de la carrera de médico cirujano que se venía aplicando desde 1960. Expresaba que el deber de la Facultad y de su persona como director era mantener una actitud de constante reflexión y revisión de los métodos de enseñanza para desterrar aquellos observados como ineficaces, incompletos o inadecuados, siempre y cuando las posibilidades en los aspectos económicos así lo permitieran.

El Dr. Alarcón tenía una clara idea de que las modificaciones a los planes de estudio debían ser graduales para no afectar a los estudiantes en proceso de formación profesional; el cambio debía ser progresivo pero con propósito tenaz.

Algunas modificaciones resultaban necesarias, pero para ello había que contar con recursos económicos indispensables para ponerse a la altura de las mejores facultades del mundo. Al mismo tiempo, el reto consistió también en ofrecer educación médica gratuita a un grupo desmesurado de estudiantes, debido a que la matrícula había crecido exponencialmente.

El cambio del Plan de Estudios dedicaría el último año a la enseñanza de las clínicas en los hospitales, y quedaban cinco años de estudios teórico-prácticos.

Una de las críticas que hizo el director fue en relación con la incorporación excesiva del estudio de la psicología en la carrera de medicina, por lo que propuso que los estudios psicológicos médicos se limitaran al primer año de estudios; la Psicología Médica en tercero y Psiquiatría en quinto, enfocado a la formación de médicos generales.

La orientación de la filosofía de la enseñanza con la tendencia a la unión de los conceptos básicos con los clínicos y humanísticos fue lo que se estableció en este nuevo Plan de Estudios de 1964. Entre los cambios planteados resaltó la reducción o ampliación, según el caso, en la extensión de los programas de algunas materias, modificaciones que no constituyeron cambios radicales al referido Plan de Estudios pero que tendrían gran trascendencia, debiendo ser aprobados por el Consejo Técnico de la Facultad de Medicina.

Este Plan se enfrentó con la diversidad en la calidad y organización hospitalaria, que poco favorecían la enseñanza de generaciones tan grandes como las que se presentaron a inicios de la década de 1960, y por esta causa se recurrió a la improvisación de profesores dadas las necesidades docentes.

Resultaba ineludible regularizar las normas de la enseñanza para uniformar los métodos didácticos empleados entre los profesores; para ello se sugirieron cursos y seminarios que se llevaron a cabo sobre todo entre los profesores de clínicas y nosologías para obtener también su colaboración en la formación de programas de estudio y calendarios escolares.

Cabe señalar que una de las inquietudes del Dr. Alarcón para la modificación de la enseñanza fue la reorganización de los hospitales, particularmente por la necesidad de organizar y construir un Hospital de Clínicas de la Facultad de Medicina, cuya iniciativa no prosperó.<sup>7</sup>

Finalmente, la propuesta sobre el número de horas que expresaban las autoridades consistió en la reducción de 487 a 272 distribuidas en cinco años de estudios, al igual que en el Plan de 1960.

A tres años de la aplicación de los ajustes que constituyeron el Plan 1964 se llevó a cabo la revisión curricular que dio lugar al Plan de Estudios de 1967, modernizando la enseñanza de acuerdo con los avances de la ciencia médica; por su actualidad, dicho plan estuvo vigente durante 18 años sin sufrir grandes modificaciones. Fue el resultado de más de doce meses de trabajo en el que intervinieron autoridades y expertos para, entre otras cosas, analizar los planes de estudio de diversas instituciones educativas, evitando que las discusiones, como señala Humberto Gasca, cayeran en la idealización de sugerencias para adoptar los modelos de las escuelas y facultades del extranjero, sin tomar en cuenta la particularidad del contexto mexicano. El anteproyecto que se desarrolló fue sometido a la comunidad de estudiantes y profesores de la Facultad de Medicina con el fin de que emitieran sus opiniones al respecto.

Es preciso decir que el Plan de Estudios de 1967 ha sido uno de los planes al que mayor referencia se hace, ya que fue considerado como innovador y respondió a los planteamientos de la Universidad en el sentido de que en su época era importante incidir en el desarrollo del país a través de la mejora del nivel de la salud de la población; se destacó así a la medicina como una profesión fundamental, se puso énfasis en ampliar el campo de ejercicio de la medicina y, por ende, de la enseñanza, de manera que se cubrieran aspectos de índole preventivo y sanitario para vincularlos con las tareas propias de la docencia e investigación en las diversas áreas de la salud.

Finalmente, el Plan de Estudios fue aprobado por el Consejo Universitario en sesión del 30 de noviembre de 1967, el cual, entre otras cosas, haría posible solucionar el problema de la excesiva población estudiantil (Gasca, 2008: 202-204 y 217).

Los objetivos generales del Plan de Estudios subrayaban que los alumnos debían conocer los problemas y recursos que les permitieran actuar en lo relativo a la salud pública y la medicina preventiva. Igualmente, las materias que lo integraban fueron seleccionadas para formar médicos generales y no especialistas, tendencia que se había manifestado desde la elaboración de los planes de estudio anteriores.

El Plan de Estudios de 1967 tuvo como finalidad responder a las demandas y requerimientos de salud que reclamaba la población nacional, por lo cual la enseñanza debía ser

<sup>7</sup> AHFM, FFM, SG, caja 127, exp. 3, fs. 76-80, Consideraciones sobre el Plan de Estudios de la Carrera de Médico Cirujano, s.f.

congruente con la realidad social. Además coincidió con las disposiciones que se estaban tomando internacionalmente por instituciones como la Organización Mundial de la Salud.

Por otra parte, para la adecuación de los programas de las materias previstas en el Plan de 1967 se partió de los inconvenientes observados en la estructura del plan anterior, que era heterogéneo, tanto en lo que tocaba a los contenidos como en cuanto a los objetivos, la obligatoriedad, materias antecedentes y consecuentes, y mecanismos de evaluación, entre otros aspectos.

Un estudio minucioso indicó que solamente 30% de los egresados de la carrera de medicina mostraban coherencia con lo que se hacía en el ejercicio profesional y los propios objetivos de la carrera; es decir, "se encontró un grado muy variable de congruencia entre los objetivos de cada materia y los objetivos terminales de la carrera".<sup>8</sup> Al mismo tiempo, para conseguir la homogeneización de los programas de las materias se aplicó una encuesta en la Facultad de Medicina, y resultó que solamente un poco más de dos tercios de los docentes aseveraron conocerlos; otros aceptaron no guiarse por ellos, y "solo menos de la mitad de los profesores aseguró que se había cubierto el contenido de los programas".<sup>9</sup> Por su parte, los alumnos confirmaron lo anterior, después de que a ellos se les aplicara una encuesta similar a la de los docentes.

Esto reflejó que no existía una idea clara del proceso enseñanza-aprendizaje en su relación con la práctica profesional, aspecto que se valoró posteriormente y dio como resultado el Perfil Académico Profesional del Egresado en el Plan de Estudios de 1985.

## Un Plan de Estudios Experimental

El Plan de Estudios Experimental de Medicina General Integral, conocido como Plan A-36 (1974), respondió a la necesidad ampliamente difundida en la época de superar la disparidad que había entre los egresados de las escuelas de medicina y las necesidades de salud de la población, para contrarrestar la tendencia a la especialización médica que se observaba en las instituciones de enseñanza, cuando en realidad lo que la sociedad demandaba eran las habilidades de un médico general.

La excesiva población estudiantil de la Facultad de Medicina no permitía realizar grandes cambios curriculares, por lo que se pensó en plantear soluciones en pequeña escala, con una parte de dicha población, lo que derivó en el planteamiento de un plan piloto de la enseñanza de la Medicina General Integral que serviría para que los egresados tuvieran la capacidad

<sup>8</sup> AHFM, SC, caja 127, exp. 12, f. 6, Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Médico Cirujano..., s.f.

<sup>9</sup> AHFM, SC, caja 127, exp. 12, f. 7, Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Médico Cirujano..., s.f.

de actuar como médicos generales en el nivel de la atención primaria de la salud y la prevención, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades.

Para llevar a efecto esta propuesta se generaron “varias experiencias innovadoras, entre ellas el plan piloto experimental del doctor Carlos Biro, en 1971, de la Facultad de Medicina de la UNAM, El Plan Piloto ‘Guadalupe’ en Monterrey, Nuevo León, el Plan A-36 de la Facultad de Medicina de la UNAM en 1974, el proyecto UAM-Xochimilco y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (Zaragoza e Iztacala)” (García y Morales, 1993: 6).

El plan piloto propuesto por el doctor Carlos Biro, que pretendía vincular a los estudiantes de medicina con la comunidad, se puso en práctica desde marzo de 1972 hasta diciembre de 1973 en Ciudad Netzahualcóyotl, una zona marginada del área conurbada del Distrito Federal, con un grupo formado por 36 alumnos seleccionados según sus actitudes hacia el trabajo en equipo y de servicio a la comunidad. A pesar de que este programa tuvo resultados satisfactorios fue modificado y reelaborado por las autoridades en turno; se formó un equipo encabezado por el Dr. José Laguna, director de la Facultad de Medicina, y el Dr. José M. Álvarez Manilla, secretario de Enseñanza, entre otros, y surgió, en 1974, el Plan de Estudios A-36 (García y Morales, 1993: 8).

En su etapa de planeación, el Plan A-36 debía conjuntar criterios sociales y pedagógicos: objetivos de aprendizaje precisos que fueran congruentes con la realidad y con la enseñanza; armonizar los medios con los fines, llevar la enseñanza a situaciones reales que el alumno debería aprender a resolver en cada etapa de sus estudios; evitar la división arbitraria entre la teoría y la práctica, para llevarlo a un esquema de acción; cambiar hacia una metodología activa a fin de que el estudiante realizara por sí mismo actividades de aprendizaje y de investigación. Este proyecto experimental permitiría implantar un sistema educativo que, una vez probado y evaluado, sería aplicado en toda la población estudiantil de la Facultad.

Es importante mencionar que este programa alterno pasó, del debate y la teoría, a la práctica de la educación médica moderna, con los conceptos integradores de disciplinas alrededor de un laboratorio multidisciplinario y del modelo de la medicina comunitaria (Gasca, 2004: 4).

El 14 de febrero de 1974 se puso a consideración del Consejo Técnico de la Facultad de Medicina la propuesta del Proyecto del Plan de Estudios Experimental de Medicina General Integral A-36. Para su estudio se formó un grupo integrado por los doctores Rubén Vasconcelos, Trifón de la Sierra, Carlos Biro, José Manuel Álvarez Manilla, Miguel Ángel Bedolla González y Humberto Gasca González, entre otros.

Este Plan Experimental, también conocido como Plan A-36, estuvo integrado por grupos de 36 alumnos y orientado por una serie de criterios para su desarrollo que fueron difundidos en el volumen 8 de la revista *Educación Médica y Salud* de 1974, según apunta el Dr. Humberto Gasca en su *Crónica de la Facultad de Medicina*.

El aspecto primordial fue que los médicos se formarían con la idea de practicar la medicina general; no se establecía un periodo determinado para el internado de pregrado, ya que éste se cubriría durante los estudios de cada nivel; se debían coordinar los enfoques social y biológico del proceso salud-enfermedad; se constituía la organización didáctica multidisciplinaria en módulos organizados por materias afines; se dispondría de unidades docentes cercanas a algún centro de salud y, al mismo tiempo, se retomarían las sesiones de discusión entre los alumnos y sus tutores en seminarios, sesiones bibliográficas, trabajo en la comunidad, investigación sociomédica y evaluaciones.

En general, la prioridad para el desarrollo de las capacidades de los médicos generales implicaba que el estudiante debía ubicarse en aquellos sitios adecuados para el contacto primario de la salud, no en los servicios hospitalarios donde solían predominar casos difíciles, complicados o raros (Gasca, 2004: 36-37). La estructura del Plan de Estudios se pensó en tres niveles cursados en un total de cinco años, incluido el servicio social:

Los ejes de articulación de los contenidos comprendían en el 1er año, el crecimiento y desarrollo humano desde la concepción hasta la adolescencia y su relación con el medio; en 2º año, los aparatos y sistemas del cuerpo humano en relación a su constitución y función, y el estudio de la propedéutica y semiología de cada uno de ellos; en 3er. año, la patología más frecuente de cada aparato y sistema, y en 4º año su patología a nivel hospitalario. Todos los módulos debían estar integrados multidisciplinariamente en seis áreas de contenido (García y Morales, 1993: 9-10).

Finalmente, el Plan A-36 fue aprobado por el Consejo Universitario en mayo de 1974; para su ejecución se conformó un convenio con la Secretaría de Salubridad y Asistencia que garantizaría la protección a los alumnos incorporados al plan propuesto, y facilitaría los espacios e insumos durante los dos primeros años de estudios.<sup>10</sup>

Este Plan, que en principio fue experimental, al ser evaluado se llegó a la conclusión de que en tanto que no se pudiera ampliar a toda la población estudiantil debería servir como pauta para modificar el plan de estudios tradicional (Gasca, 2004: 89). La innovación de este plan experimental fue que en él se plasmaron las ideas propuestas por los organismos internacionales que insistían en la atención primaria para la salud y la formación de médicos generales con una visión multidisciplinaria que les permitiera enfrentar los retos de una realidad nacional con muchas deficiencias en el ámbito de la salud.

<sup>10</sup> AHFM, FFM, SG, caja 128, exp. 1, Proyecto del Plan de Estudios Experimental..., 1974.

## Plan Único de Estudios, 1985

Como parte del proceso de revisión de los planes de estudio de la Facultad de Medicina, en junio de 1983 se inició la evaluación del Plan de Estudios 1967 que desembocó en la subsecuente elaboración del Plan de 1985, cuyo proyecto fue presentado en el Consejo Técnico el 5 de septiembre de 1985 y aprobado por el Consejo Universitario el 27 de ese mismo mes. Finalmente este Plan de Estudios se implementó a partir de enero de 1986.

En 1983 se estableció, en la Facultad de Medicina, el Departamento de Docencia que fortalecería los programas de formación docente y, al año siguiente, se puso en marcha el Programa de Orientación Vocacional en pro de una mejor selección de capacidades en el estudiante. Esto ayudó a preparar el terreno para las modificaciones al Plan de Estudios a fin de insistir en que el egresado respondiera a las "necesidades médico-sociales del país, que incorpora realmente la docencia, el servicio y la investigación, así como conjuntar la instrucción científico-tecnológica con los aspectos formativos ético-humanísticos"<sup>11</sup> Uno de los aspectos primordiales considerados para la elaboración del que en ese momento se planteó como el plan de estudios de vanguardia para la enseñanza en la Facultad de Medicina de la UNAM fue la incorporación del Perfil Académico Profesional del egresado de la Facultad, el cual se conformó a través de un instrumento de trabajo que circuló entre los profesores para recabar sus opiniones al proyecto de perfil. El resultado de esa auscultación fue la siguiente: el perfil consideró las actividades personales, humanísticas y éticas del estudiante; la formación intelectual en el campo de conocimiento específico; la investigación y la práctica científica que integran el saber del egresado, y el desempeño idóneo de las actividades y tareas propias de la profesión que constituyen el quehacer del médico cirujano en el ámbito social y nacional.

Para desarrollar el proyecto de Perfil se consideraron e integraron los elementos humanísticos y éticos específicos de la práctica médica, el concepto que se tenía en la década de 1980 sobre el proceso salud-enfermedad, los avances de la tecnología médica, los aportes de la metodología y de la investigación científica, el concepto y funciones de la medicina en esa época, las condiciones de salud en el país, la organización de la atención médica así como el ejercicio profesional privado e institucional.

En suma, el perfil profesional se centró en formar al egresado para que tuviera la capacidad de practicar la medicina científica con una vocación de servicio; destacan algunos postulados, como el mantener una actitud de autocrítica y superación constante para analizar la información actualizada; desarrollar habilidades clínicas; dominar técnicas epidemiológicas de diagnóstico en el proceso salud-enfermedad y participar en los sistemas de

<sup>11</sup> De Fernando Cano Valle, citado por: Gasca González (2004), *Crónica de la Facultad de Medicina*, Tomo II, 1971-1991, Facultad de Medicina, UNAM, México, p. 365.

vigilancia epidemiológica, promover la salud y evitar la enfermedad individual y colectiva; tener consciencia de transmitir los fundamentos de la profesión a las nuevas generaciones. Un aspecto relevante fue que el egresado debería tener la capacidad de formar, dirigir y controlar equipos de salud y de participar en ellos, así como aplicar a su práctica profesional las normas éticas y legales para la toma de decisiones.

Al mismo tiempo se definieron las actividades profesionales que al egresado le correspondería ejercer, tales como el diagnóstico de salud del individuo, de la familia y la sociedad desde la etapa prenatal hasta la senectud; implementar acciones para la promoción de la salud; realizar el diagnóstico temprano y tratamiento oportuno en los padecimientos más comunes en el país, así como la rehabilitación en ciertos casos de enfermedades que requirieran un apoyo más especializado.<sup>12</sup>

En lo que toca a las actitudes y habilidades, congruentemente con lo establecido en el perfil, se destacaron las siguientes: el desarrollar interrogatorio y exploración física con base en la metodología científica; solicitar, ejecutar e interpretar análisis de laboratorio o estudios de gabinete tanto básicos como poco frecuentes; el manejo de instrumental para exploración física; la prescripción y realización de ciertos tratamientos; el actuar ética y legalmente de manera humanista; planear, ejecutar y evaluar las investigaciones científico-médicas, y finalmente llevar a cabo estudios de comunidad con un enfoque preventivo y administrativo de servicios de primer nivel en atención a la salud.

Para lograr lo anterior, el primer paso fue la constitución de la que se consideró "macroestructura" del Plan de Estudios de 1985, es decir la integración de las materias en las áreas morfológicas, fisiológicas, psicológicas, ambiental y salud pública, y clínica, con unos seminarios de integración y prácticas de comunidad. Esta agrupación de disciplinas afines se concebía como el método que explicaba el fenómeno salud-enfermedad en toda su complejidad.

La implantación del nuevo Plan de Estudios se estructuró en seis áreas, y debía cubrirse en cinco años, además de un año de servicio social. En el primero y segundo años de la carrera se impartiría la enseñanza básica en las instalaciones propias de la Facultad de Medicina, con asignaturas teórico-prácticas que proporcionarían al alumno las habilidades necesarias para la comprensión del proceso salud-enfermedad, así como la adquisición de elementos teóricos para percibir el campo dinámico de la relación médico-paciente.

En los tercero, cuarto y quinto años se llevaba a cabo la enseñanza clínica en unidades de atención del sector salud, donde el alumno cursaría asignaturas para adquirir los conocimientos sobre patologías que encontrará en su desempeño profesional; las habilidades para la integración, comprensión e identificación de cuadros clínicos con un enfoque epidemiológico y los criterios de prevención, así como habilidades necesarias para el tratamiento médico-quirúrgico y la rehabilitación.

<sup>12</sup> AHFM, FFM, SG, caja 127, exp. 12, fs. 12-13, Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Médico Cirujano..., s.f.

Además, se reforzó la impartición de “la Historia y la Filosofía de la Medicina que proporcionarían los conceptos sobre la evolución de la medicina en su devenir histórico, así como el profundizar en la conceptualización filosófica, para entender el momento actual de su práctica médica y sus perspectivas”,<sup>13</sup> y de esta manera imbuirse en el humanismo médico y la medicina social en el ámbito nacional.

Durante el último año de la carrera, en el servicio social el alumno tendría la oportunidad de confrontar los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos en los años previos de formación, con los problemas de salud que presentan las poblaciones rurales y marginadas del país. De esta manera, la Facultad tendría la capacidad para analizar, evaluar y actualizar los planes de estudio.

Únicamente resta mencionar que este Plan de Estudios promovió la formación de grupos de aprendizaje activos para discusión de casos clínicos, que permitirían al educando desarrollar un pensamiento analítico para la resolución de problemas, al combinar la teoría con la práctica.

Para reforzar lo anterior se diseñaron las prácticas de comunidad como instrumento de integración de conocimientos clínicos, sociales, básicos y psicológicos. Las prácticas de campo fueron indispensables en el proceso de formación del médico por el contacto del alumno con la comunidad, ya que de ese modo se contribuiría a una de las metas más importantes del área de la salud que es el hacer más justa la distribución de médicos en el país. A su vez, dichas prácticas despertarían en el alumno el interés por la investigación clínica o sociomédica para la resolución de problemas de salud prioritarios, así como promover y mantener la salud del individuo y de la familia en sociedad.

Finalmente, cabe señalar que en virtud del desarrollo vertiginoso que las ciencias médicas y la tecnología han tenido desde las últimas décadas del siglo XX, con el paso de los años este Plan de Estudios tuvo que actualizarse para responder a las necesidades de la demanda de atención en las instituciones de salud, basándose en los avances de la medicina en el ámbito global. Tomando eso en cuenta, las autoridades de la Facultad de Medicina, con el apoyo de las instancias universitarias, promovieron un nuevo plan de estudios fundamentado en las siguientes competencias: pensamiento crítico; aprendizaje autorregulado; comunicación efectiva; conocimiento de las ciencias biomédicas, sociomédicas y clínicas; habilidades clínicas; profesionalismo y ética; promoción de la salud y prevención de la enfermedad y, por último, desarrollo y crecimiento personal. Con este novedoso planteamiento, que se instaura a partir del año 2010, se ha pretendido lograr una mejor integración de los conocimientos y así enfrentar los retos del nuevo siglo.

<sup>13</sup> AHFM, FFM, SC, caja 127, exp. 12, f. 18, Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Médico Cirujano..., s.f.



## A modo de conclusión

A lo largo del siglo xx hasta 1985 se aprecia que la enseñanza de la medicina en la UNAM estuvo sujeta a condiciones determinadas por el contexto socioeconómico y político, que demandaba, entre otras cosas, contar con médicos generales capaces de responder adecuada y ágilmente a las necesidades de las regiones del país con las características particulares de cada una de ellas.

En lo que concierne a las condiciones económicas y materiales de la Escuela de Medicina, éstas también se vieron reflejadas en la ejecución de los cambios curriculares. En 1934, las reformas al viejo edificio de la Plaza de Santo Domingo fueron circunstancia fundamental para aplicar dichas modificaciones que demandaban anfiteatros y laboratorios para la enseñanza de acuerdo con el modelo médico vanguardista; otro periodo propicio para las modificaciones en los planes de estudio fue en 1956, cuando la Escuela se trasladó a sus nuevas instalaciones en la recién inaugurada Ciudad Universitaria, las cuales estuvieron ideadas como las mejores del momento.

La década de 1970 se caracterizaron por el aumento considerable de la matrícula en las carreras universitarias, lo que afectó por razones obvias a la Facultad de Medicina. Esto favoreció el planteamiento de propuestas alternativas de enseñanza, como la idea del Dr. Carlos Biro que sentó las bases para el Plan Experimental de 1974, conocido como Plan de Medicina General Integral A-36, el cual funcionó de manera paralela al plan de estudios tradicional hasta 1992, aproximadamente. La originalidad de dicha propuesta tuvo que echar mano del apoyo oficial a través de un convenio con la Secretaría de Salubridad y Asistencia en el que ésta se comprometía a brindar apoyo para la enseñanza en algunos centros de salud. A partir de entonces, la relación entre la UNAM y el sector público se hizo patente para la formación de los recursos humanos en salud que a más de haber sido innovadora, se volvió una constante en el proceso de enseñanza práctica de la medicina.

En este breve recorrido por casi ocho décadas, los planes de estudio de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México debieron responder a los retos que suponía el desarrollo de la medicina en relación con la realidad socioeconómica nacional, así como con las pautas marcadas por los organismos internacionales en la posguerra, que reclamaban la formación de médicos con un perfil determinado que coadyuvara a la atención de los problemas de salud de la población más desprotegida. Debe recordarse que tanto la Organización Mundial de la Salud como la Organización Panamericana de la Salud establecieron las características del perfil que debían tener los egresados de las escuelas de medicina.

Es importante destacar que a mediados del siglo xx, la tendencia, aun en los ámbitos internacionales, fue la de formar mejores médicos generales y no tanto especialistas, cuya

práctica estaba delimitada o concentrada por esos años en los hospitales de las grandes ciudades.

Finalmente, podemos afirmar que los cambios curriculares efectuados a lo largo del periodo del presente estudio dieron como resultado avances significativos en el proceso de enseñanza de la medicina. Ejemplo de esto fue que, a principios del siglo xx, el modelo estuvo centrado en el conocimiento de la anatomía y, con el tiempo, dicho modelo fue sustituido, a iniciativa del Dr. Fernando Ocaranza, por el denominado “pensamiento fisiológico”.

En el lapso del presente estudio destaca la institucionalización del Internado Médico, en 1912, lo que favoreció la enseñanza en el campo clínico, ya que los alumnos se vieron obligados a tener contacto directo y sistemático con los pacientes en diversos hospitales. Asimismo, en 1936, por iniciativa del Dr. Gustavo Baz, fue creado el servicio social lo que permitió a los alumnos de medicina enfrentarse con la realidad nacional, ya que su ejercicio se llevaba a cabo en comunidades de toda la República.

Posteriormente, el vertiginoso avance tecnológico de la medicina propició que un grupo de médicos se enfocara en el estudio y enseñanza de los aspectos ético-humanísticos de la práctica médica, tendencia que se vio reflejada desde la década de 1950; sin embargo, tales temas se incorporaron formalmente a los planes de estudio a partir de 1967.

El Plan de 1985, conocido como Plan Único, representa la culminación del proceso evolutivo de los planes de estudio del siglo xx, al incorporar lo antes dicho, además de la introducción del Perfil Académico del Egresado, en el cual se hace a un lado la labor individualista del médico para promover el trabajo en equipo y así obtener mejores resultados en los diagnósticos y tratamientos de las enfermedades; al mismo tiempo, el propósito primordial de dicho perfil fue la atención primaria de la salud con interés en la medicina preventiva, aspectos de avanzada nacional e internacional. Para esto se establecieron convenios institucionales con el sector salud que sentaron las bases para una relación multidisciplinaria entre las escuelas de medicina, en este caso con la UNAM, condición que desde entonces ha favorecido la formación de los recursos humanos en salud de nuestro país.

## Fuentes

Chávez Sánchez, Ignacio (1947), *México en la Cultura Médica*, El Colegio Nacional, México.

*Diario Oficial del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos*, 21 de enero de 1902, tomo LVII, núm. 18, pp. 1-6.

*Diario Oficial de los Estados Unidos Mexicanos*, 20 de diciembre de 1906, tomo LXXXVII, núm. 43.

García Colorado, Carmen y Sara Morales López (1993), “Experiencia innovadora en el campo de la formación del médico: el Plan A-36”, *Perfiles Educativos*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, núm. 59, enero-marzo de 1993. Disponible en: <[www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=1993-59-55-71](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1993-59-55-71)> (fecha de consulta: 2/08/2015).

Gasca González, Humberto (2008), *Crónica de la Facultad de Medicina*, tomo I, 1950-1971, Facultad de Medicina-UNAM, México.

- \_\_\_\_\_. (2004). *Crónica de la Facultad de Medicina*, tomo II, 1971-1991, Facultad de Medicina-UNAM, México.
- Herrera Moreno, Enrique (1925), "La Escuela de Medicina de México", *Memorias de la Sociedad Científica Antonio Alzate*, núm. 43, pp. 369-445.
- Ocaranza, Fernando (1934), *Historia de la Medicina en México*, Laboratorios Midy, México.
- Soriano Cuevas, Nancy Karina (2015), "De la cátedra de 'higiene' a la cátedra de "medicina preventiva", en la Escuela Nacional de Medicina, 1940-1960", tesis de maestría, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Viesca, Carlos (2011), "Reflexiones acerca de los planes de estudio de la Facultad de Medicina en el Siglo XXI", *Gaceta Médica de México*, Academia de Medicina de México, núm. 147, pp. 132-136.

### Archivos Consultados

- AHFM-UNAM Archivo Histórico de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- FEMA Fondo Escuela de Medicina y Alumnos.
- FFM-SG Fondo Facultad de Medicina, Sección: Secretaría General.  
Colección Planes de Estudio.

**MA. XÓCHITL MARTÍNEZ BARBOSA.** Doctora en historia. Líneas de investigación: historiografía de la medicina; historia de las instituciones de asistencia médica. Publicaciones recientes: con Jorge Zacarías Prieto (2014), *Libro de Juntas de Profesores de la Escuela Nacional de Medicina, 1851-1883*, Facultad de Medicina-UNAM (Archivalia Médica, núm. 10), México.

**JORGE ZACARÍAS-PRIETO.** Licenciado en historia. Líneas de investigación: historia de las instituciones médicas, personajes médicos de los siglos XIX y XX. Publicaciones recientes: (2014), "La Escuela de Medicina de México 1833-1900.", *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, vol. 15, núm. 1-2, pp. 14 y 21.

Recibido: 22 de agosto de 2015

Aceptado: 6 de abril de 2016



## **María de los Ángeles Rodríguez Álvarez (2014), *Yo, Gregorio Torres Quintero, Colima, Archivo Histórico del Municipio de Colima***

**Rosalía Menéndez Martínez**

*Universidad Pedagógica Nacional, México*

*r\_menendez@yahoo.com.mx*

El libro nos ofrece una especial biografía en la que el entramado narrativo se teje a través de la voz del personaje central, Gregorio Torres Quintero. Sus cartas, libros, escritos periodísticos, artículos, cuadernos de notas, postales de viaje, y toda una amplia documentación oficial relativa a su ejercicio profesional como profesor y funcionario, así como una amplia gama de testimonios escritos, son recuperados por la autora para construir la biografía de este especial, interesante y destacado personaje del espacio educativo mexicano de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en un periodo en que el país transitaba de una sociedad de antiguo régimen a una sociedad con tintes de modernidad.

La biografía de un maestro normalista es portadora de valiosa información. François Dossel señala que una biografía "puede ser una manera de empezar a restituir una época con sus sueños y sus angustias", y Walter Benjamin habla de "hacer ver cómo la vida entera de un individuo está presente en una de sus obras, en uno de sus hechos [y] cómo en la vida está presente una época entera" (2007: 15). En este libro encontraremos parte de la memoria educativa, política, económica y cultural del momento en que el personaje vivió.

Gregorio Torres Quintero fue originario del estado de Colima. Maestro, egresado de la primera generación de alumnos de la Escuela Normal de la Ciudad de México, funcionario público, director de escuela, supervisor escolar, autor de libros de texto, articulista, director de revistas pedagógicas, poeta, cuentista, miembro de sociedades y colegios de profesores; todo esto es Torres Quintero, pero quizás lo más interesante de este maestro colimota es que traspasa el espacio de las aulas y de la escuela y se inserta en los espacios de la élite educativa porfiriana. Podemos decir que fue un hombre que vivió intensamente su vida profesional, convirtiéndola en el eje conductor de su propia vida: "Era un hombre que concebía al trabajo como uno de sus más preciados valores; con una inclinación marcada para la verdad y la humildad, con enorme aprecio a la discreción, la medida en el hablar, caminar,

vestir y comer” (p. 21). Por lo tanto, la mayor parte de las páginas del libro dan cuenta de su vida laboral, sin dejar de lado algunos aspectos de su vida personal.

El momento clave que dará inicio a una vida que trascenderá en el ámbito educativo está marcado por *un maestro*. El subtítulo del capítulo segundo indica el sentido de este capítulo: “Un maestro transformó mi niñez”. En él, Torres Quintero “dice”, en voz de la autora: “Ir a la escuela fue la primera experiencia que marcó mi vida” (p. 65). Efectivamente, para un niño que vivía en un estado pobre, como era Colima, que contaba con una escasa estructura educativa, y con padres de recursos limitados, el poder asistir a una escuela en la década de 1870 era un privilegio, pero sobre todo una gran oportunidad. Su primera experiencia educativa la tiene en una escuela lancasteriana como eran la mayoría en esa época; sus prácticas, saberes aprendidos y la vida escolar con su día a día se narran en este capítulo.

El segundo momento de importancia en la formación y futuro del personaje se presenta en el tercer capítulo, con su ingreso al Liceo de Varones de Colima, un establecimiento con un modelo educativo de influencia francesa, que Quintero se lo atribuye quizás a la influencia del francés Mathieu de Fossey. El momento político tiene ya a Porfirio Díaz en el escenario nacional, pero Manuel González ocupa la Presidencia de la República, de 1880 a 1884. Su formación continúa delineándose de una especial manera: se trata de una escuela laica, moderna y de buen nivel académico. A lo largo del capítulo se narra nuevamente su experiencia como alumno y esto implica sus días de clase con sus materiales escolares, materias, profesores, libros, mobiliario, juegos y diversiones.

En 1883, ya en pleno Porfiriato, obtiene su título de preceptor de primer orden —es decir, de profesor— e inicia su vida laboral, la cual estará marcada por un continuo movimiento, siempre en ascenso, cambiando de puesto con sueldos muy modestos como correspondía a la paga de todo profesor. Un aspecto poco tratado en el libro, posiblemente por la falta de fuentes, es la vida personal del personaje; sin embargo, en este capítulo, en breves líneas, se menciona el inicio de un noviazgo que duró diez años; es decir, primero estuvo el trabajo y luego vendría el matrimonio.

Su primer trabajo lo obtiene a los diez y siete años como sinodal en un examen de titulación; en seguida, se le encomienda la escuela de primeras letras anexa al Liceo de Varones, y sigue como catedrático de matemáticas en el Liceo; más tarde es nombrado director de la Escuela de Niños de Manzanillo. A partir de una breve estancia en la escuela Cuauhtémoc obtiene experiencia como maestro, pero sobre todo logra mirar la situación y necesidades de la escuela; para esta década las escuelas presentaban grandes carencias y practicar el magisterio implicaba un compromiso con la comunidad, pero sobre todo con los niños. Todo este escenario nos presenta la autora en su capítulo cuarto.

Ahora bien, ¿cuál es el momento crucial en la vida académica de Torres Quintero? La respuesta se encuentra en el capítulo quinto, “La Escuela Normal de Profesores”.

En 1887, el gobierno de Porfirio Díaz lanza una convocatoria a fin de que jóvenes de todo el país sean becados para estudiar en la recién inaugurada Escuela Nacional Normal de Profesores de la Ciudad de México. Dos becas se otorgan al estado de Colima y una de ellas la obtiene Torres Quintero. Estos apoyos son parte de un proyecto más amplio del régimen de Díaz y que su ministro Baranda atenderá de manera especial: la modernización del sistema educativo con miras a una expansión nacional, en especial a través de la formación de maestros.

Al estudiar en la Escuela Normal de la Ciudad de México, Torres Quintero ingresa al proyecto porfirista para el magisterio, parte integral del proyecto de la modernidad educativa que ha sido pensado y planeado por un cuerpo de maestros y directivos de la talla de Ignacio Manuel Altamirano, Justo Sierra, Manuel Flores, Miguel Schulz, Miguel Serrano, Manuel Cervantes Imaz, Carlos A. Carrillo, entre otros. Los primeros jóvenes formados en la Escuela Normal regresarán a sus estados para ser maestros, directivos o supervisores, encargados de implantar una educación liberal con nuevos métodos, libros y currículos renovados. Torres Quintero hará este camino en un primer momento; más tarde lo rebasará.

En el capítulo sexto se narra "El retorno a casa". Ya como maestro normalista, Torres Quintero pondrá en práctica los saberes aprendidos en la Normal: difunde el pensamiento moderno para la educación a través de su práctica como maestro y funcionario, pero más importante se inicia como escritor. Con el propósito de mejorar su labor como maestro, realiza traducciones de textos en francés, posteriormente publica artículos con temas pedagógicos, y más tarde se inicia como autor de libros de texto y libros escolares.

En el capítulo séptimo se narra un momento fundamental en su vida profesional: un ofrecimiento de trabajo en la Ciudad de México como oficial segundo interino de la Dirección Primaria, en lugar de Andrés Oscoy. Quien se lo ofrece es el maestro Luis E. Ruiz, director de Instrucción Primaria, y a partir de ese empleo sus vínculos con la élite educativa lo llevarán a ocupar diversos puestos directivos. Sin embargo, Torres Quintero nunca dejará de publicar y de escribir artículos para las revistas donde colaboró y fue director, como *La Educación Moderna*, *La Educación Contemporánea* y *La Enseñanza Primaria*. La publicación de libros de texto será otro de sus compromisos con la educación; su producción es amplia, y quizá su obra más conocida, que le dio un lugar en el espacio de la historia de la pedagogía, fue su *Método onomatopéyico*, publicado en 1904.

A partir del capítulo octavo se narran los momentos que tendrá la vida del personaje tras la caída del régimen de Porfirio Díaz. Maestro y hombre del Porfiriato intentará seguir en su labor como educador, aunque los vientos hayan cambiado y ahora apunten a la Revolución. Aun cuando ya era un hombre muy reconocido como pedagogo, y funcionario, esto no fue suficiente y, en 1911, se lanzó a la gubernatura del estado de Colima pero no ganó.

Su labor como autor de libros de texto y como autor de artículos pedagógicos continuó y su producción fue abundante. Se insertó de alguna manera en los espacios que dieron los gobiernos revolucionarios y posrevolucionarios; ocupó cargos en Yucatán y estableció vínculos académicos en varias partes del país; su aportación en estos años fue el libro *La instrucción rudimentaria en la República*. Fue testigo activo de la creación de la nueva Secretaría de Educación Pública, a cargo de José Vasconcelos, quien le invitó a trabajar en ella. A finales de 1921 fue nombrado Consejero Técnico de Educación Primaria y Normal del Departamento Escolar; ocupó el puesto hasta el 1 de marzo de 1923, momento en que se jubiló.

Finalmente, algo que alimentó sus últimos años fueron sus viajes: primero a Estados Unidos y, ya jubilado, por Europa, Asia y África, entre 1926 y 1928.

Murió el 28 de enero de 1934.

En este libro encontramos un especial tratamiento de la biografía. A lo largo de sus 613 páginas el lector podrá encontrar una biografía novedosa, novelada, pero con un importante respaldo documental basado en una diversidad de fuentes (referidas en 934 citas) y con una amplia base bibliográfica y de material hemerográfico. La autora consultó páginas electrónicas, documentación obtenida en 19 archivos y 19 revistas de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, además de los 61 libros de autoría de Gregorio Torres Quintero con sus diversas ediciones.

A partir del estudio minucioso de este rico y abundante material, la autora puede escribir una biografía que es soportada por fuentes de primera mano, que bien puede ser un material de consulta obligado para todo aquel investigador interesado en los siguientes temas y mucho más: el magisterio en la época porfirista y revolucionaria, en la escuela normal, en los libros de texto, o en la historia de los pedagogos mexicanos. No sólo es un texto para investigadores, también lo es para maestros, estudiantes y todo aquel interesado en adentrarse en la historia de la vida educativa del país de fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Es un libro que nos adentra en la vida de un maestro normalista, un maestro que formó parte de la élite educativa del Porfiriato, élite que construyó el proyecto educativo del siglo XX. En ese periodo, los normalistas ganaron un espacio y su presencia tendría efectos durante todo el siglo que iniciaba. Estos intelectuales educativos fueron transmisores de una propuesta pedagógica y educativa, de un pensamiento, y de una serie de ideas con todo lo que ello implicó para la formación de las mentes de sus jóvenes alumnos.



## **Reseña del XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Medellín, Colombia, 15-18 de marzo de 2016**

**Jesús Ramos Reyes**

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados*  
*jesusramsen@hotmail.com*

**Adriana Alejandra García Serrano**

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados*  
*zirahun01@yahoo.com.mx*

**Francisco Javier Rosales Morales<sup>1</sup>**

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados*  
*javvier17@hotmail.com*

En 1992 se llevó a cabo el primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana en Bogotá, Colombia. En 24 años de existencia, este congreso bianual figura como uno de los de mayor prestigio por contar con el respaldo de las sociedades de historia de la educación de España y América Latina, y reunir a reconocidos historiadores e instituciones. El Congreso 2016, en su doceava edición, volvió a Colombia, ahora a la ciudad de Medellín, donde se realizó del 15 al 18 de marzo en la Universidad de Antioquia.<sup>2</sup> Las instalaciones de esta universidad y edificios externos de apoyo, como el Jardín Botánico, el Ruta N, el de Extensión y la Sede de Investigación Universitaria, brindaron los espacios de presentación y convivencia para los cerca de 650 presentadores y 115 asistentes.

El encuentro se estructuró en conferencias magistrales al inicio y final, y mesas plenarias, paneles y ponencias individuales durante los cuatro días. No faltaron las presentaciones

<sup>1</sup> Estudiantes de maestría y doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-Sur, Ciudad de México, dirigidos por la Dra. Eugenia Roldán Vera y becarios Conacyt. Su asistencia al congreso fue posible gracias a un apoyo económico del Cinvestav.

<sup>2</sup> Véase <[www.facebook.com/congresocihela/](http://www.facebook.com/congresocihela/)> y <[www.cihela2016.com/](http://www.cihela2016.com/)>.

artísticas con danzas, teatro, muestras fotográficas y de documentales. Las actividades complementarias fueron los talleres precongreso, las clases maestras, reuniones de las sociedades iberoamericanas de historia de la educación, una reunión de institutores de Antioquia y un panel sobre otras educaciones y proyectos contrahegemónicos.

La conferencia inaugural, a cargo de Alberto Martínez Boom, de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), fue lo que él mismo denominó un "Bosquejo para una historia de la escolarización", referido al mundo Iberoamericano. La conferencia partió de una identificación de las corrientes históricas principales en la historiografía de la educación: la historia clásica de las ideas pedagógicas, la historia de la educación subsumida en la historia económica, política y social, la "nueva historia" influida por la escuela de los Annales que sustituía el determinismo de las ideas pedagógicas por el determinismo económico, y la historia genealógica y arqueológica. Su conferencia estuvo enmarcada en esta última perspectiva para tratar un esbozo histórico de la escolarización que la mostrara como un acontecimiento singular y contingente que irrumpió a finales del siglo XVIII y principios del XIX y que tuvo un desarrollo fragmentado y discontinuo hasta el tiempo presente. Su esbozo revisó los inicios de la escuela como un asunto de policía a finales del siglo XVIII y primera mitad del XIX, la conformación de la "instrucción pública" y el Estado docente en el siglo XIX y primera mitad del XX, la modernización, mundialización y expansión de los sistemas educativos en la segunda mitad del siglo XX, hasta llegar al "cambio de régimen" contemporáneo en el que la *educación* está siendo reemplazada por el *aprendizaje*, noción en la cual el sujeto es el propio responsable de sus logros.

Las exposiciones se ordenaron en ocho ejes temáticos. En el eje uno, "Sistemas educativos, políticas educativas y escolarización", se destacó la diversidad de los periodos investigados, desde inicios del siglo XIX hasta las primeras décadas del XXI, de los niveles educativos de básica a superior, y las variedades de enfoques: desde historias de casos con temporalidades cortas hasta aquellas sobre procesos nacionales de largo alcance. Diferentes estudios sobre el tema de las políticas de evaluación docente en la actualidad provocaron comentarios airados en los asistentes, situación que se reprodujo en otros ejes temáticos cuando la evaluación docente fue tratada desde otras perspectivas.

En el eje dos, "Historia de las otras educaciones; movilizaciones y proyectos contrahegemónicos", se presentaron indagaciones en las historias de exclusión, discriminación, liberación y resistencia en los procesos de escolarización en diferentes niveles educativos, de los grupos afroamericanos e indígenas latinoamericanos. Los participantes en la mesa redonda "Historias, memorias y luchas por otras educaciones" destacaron que en el presente los pueblos indígenas y afrodescendientes interpelan a los historiadores a la redefinición del objeto de estudio, lo cual constituye una oportunidad única que invita a adoptar un enfoque pluricéntrico, respetuoso de modos y formas de transmisión de saberes. Ello nos obliga a

pensar maneras de trabajar en la larga duración (pues la mayor parte de estas historias se refiere a tiempos recientes) e invita a entablar un diálogo entre historiadores de la educación y antropólogos.

El eje tres, "Los maestros: historias, trayectos y formación", dio constancia de estudios sobre formación normalista en espacios públicos, privados, laicos y religiosos, desde análisis discursivos, políticos, de memoria histórica, biográficos, sociológicos y de género, dirigidos principalmente al estudio de la formación de identidades. Una característica recurrente de los trabajos presentados fue el uso de libros de lecturas, revistas, memorias, anales y autores específicos como fuentes para recrear la formación de identidades de los maestros. Este eje fue el segundo con más trabajos expuestos.

El cuarto eje, "Movimientos pedagógicos, sociales y luchas por la educación", puso de relieve las luchas magisteriales y de estudiantes de 1960 hasta la actualidad, a través de enfoques como la perspectiva de género, el anarquismo y la música. Varios trabajos sobre el caso de los normalistas de Ayotzinapa, así como una muestra fotográfica de este acontecimiento, fueron el referente en otras ponencias sobre la actualidad de la violencia de Estado contra docentes y estudiantes en Latinoamérica.

De acuerdo con los organizadores, el eje temático cinco, "Cultura, cotidianeidad y saberes escolares", fue el más concurrido y el que más trabajos concentró en el programa. Uno de los paneles más notables de este eje fue el que presentaron los colegas de México, Argentina y Chile con relación a la historia de las emociones en contextos educativos, donde los cuestionamientos, críticas y comentarios a esta perspectiva fueron sobresalientes. Las descripciones de casos en que maestros y estudiantes eran sujetos a lineamientos en sus emociones y sentimientos provocaron participaciones de aliento a esta perspectiva en los asistentes, mientras que las observaciones más acertadas fueron sobre la insuficiencia de definición en los conceptos, por ejemplo, de emoción y de afectividad, así como de un corpus metodológico y teórico específico.

En este eje también se presentaron investigaciones sobre prácticas educativas, libros escolares, construcción de saberes en las diferentes materias y formación de culturas escolares, con predominio de los estudios en el nivel básico. En cuanto a los estudios de diferentes países sobre libros escolares, prevalecieron aquellos que analizaban libros de educación cívica, historia y ciencias naturales. Hubo interés en ambos casos en el análisis del cambio y permanencia en la iconografía. En específico se criticaron los libros de formación cívica mexicanos actuales porque, a pesar de incluir conceptos relacionados con la equidad de género, en sus contenidos y estructura siguen favoreciendo al género masculino. Por su parte, las investigaciones sobre prácticas escolares tuvieron enfoques desde diferentes perspectivas, tales como el político, el social o el conceptual, por ejemplo.

El sexto eje, "Historia de la educación: sociedades y culturas entre el conflicto, la violencia y la paz", mostró un gran interés por perspectivas que abordan la memoria histórica en contextos de guerra civil en los siglos XIX y XX, y la violencia actual en las escuelas. Este es un tema de crucial importancia para Colombia, sobre todo a la luz del proceso de paz que se lleva a cabo en este momento.

En cuanto al eje "Formas de hacer y escribir la historia de la educación y la pedagogía", tuvo relevancia la historia de los lenguajes, de las narrativas, los conceptos y de las imágenes, cuya preponderancia en los estudios actuales se complementó con la conferencia plenaria de clausura impartida por Carlos Eduardo Vieira, de la Universidad Federal de Paraná (Brasil). La conferencia de Vieira examinó, de manera sucinta, desde sus orígenes, desarrollos y resultados, las corrientes que conforman la historia intelectual, en la cual se ubica la historia de los lenguajes, las narraciones y los conceptos; su conferencia se complementó con una propuesta de análisis del discurso educacional en Brasil, entre 1870 y 1960, desde la perspectiva del contextualismo lingüístico de la escuela de Cambridge de historia intelectual. Su propuesta consiste en identificar a los intelectuales de la educación en Brasil (no sólo a los centrales, sino también a los que están en los márgenes), sus contextos de enunciación y la intersección de sus discursos con otros discursos religiosos, políticos o médicos. El planteamiento general es que este tipo de historia intelectual puede permitir operacionalizar la relación entre la historia del pensamiento pedagógico y de las prácticas educativas, y puede problematizar el discurso educacional a partir de sus contextos de producción, circulación y recepción.

Dentro de este eje salieron a la luz las tensiones que existen en el campo de la historiografía de la educación en varios países sudamericanos, pero especialmente en Colombia, entre lo que se ha denominado la "historia de la educación" y la "historia de la pedagogía". El primer campo hace referencia a los historiadores de corte más empírico y cercano a la historia social y política, mientras que el segundo remite, en Colombia, muy específicamente al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, cuyos miembros son más cercanos a la propuesta arqueológica y genealógica de Michel Foucault. La mesa redonda coordinada por Gabriela Ossenbach específicamente sobre esa tensión, dio cuenta de la evolución del campo de la historiografía de la educación en Iberoamérica, y mostró cómo ha transitado de la historia de los grandes pedagogos y de las ideas pedagógicas a la historia de modelos estructuralistas, la historia social y, con el tiempo, la historia cultural de la educación. En su intervención, Myriam Southwell abogó por una reconciliación de ambas miradas historiográficas y sugirió, por ejemplo, una reinterpretación de la categoría de "dispositivo" no como algo normativo y vertical, sino algo que nos permita ver prácticas: cómo funcionan dispositivos como la escuela o el examen, cómo se resisten, cómo se transforman, o bien cómo son construidos empíricamente por educadores y alumnos.

Finalmente, el octavo eje temático, "Infancias y juventudes, entre la memoria y los olvidos en la historia de la educación y la pedagogía", presentó avances metodológicos desde perspectivas interdisciplinarias y comparadas, así como en la extensión hacia temas como la educación especial, correccionales y educación de la infancia y la juventud en situaciones extremas como el genocidio y la calle. Se problematizaron las representaciones de la infancia en los siglos XIX y XX con una perspectiva crítica, y se destacó que el acercamiento es casi siempre desde la mirada de los adultos, que es necesario indagar la perspectiva de los propios niños y su relación con los objetos utilizados o diseñados para ellos; sin embargo, se reconoció que la falta de evidencias en los archivos históricos, sobre todo para el siglo XIX, dificulta el análisis de las representaciones de la niñez en las voces de sus protagonistas. También se debatió el abuso de categorías analíticas elaboradas y el peligro de sobreinterpretación en el momento de leer las fuentes primarias. Otro tema discutido en diversas ponencias corresponde a los conceptos utilizados en las investigaciones desde distintas perspectivas, como la educación especial, historia de las infancias, políticas públicas, entre otras, para referirse a los niños, para destacar las representaciones que de ellos emergen y su especificidad: minoridad, sujetos de intervención, niños anormales considerados como desviación de la raza, por mencionar sólo algunos. Hubo varios trabajos de análisis de periódicos y revistas como vía para ahondar en el conocimiento de la infancia, juventudes y su educación fuera de la escuela. Finalmente, el interés por indagar el papel de la escuela en sus diversos niveles, épocas y contextos fue una constante a lo largo de este eje.

En términos generales, en la mayor parte de las presentaciones en el congreso pudo apreciarse un descentramiento de los estudios respecto de la política educativa y sus principales artífices, y una mayor atención hacia los actores de lo educativo: maestros y estudiantes, en espacios tanto escolarizados como informales. Se percibieron también intentos de trabajar de otra manera las ideas pedagógicas con metodologías que dan cuenta de ese descentramiento de lo político-estatal.

Por otra parte, la organización y hospitalidad de los anfitriones no generaron malestar ni críticas; sin embargo, en uno de los paneles se expresó una observación que podría ser tomada en cuenta para el próximo congreso: la falta de un espacio de conclusiones sobre cada eje temático, que permita posicionar discusiones, comparaciones e intercambios, así como hacer evidentes debilidades y fortalezas para trabajar en el futuro. Otra de las preocupaciones de los participantes fue la inasistencia de varios ponentes, pues casi siempre hacían falta una o dos de las ponencias programadas por mesa. De igual forma, en algunas de las mesas se notó la falta de moderadores especializados en el tema que guiaran de mejor manera el debate.

En otras apreciaciones se destacó la cantidad de ponentes brasileños y colombianos, en menor medida de argentinos, mexicanos y chilenos, y con poca presencia uruguayos, perua-

nos, cubanos y españoles. Los centroamericanos fueron escasos, y en el caso de Guatemala, por ejemplo, nulos. Sin embargo, el mexicano Carlos Escalante Fernández presentó un estudio de las cartillas de alfabetización guatemaltecas de la primera mitad del siglo xx y de esta manera pudo dar presencia a este país.

Antes de finalizar el congreso, la Asamblea General hizo promoción de las próximas actividades internacionales sobre educación y se eligió a Uruguay como la sede del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana 2018; asimismo, se postularon Perú y Portugal como sedes para el congreso de 2020.

## Reseña del coloquio Pensar la Historia del Tiempo Presente, Universidad Iberoamericana (22-26 de febrero de 2016)

**Margarita Pérez Caballero\***

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados  
margaritaperc@yahoo.com.mx

*Historia del tiempo presente o del presente; historia reciente o de nuestro tiempo; historia del mundo actual o historia próxima o inmediata* son algunas de las formas empleadas para referir un modelo historiográfico cuya temporalidad está íntimamente relacionada con la coetaneidad; es decir, con una "historia vivida" que conforma la historicidad "según es percibida por los sujetos que actúan en una determinada coyuntura temporal": es "la historia que perciben los propios sujetos que la viven" (Arostegui, s.f.: 1). Hacer referencia a esta subdisciplina es cuestionar la herencia positivista según la cual la distancia temporal entre los acontecimientos que van a historiarse y el historiador debe ser contundente. Sin embargo ¿en qué año acaba la historia? ¿A partir de qué fecha debe enmudecer el historiador? (Soto, 2004: 102). La historia del tiempo presente, modelo historiográfico que desafía el "enmudecimiento" del historiador, se gestó en la segunda mitad del siglo xx con fundamentos epistemológicos y metodológicos que se han ido consolidando en las últimas dos décadas. "Hoy, más que un 'concepto en construcción' es un concepto que requiere de su aplicación [...] dar cuenta en forma 'práctica' de lo que estamos propugnando" (Soto, 2004: 102).

Lo anterior fue discutido a profundidad durante el primer coloquio organizado por el Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana: Pensar la Historia del Tiempo Presente. Mediante ocho mesas de exposición y análisis, desarrolladas a lo largo de cinco días, conferencistas y ponentes pusieron de relieve el rumbo que lleva la subdisciplina en México, con ejemplos de proyectos de investigación de diversa índole. La amplitud del encuentro hace necesario dividir esta reseña en dos apartados: uno para la presentación de los aspectos teórico-metodológicos discutidos, y otro para las temáticas en investigación. Finalmente, concluyo con algunas reflexiones para el debate.

\* Estudiante de doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.

## Tiempo y memoria: aspectos teórico-metodológicos

Desde su nacimiento, la historia del tiempo presente se ha considerado una visión europeísta de la realidad, y ha recibido diferentes denominaciones: hacia 1978, en una publicación dirigida por Jacques LeGoff se conceptualiza el término "historia inmediata"; en 1979 se funda en Francia el Institut d'Histoire du Temps Présent, y Julio Aróstegui habla, desde 1989, sobre la "historia vivida". Las motivaciones para la adopción de una u otra denominación son diversas y, en algunos casos, su empleo está asociado al estudio de problemáticas específicas. En el contexto latinoamericano, en el Cono Sur se emplea la expresión *historia del pasado reciente* para abordar el periodo de las dictaduras militares de las décadas de 1960 y 1970; *historia coetánea* es un término poco difundido debido a que no existe en todas las lenguas; y en el caso de México, el campo se está perfilando bajo la denominación *historia del tiempo presente*. Dar cuenta de este debate fue parte de lo expuesto por Eugenia Allier, del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Respecto a la discusión entre las denominaciones *historia contemporánea* e *historia del tiempo presente*, Ilán Semo, de la Universidad Iberoamericana, argumentó sobre una relación específica de este presente con el pasado y futuro, debido a que el pasado se divide cada vez en más periodos y estos periodos son también cada vez más cortos. Desde este enfoque, dijo, la modificación del tiempo histórico ha generado un cierre de futuro. Es decir, dejan de verse cambios históricos posibles, detenidos, al pasar de un horizonte utópico generado en la década de 1960, a un horizonte distópico provocado por el colapso de expectativas de la década de 1980. Por ello, a diferencia de *historia contemporánea*, la denominación *historia del tiempo presente* se refiere no a un corte temporal específico, sino a un cambio de régimen de historicidad; una nueva manera de percibir el tiempo, donde el tiempo presente se emplea como base de una historia con otros problemas que se van a abordar. Este aspecto suscitó en el coloquio interesantes planteamientos respecto del tiempo.

Así, Silvia Pappe, de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, considera la temporalidad como un tema no resuelto en su totalidad por el historiador: "hay cosas que no sabemos del tiempo", pero lo que sí sabemos es que al ser lo moderno tan transitorio, fugaz y contingente, el presente continuo pierde temporalidad y la proyección que se hace hacia el futuro es cada vez más incierta; sin embargo, sigue siendo presente, y para observar este presente es necesario llevar a cabo una representación de nuestro conocimiento sobre las cosas, lo cual nos lleva a una observación en segundo grado, es decir, el que observa es parte de lo que está observando y, en este sentido, en el historiador del tiempo presente se refuerza la necesidad de construir un relato como conocimiento.



Para recapacitar sobre los planteamientos de Pappe cabe retomar la noción moderna de tiempo presentada por William Brinkman, de la Universidad Iberoamericana: el tiempo ha dejado de ser una línea curva que delimita el propio tiempo, para ser una línea recta que atraviesa el mundo, lo cual coloca al presente como instante cero. Eufemio Franco, investigador independiente, considera que el espacio, entonces, comparte un punto con el tiempo, lo cual hace que los acontecimientos se relacionen en más de un modo. De ahí que, donde el ser *es*, el tiempo no está presente. También recalcó: el presente nunca cambia, el pasado y el futuro están supeditados a éste y, en el entendido de que el tiempo cíclico se trastoca en presente, es necesario manejar espacio y tiempo en una visión histórica actual. Lo anterior puede derivar en una historia del tiempo presente conceptualizada como una forma de observación, al hacer del tiempo una condición de posibilidad para todo objeto de estudio, señaló Fernando Betancourt del Instituto de Investigaciones Históricas (UNAM). Esta historia se desplaza conforme transcurre el tiempo, sobre todo si consideramos que el futuro sólo existe porque el presente se convierte en pasado, afirmó Rodrigo Laguarda del Instituto Mora.

Por otra parte, para Eugenia Allier la memoria es la matriz y objeto de esta historia, y su irrupción se ve reflejada en los movimientos estudiantiles de la década de 1960. La cercanía a tales acontecimientos, planteó Daniel Ovalle, de la Universidad de Chile, ubica al presentismo y la memoria como conceptos-vectores de la historia del tiempo presente. Con ello hizo referencia a la noción de presentismo de François Hartog, régimen de historicidad de nuestros días caracterizado por el dominio de la categoría del tiempo presente, donde el futuro aparece cerrado. Por lo tanto, como afirmó Alejandro Cheirif, del Centro de Investigación y Docencia Económicas, el presentismo constituye una herramienta heurística para el análisis de archivos.

En cuanto a la naturaleza de la memoria, esta hace referencia a percepciones sobre un mismo acontecimiento y, por ende, a la coexistencia de diferentes pasados-presentes en pugna por la verdad, lo cual hace necesario abordar la memoria desde dos planos: el individual y el colectivo. Explicar y comprender ambos planos permite identificar acciones no percibidas por la memoria individual y sí por la colectiva. Esto llevaría, según Margarita Olivera, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, a observar la memoria como construcción de primer grado y a la historia como construcción de segundo grado.

En el coloquio no faltaron las alusiones a los grandes teóricos del tiempo histórico y de la memoria, como Koselleck, Hobsbawm, Ricoeur y Todorov, entre otros. Pero más allá de la discusión teórica de los aspectos constitutivos de la historia del tiempo presente, también se presentaron trabajos que usan esa perspectiva para el estudio de otras temáticas. De esos trabajos se hace un recuento en el siguiente apartado.

## De la teoría a la práctica: actores, instituciones y temáticas

Aunque la discusión de las categorías de tiempo y memoria fue central en el coloquio, un buen número de trabajos se dedicó a mostrar cómo pueden ponerse en práctica los métodos y herramientas de la historia del tiempo presente. Investigadores adscritos a distintas instituciones,<sup>1</sup> así como investigadores independientes,<sup>2</sup> compartieron interesantes propuestas en cuanto al rescate de evidencia empírica, la aplicación de encuestas a actores clave y la búsqueda de testimonios de la "historia vivida". Se rebasaría la extensión de esta reseña al tratar de enumerar todos y cada uno de los trabajos presentados, por lo que intentaré salvar la circunstancia por medio de la enunciación de temáticas generales y lo más sobresaliente de ellas.

Las investigaciones sobre política y violencia siguen siendo dominantes en la historia del tiempo presente, como lo demuestran las presentaciones siguientes: "Las fuentes de la memoria: la construcción de narrativas sobre el pasado reciente en el caso del Proyecto Colombia Nunca Más", relacionado con crímenes de *lesa humanidad* cometidos de 1966 en adelante. La ponencia "¿Es posible hacer una historia de la violencia? Aproximaciones desde la historia del tiempo presente" puso sobre la mesa un cuestionamiento historiográfico. La guerrilla en México fue abordada en "Tramitación del pasado y reconfiguraciones de la memoria. Ex guerrilleros de los setenta ante la 'transición democrática' en México. 1965-2000". La mirada de un embajador fue estudiada en "Diplomacia en tiempos de guerra: Gustavo Iruegas en Nicaragua y El Salvador, 1978-1981", basada en entrevistas con el propio Iruegas. Los derechos humanos fueron el centro de "Historiando los derechos en México. Historias de vida de los defensores". Un poco diferente, con reflexiones sobre maneras distintas de concebir el tiempo, fue la ponencia "Políticas de la conmemoración y regímenes de historicidad: dos entradas conceptuales para la historización de los bicentenarios de Independencia (México y Colombia, 2010)". También se abordaron el arraigo y el desarraigo como elementos para la creación de una nueva acepción de memoria, ya sea comunicada o cultural, y sus efectos sociales en "La experiencia de la temporalidad histórica en las memorias rotas de los exiliados: hacia nuevos relatos en tiempo presente", y la construcción de una memoria sin

<sup>1</sup> Universidad Iberoamericana; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad de Chile; Centro de Investigación y Docencia Económicas; Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Autónoma Metropolitana, unidades Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco; Universidad de Guanajuato; Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales-París; 17 Instituto de Estudios Críticos; Universidad de Guadalajara; Departamento de Investigaciones Educativas (Cinvestav); Escuela Nacional de Antropología e Historia; Instituto Mora; Durham University; Universidad Autónoma de Querétaro, y El Colegio de Michoacán.

<sup>2</sup> Eufemio Franco y Clara Bolívar.

proponérselo en “El estudio del movimiento social de ex braceros desde la historia del tiempo presente”, acontecido durante el gobierno del presidente Vicente Fox, entre otros.

Hubo dos presentaciones de temática indígena: “Temporalidad compleja en el canto ritual wixárika”, investigación relacionada con los rituales ancestrales llevados a cabo por el pueblo huichol, y “Regímenes de historicidad y formación nacional de alteridad: ‘Lo indígena’ en México”. En cuanto a educación, dos estudios fueron presentados con miras al rescate de las memorias docentes: “Tita, ‘mi vocación fue la educación’. Experiencias con la memoria y la enseñanza”; y “Memorias de un proceso en la historia del tiempo presente: Equipos Docentes de México (1960–1980)”, una asociación de docentes de fuerte arraigo religioso que laboran en todos los niveles de la educación pública. Y tres trabajos de historia de la vida cotidiana “La Merced: el barrio de La Soledad”, “Los santos como espejo de la sociedad”, y “Rescatando un pasado: entre memorias y relatos del sismo del 85”.

El tema del arte fue convocado a través de varias disciplinas, una de ellas el *performance*: “Marina Abramovic: *Performance* en el presente”, descrito como la relación directa entre la obra creada en el pasado y la puesta en escena del presente, que trata de explicar y hacer confluir estos dos momentos. En el teatro, “Memoria y canon: la antología del teatro mexicano del siglo xx”. El arte arquitectónico fue abordado en “Monumento, documento: el patrimonio cultural como representación historiográfica de la memoria”. Y de tema literario fue “Las pesadillas sin testigo. Olvido y narración en Jorge Luis Borges”.

Entre las ponencias con propuestas metodológicas novedosas figuran: “Armando un método de investigación histórica: el paisaje de la microcuenca maconí, Cadereita de Montes”, “De-lete: Olvido, registros audiovisuales cotidianos y nuevas tecnologías de archivación” y “El periodismo de investigación como referente para pensar la historia del tiempo presente”. Otros modelos historiográficos se fusionaron con la historia del tiempo presente para dar paso a “híbridos” por demás interesantes. Por ejemplo, la historia conceptual fue empleada para rastrear el concepto de Estado-nación a través del perfil biográfico de Hanna Arendt. La historia de las emociones condujo a trabajos como “De la emoción al nombre: seudónimos en la comunidad femenina de *El Hogar*”, “Ausencias y dramas. Tras la huella visual del dolor”, “La guerra nazi contra los homosexuales. Una mirada al trauma de las minorías europeas del siglo xx” y “La fotografía como relato afectivo. La nación sentida”.

Finalmente, en el marco del coloquio se llevó a cabo la presentación del libro *La Liga Comunista 23 de Septiembre. Cuatro décadas a debate: historia, memoria, testimonio y literatura*, coordinado por Rodolfo Gamiño, Yllich Escamilla, Rigoberto Reyes y Fabián Campos, y editado por el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM y la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

## Reflexiones para el debate

Martín López Ávalos, de El Colegio de Michoacán, plantea que la historia de tiempo cerrado es un saber canonizado. Hacer historia del tiempo presente es hacer un ejercicio de tiempo abierto, que genera tensión en el canon establecido, donde uno de los principales problemas es el de la inmediatez. Lo anterior problematiza sobremanera el uso de las fuentes, que pierden legitimidad "en sí mismas" y ello obliga al historiador a construir fuentes y validarlas. Como señaló Rodrigo Laguarda, del Instituto Mora, a menor distancia temporal del acontecimiento hay un compromiso mayor del historiador, debido no a la escasez de fuentes sino, al contrario, al riesgo de reproducir discursos acríticos ante la vorágine de la información; es el riesgo de repetir consignas en lugar de construirlas. Para ello es necesario especificar cuál es el presente de las sociedades en estudio, tomar en cuenta su pertinencia social, y considerar la interdisciplinariedad como práctica científica validada. El trabajo ya no puede ser individual, advirtió Martín López, pues se hace inevitable el traslape entre los estudios de los antropólogos, los sociólogos y los historiadores.

Ante estas circunstancias, señalaron María del Carmen Collado y Héctor Zarauz, del Instituto Mora, se vislumbran nuevos retos para el historiador que cohabita con los acontecimientos: "asumir su carácter de observador participante como narrador", "hablar de la política con más responsabilidad que compromiso" y "en aras de la pasión por el conocimiento presente, correr el riesgo de desmitificar al sujeto de estudio".

Del papel que juega la memoria en la construcción de estudios relacionados con el tiempo presente puede decirse, con Eugenia Allier, que "la memoria, la historia y el presente son una tríada amarrada por la política". En efecto, la historia del tiempo presente nació ligada a la violencia y la política; sin embargo, en la presentación de trabajos de investigación del coloquio no se observa un estancamiento en esa temática estricta. Si bien la vuelta de tuerca ha sido lenta se perfilan nuevos objetos de estudio, como las investigaciones de carácter educativo no vinculadas a los movimientos estudiantiles.

¿Cómo incide esta perspectiva y todas sus implicaciones en la investigación educativa? La aldea global está modificando sus prácticas y una de ellas es la relacionada con la educación. Los cambios en los modelos educativos; el uso de la tecnología que impulsa el despliegue de formas no escolarizadas de enseñanza; y la movilidad mundial que provoca prácticas culturales, también con importante movilidad, hacen necesario volver la mirada al presente educativo ¿Cómo hemos transitado del pasado reciente al presente inmediato? ¿Cuáles son las prácticas, en materia educativa y cultural, que habrán de mantenerse en el olvido? ¿Cuáles memorias será necesario preservar para transmitir intergeneracionalmente y dar así continuidad a la "historia vivida"? Podrá argumentarse que estos cuestionamientos también serían aplicables a un tiempo histórico cerrado, pero el dinamismo de los cambios

hace cada vez más escasas las continuidades. En consecuencia, no considerar de manera objetiva la aceleración física del universo y, subjetivamente, el propio sentimiento de aceleración de la historia, implica paradójicamente la fragmentación, la falta de continuidad en nuestras vidas históricas, en términos educativos.

## Fuentes

- Arostegui, Julio (s.f.). "El tiempo presente como tema de investigación histórica y como problema didáctico", documento pdf, disponible en: <[www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/1\\_AROSTEGUI.pdf](http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/1_AROSTEGUI.pdf)>, (fecha de consulta: 8/10/2014).
- González, Magdalena (2015), "La teorización de Julio Aróstegui sobre la historia del tiempo presente como historia vivida", *Hispania Nova*, núm. 13, pp. 126-133, documento pdf, disponible en: <[www.uc3m.es/hispanianova](http://www.uc3m.es/hispanianova)>, (fecha de consulta 18/4/2016).
- Le Goff, Jacques, Royer Chartier y Jacques Revel (1978), *La Nouvelle histoire*, Retz, París.
- Soto, Ángel (2004), "Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización", *Historia Actual Online*, núm. 3, documento pdf, disponible en: <[www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/34/35](http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/34/35)>, (fecha de consulta 8/10/2014).





# SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN