

# H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. X, núm. 1,  
enero-junio 2022

ISSN: 2594-2956

## Contenido

### Editorial

Redialogando con Francois Hartog y  
Roger Chartier

---

### Artículos

Acercamiento histórico al pensamiento  
social cubano: principales  
representantes en el periodo colonial

---

El proyecto civilizatorio de Francisco  
Pimentel (1832-1893)

---

Maestras escritoras en Educación.  
Revista mensual

---

DeLa construcción de la historia de  
América Latina: una reflexión en torno  
a los conceptos utilizados

---

El establecimiento de la formación de  
profesionales en educación inicial en  
Chihuahua, México

---

Enseñanza-aprendizaje de la violencia y  
el poder de los hombres. El caso de una  
escuela primaria del sur de Veracruz

---

Historias de vida vinculadas a la presa  
Las Vírgenes. "Los recuerdos no se  
ahogaron, siguen flotando"

---

### Reseñas

Reseña del libro: Palabras clave en la  
educación en Argentina

---



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**H** DEBATES POR LA  
HISTORIA

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen X, n. 1, enero-junio de 2022) es una publicación semestral editada por el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua (C. Escorza núm. 900, col. Centro, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31100, <http://www.uach.mx>, [cahistoria@uach.mx](mailto:cahistoria@uach.mx)). Director: Francisco Alberto Pérez Piñón. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2019-011018055800-203, ISSN (versión electrónica): 2594-2956, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Stefany Liddiard Cárdenas y Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. CP 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: enero de 2022.

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

establece esta licencia.



#### Indizada en



#### Créditos de la imagen de portada:

"Grupos de 4º y 6º años a cargo de la directora, Profa. Adela M. de Aguilar, de la escuela oficial No. 60 para niñas de Casas Grandes, Chihuahua.

**Fuente:** Álbum de enseñanza primaria del estado de Chihuahua, publicado en conmemoración de la visita del Sr. Gral. D. Porfirio Díaz a esta entidad federativa en el mes de octubre de 1909. Chihuahua, México: Imprenta El Norte SA.

#### Portales especializados



ACADEMIA



Conocimiento Abierto sin fines de lucro propiedad de la academia



---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
**CHIHUAHUA**

**DIRECTORIO RECTORÍA**

**DR. JESÚS VILLALOBOS JIÓN**  
Rector

**M.A.R.H. ANA LUISA LOYA MARTÍNEZ**  
Secretaria Particular

**DR. SERGIO RAFAEL FACIO GUZMÁN**  
Secretario General

**DRA. ISELA IVONNE MEDINA CHÁVEZ**  
Auditora interna

**DIRECTORIO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA**  
Director

**M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES**  
Secretaría Académica

**M.M. IVONNE ESPARZA MORALES**  
Secretaría Administrativa

**M.A.N. ALEJANDRO CHÁVEZ RAMÍREZ**  
Secretaría de Extensión Y Difusión

**DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES**  
Secretaría de investigación y Posgrado

**M.M. RAÚL IRÁM FRESCAS VILLALOBOS**  
Secretaría de Planeación

# H DEBATES POR LA HISTORIA

## COMITÉ EDITORIAL

**DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN**  
Director

**DR. JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN**  
**DR. GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO**  
Editores

**DRA. STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS**  
Secretaría Técnica

## EQUIPO DE TRADUCCIÓN

**DRA. IRLANDA OLAVE MORENO**  
**DRA. ANA CECILIA VILLAREAL BALLESTEROS**  
**M.E.S. LIZETTE DRUSILA FLORES DELGADO**  
Traducción al inglés

**DR. PATRICK ALLOUETE**  
**DRA. ANGÉLICA MURILLO GARZA**  
Traducción al francés

**DRA. IZABELA TKOCZ**  
Traducción al polaco

## CONSEJO EDITORIAL

**DRA. GEORGINA MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA**

Instituto de Investigaciones Sobre la  
Universidad y la Educación, Universidad  
Nacional Autónoma de México

**DRA. DENÍ TREJO BARAJAS**  
Universidad Michoacana de San Nicolás  
de Hidalgo

**DR. JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO**  
Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita  
Universidad Autónoma de Puebla

**DRA. CLEMENTINA BATTCOCK**  
Dirección de Estudios Históricas, Instituto  
Nacional de Antropología e Historia

**DRA. CIRILA CERVERA DELGADO**  
Universidad de Guanajuato

**DR. SALVADOR CAMACHO SANDOVAL**  
Universidad Autónoma de Aguascalientes

**DR. ALEJANDRO ROSANO SOCA**  
Grupo Geohistoria Durazno, República  
Oriental del Uruguay

**DR. LUIS MARÍA DELIO MACHADO (†)**  
Universidad de la República, República  
Oriental del Uruguay

**DR. ANTONIO BLANCO PÉREZ**  
Universidad de La Habana, Cuba

## DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

**Martínez Carmona Pablo** (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social). **María Teresa Cortés Zavala** (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo). **Alejandra Gámez Espinoza** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). **José Martín Hurtado Galves** (Escuela Normal Superior de Querétaro). **Stefany Liddiard Cárdenas** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Laura Martínez Domínguez** (Universidad Pedagógica Nacional). **Sarely Martínez Mendoza** (Universidad Autónoma de Chiapas). **Humberto Morales Moreno** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). **Florentina Preciado Cortés** (Universidad de Colima). **Miguel Ángel Segundo Guzmán** (Universidad de Guanajuato). **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Miguel Ángel Urrego Ardila** (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo). **Graciela Velázquez Delgado** (Universidad de Guanajuato).

## CONTENIDO

### EDITORIAL

Francisco Alberto Pérez Piñón

*Redialogando con Francois Hartog y Roger Chartier*.....7

### ARTÍCULOS

SaylÍ Alba Álvarez

*Acercamiento histórico al pensamiento social cubano: principales representantes en el periodo colonial*.....17

Amalia Nivón Bolán

*El proyecto civilizatorio de Francisco Pimentel (1832-1893)*.....39

Raquel Díaz Galván

*Maestras escritoras en Educación. Revista mensual*.....65

Gonzalo Martín Jurado

*La construcción de la historia de América Latina: una reflexión en torno a los conceptos utilizados*..... 95

Stefany Liddiard Cárdenas y Jesús Adolfo Trujillo Holguín

*El establecimiento de la formación de profesionales en educación inicial en Chihuahua, México*.....115

Ángel Christian Luna Alfaro y Petra Armenta Rodríguez

*Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres. El caso de una escuela primaria del sur de Veracruz*.....141

Francisco Alberto Pérez Piñón

*Historias de vida vinculadas a la presa Las Vírgenes. “Los recuerdos no se ahogaron, siguen flotando”* ..... 175

### RESEÑAS

Carlos Escalante Fernández

*Reseña del libro: Palabras clave en la educación en Argentina* ..... 193



## EDITORIAL

## Redialogando con Francois Hartog y

Roger Chartier

Francisco Alberto Pérez Piñón\*

Director

**E**l presente editorial de la revista Debates por la Historia, al igual que los publicados anteriormente, está referido a la búsqueda de lo novedoso e innovador de la disciplina de la historia, con el fin de encontrar su utilidad en la vida cotidiana, más allá de rescatar y representar el valioso pasado. Buscamos entender el sentido de su rescate, a partir de las interpretaciones que sirvan de guías orientadoras y motivadoras en la vida práctica, en este tiempo presente y como proyección de futuro, en la construcción de la sociedad humana a la que se aspira vivir.

Por lo narrado anteriormente, se tuvo acceso al texto titulado *Diálogo con historiadores* (Mendiola, 2017), que reúne las características buscadas y que se utiliza de sustento para el objetivo de este editorial. Aborda entrevistas realizadas a lo largo de veinte años con los principales protagonistas en el campo de la teoría de la historia: Francois Hartog, Roger Chartier, Hayden White, Francois Dosse, Pierre Antonie Fabre y Hans Ulrich Gumbrecht, con la pretensión, sin hacer una presentación del libro, de encontrar y

7

---

\* Universidad Autónoma de Chihuahua. Correo electrónico:

[aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>



comentar someramente las principales ideas de los dos primeros teóricos. La finalidad es que sus propuestas puedan ser trabajadas como herramientas teórico metodológicas por quienes se dedican al campo de la investigación histórica e historiográfica.

En esas entrevistas nos dejan reflexiones acerca de lo narrado, sin que tengamos la certeza si son las ideas del entrevistado o del entrevistador las que predominan; tal vez sea algo que difícilmente podamos saber con veracidad, a juicio de quien realiza la entrevista y la da a conocer por los distintos medios orales e impresos.

En la entrevista se abordó –de manera introductoria- la obra de Hartog, *Le miroir d' Hérodote*, precisamente en las reflexiones acerca de lo que este personaje de la antigüedad nos narró. Heródoto es considerado el *Padre de la historia* o el *Padre de la mentira*, debido a la cercanía que las narrativas epopéyicas tenían con la cultura de los helenos, en donde los cánticos e historias estaban referidas al heroísmo, en donde morir en batalla o defendiendo el terruño era el ideal de valentía y el paso a la inmortalidad, para que fueran rememoradas y cantadas sus hazañas. Pero lo que deja un sabor de boca amargo y que rompe con lo tradicionalmente conocido a través de los tiempos, en relación al personaje, es la forma en que se le enuncia como “Padre de la historia” o “Padre de la mentira”, calificativo muy fuerte para los investigadores del área de la historia dura, quienes conservan la idea de la objetividad y de verdad obtenida de los documentos o fuentes consultadas; sin reflexionar que la historia es una disciplina a la que hoy en día -en el siglo XXI- se le considera subjetiva, en el sentido que se construye con juicios e interpretaciones de sujetos que también tienen historia y que no pueden salirse de su propia historicidad, por más que se intente el purismo y la permanencia ajena a los acontecimientos que se narran. Así es como se ha venido dando a conocer la historia como la verdad del pasado, pero la aseveración que se desea asentar es que el pasado es conocido y removido desde el presente. Pero regresando al personaje –Heródoto- sus narrativas dejan muy claro que nos presenta la forma de cómo fabricar (los acontecimientos) a

los otros, de cómo realizar su rescate y darlo a conocer, algo similar a lo que sucede con las entrevistas, ¿qué tanto aporta el entrevistado y que tanto el entrevistador?

Lo anterior nos lleva a considerar que la reflexividad tienen que ver con posturas más flexibles en relación a la historia de los acontecimientos, personajes y sociedades; y -por qué no mencionarlo- son enfoques diseccionados a las ideas posmodernistas, que desde la trinchera de la historia se conciben como la crítica a las verdades absolutas y a la objetividad como criterios únicos de verdad, así como a la vieja idea de traer el pasado al presente, algo inconcebible porque el pasado ya se fue y es imposible conocerlo como verdaderamente ocurrió. Nos perfilamos a concebir las interpretaciones como la forma en que se conocen los acontecimientos no solo del pasado, sino del presente y del futuro, en donde la disciplina se ocupa con fines de utilidad humanística, para concebir y aspirar a futuros sociales deseables para el ser humano y su relación con la naturaleza. Sin duda, el posmodernismo -visto desde esta disciplina- viene a revivir y recuperar el espacio perdido, para que ahora la historia sea la encargada de las temporalidades y sus acontecimientos (pasado, presente y futuro); tal como lo explicita Hartog en la entrevista realizada por Mendiola (2017), cuando abordan los regímenes de historicidad:

En relación a los regímenes de historicidad Hartog menciona que “La única historia que pueda tener sentido en el largo plazo es una historia, una historiografía que sepa vincular – aunque no tengo recetas- un porvenir entre la exigencia del punto de vista del pasado, con una exigencia del punto de vista del futuro con una exigencia del punto de vista del presente, sin dejar que alguno de estos tres puntos domine, sin permitir que uno de estos tres puntos de vista conduzca a la exclusión de los otros dos” (p. 33).

Queda explícito entonces que la Historia (con H mayúscula) está referida a los acontecimientos que ocurren en las temporalidades pasadas, presentes y futuras; pero la historiografía debe tener algún sentido, entendido como el para qué de la disciplina y que lo podemos traducir como la utilidad de la historia, como la recuperación de las orientaciones y motivaciones de las generaciones humanas, lo que deseaban, lo que aspiraban construir socialmente, el porvenir imaginado que se ha venido planteando. Visto de esta forma, las tres temporalidades cubren su función: el pasado alguna vez fue presente y el presente alguna vez será futuro; pero retomamos la idea principal de Hartog, aunque está explícita en la cita anterior: la única historia con sentido a largo plazo es aquella capaz de interrelacionar los acontecimientos con las temporalidades. Es bueno señalar que existen cientos de obras y escritos descontextualizados -y por lo tanto ahistóricos- que no consideran la historicidad en la narrativa, ni el tiempo histórico que debe, de forma rizomástica, estar presente y es necesario mencionarlo, es decir, la narrativa como método de la historia. Es entonces urgente que se contemple siempre el acontecimiento narrado en sus temporalidades de origen, con sentido para el presente y de proyección a futuro.

10 Hartog estudia y hace la narrativa de tres regímenes de historicidad que se han sucedido en las sociedades desde el pasado hasta la posmodernidad. Para dar claridad al concepto de regímenes, podemos entenderlo como las reglas y normas que rigen los acontecimientos. Por ello, en el régimen antiguo de historicidad – que perdura hasta el siglo XVIII- la historia fue considerada como la *magistra vitae* –o maestra de la vida- y aún entre los historiadores e investigadores persiste la idea de que conocer el pasado es con el propósito de no cometer los mismos errores en el presente, porque la historia nos permite iluminar el momento actual con sus enseñanzas.

Es interesante y además muy creíble esta interpretación de Hartog. Así es como se ha narrado la historia, así ha sido el panorama de sus

enseñanzas y no está equivocado en su expresión, ya que la historia, al abundar en el pasado antes de la constitución de las distintas nacionalidades del orbe, contribuyó en la formación de identidades. Desarrolló en la memoria social el amor y el apego al terruño, a la patria, a los símbolos patrios y a los personajes de la historia endiosados en calidad de héroes. Esa vieja historia que hoy conocemos como *Historia de bronce*, y que en el presente aún conservamos sus vestigios en distintos monumentos y estatuas que rememoran hazañas, ya no guardan ese significado en la memoria de las personas o –si lo hacen- es con interpretaciones erróneas. Por ello tal vez sea tiempo que las narrativas históricas caminen en el rumbo enunciado por Hartog y se deje de profundizar en el pasado por el pasado mismo, tratando de buscar esa historia ejemplar como maestra de la vida.

El segundo régimen moderno de historicidad “corresponde en relación año tiempo, al momento en que el tiempo ya no es considerado simplemente como un medio dentro del cual se despliegan los acontecimientos, sino que el tiempo en sí mismo se vuelve activo” (Mendiola, p. 26); el tiempo narrado que hace alusión a los deseos futuros del progreso de toda sociedad y con esas miradas que terminaron por descuidar el presente en bien de lo venidero. Estas ideas consideraron los acontecimientos de manera lineal, estableciendo como regla que el pasado fue malo, mejor el presente, pero más bueno sería el futuro. Desde luego que no es malo visualizar el futuro, pero no en detrimento del presente. Este modernismo se puede ubicar entre las fechas del triunfo de la Revolución Francesa de 1789 y hasta la caída del muro de Berlín en 1989. Posteriormente, según la clasificación que Hartog realiza de los regímenes de historicidad, se adviene “El presentismo extremo que corresponde a nuestra era, la era de los medios masivos, a la circulación incesante, cada vez más rápida, de información, de imágenes, de palabras, etcétera” (Mendiola, p. 29). Sin dudar, pareciera que el futuro pretendido ya se encuentra en el presente, pero tan lejano que se abandona –al igual que el pasado- y se le da peso al presente, por la ocurrencia de acontecimientos que cambian

rápidamente. Estos se olvidan porque son tantos y, gracias al bombardeo de la información, no se fijan temporalmente cuando ya hubo otros acontecimientos nuevos.

Estamos viviendo demasiado aprisa, es el comunicado que nos hace Hartog, en donde no se espera el futuro porque ya está llegando. Aplicada esta idea en nuestra disciplina, no se puede soslayar que ahora los estudios de los acontecimientos sociales se abocan al presente, que aún perdura en la memoria de los sujetos, y sirven para realizar reclamaciones por los daños y abusos cometidos; pero en defensa de este presentismo, llevado a ultranza en distintas formas de pensamiento y en las obras que se publican actualmente, está el argumento de que es necesario vencer estas posturas no en su descrédito, pero si en la necesidad de considerar que las temporalidades son la razón de ser en nuestra disciplina y la epistemia que aporta el acercamiento al conocimiento y la narración de los acontecimientos. Abogar a la par, como lo hiciera Hartog, por la historia y los historiadores críticos.

12 En relación a la entrevista realizada por el Dr. Alfonso Mendiola al personaje e intelectual Roger Chartier, hay varios aspectos que destacar, pero antes es necesario contextualizar al personaje para evitar el desfase o para no pecar de ahistórico. Roger Chartier representa la cuarta generación de la Escuela Francesa de los Annales. En las tres etapas anteriores la disciplina de la historia fue ensanchando las formas y marcos epistemológicos para acercar cada vez más a las narrativas del pasado exclusivamente con las narrativas del presente y habiendo estado cerca de los enfoques de la psicología americana, con el fin de profundizar en las acciones, pensamientos y sensaciones de los acontecimientos sociales. Lo anterior llevó a la historia a tratar de entender las distintas mentalidades (sociales e individuales), lo que representó un gran avance para la disciplina.

Ahora, con la visión de Roger Chartier, se da el acercamiento o giro antropológico de la disciplina, al intentar recuperar la cultura del

pasado y de la época actual en las narrativas, como lo especifica en su obra *El mundo como representación*, en la cual el concepto de “representación” está presente y es el nudo gordiano de la entrevista entre Mendiola y Chartier. Tal vez la cita que aparece a continuación puede ayudar a entender de forma más profunda el concepto central de la entrevista:

[...] señala que en los últimos años, uno de los objetos de estudio de las investigaciones de los historiadores ha sido el de las representaciones. En el sentido de ser representaciones mentales, colectivas, textuales, iconográficas e incluso en el sentido de representación como lo es el acto de representar un acto o un rey (Mendiola, p. 36).

Con la idea anterior se aclara que Chartier nos disecciona a la intensidad del trabajo de la historia cultural y gracias a las interpretaciones es posible la representación de las acciones. No debemos dejar de lado que la historia es escritura de lo social y que en varias ocasiones parece que en dicha escisión caminan (escritura y sociedad) una por cada lado, como si fuera una historia intelectual y otra de lo social. Sin embargo, el mismo Chartier lo menciona en un fragmento de la entrevista: “[...] me sitúan dentro del giro lingüístico por subsumir las realidades del mundo social en un sistema de representaciones. Pienso que el problema se debe, como te he dicho, a una incomprensión de mi propia noción de representación” (Mendiola, p. 39).

Para salir de esta similitud en la que otros autores lo acercan al giro lingüístico de la historia, a la manera como lo expresa y lo explicita la teoría de Hayden White, Roger Chartier menciona que pudiera haber interpretaciones distintas por la incomprensión del concepto. Desde la visión de quien escribe este editorial, se considera que son opuestas la Teoría de las Representaciones de Chartier y el Giro Lingüístico de las interpretaciones de White, pues este último llegó a separar los acontecimientos sociales de las narrativas, arribando a nociones de pensamiento en donde se creía que la historia era puro

discurso o ideas que a veces no requerían de los acontecimientos. Ello -nos atrevemos a aseverar- ofendería a Chartier debido a que lo real representado es su pretensión.

Nos dice el teórico de la historia, Daniel Ovalle Pastén, que:

Establecemos que conviene entender el trabajo de Ricoeur y Chartier desde un “realismo crítico”, concepto ligado a la idea de que la producción historiográfica es una reconstrucción intersubjetiva desde sujetos (historiadora/historiador) que escrutan un pasado delimitado, operación que guarda correspondencia indirecta con la realidad estudiada, y que por tanto, evidencia representaciones consensuadamente verdaderas (2018, p. 190).

Sin lugar a dudas, y con el fin de hacer más asequible la idea de la representación de lo real, como lo maneja Chartier, entendemos que este concepto es resultado del mundo social debidamente investigado y puesto a prueba, mediante los escudriñamientos que se realizan de los acontecimientos. Con la interpretación que realiza Ovalle (2018) y con el fin de dejar más inteligible el concepto Charteriano de “Representación”, podemos quedarnos con esa representación indirecta de la realidad que se expresa en la escritura y los discursos históricos y -por qué no enunciarlo- también en otros campos del saber científico.

Finalmente, a manera de cierre de la entrevista de Mendiola con Roger Chartier, presentamos la siguiente cita:

14

Existe un espacio abierto de la invención historiográfica, que comparte no métodos, no fuentes, no objetos, sino esta visión de la necesidad de una articulación entre lo discursivo y lo social, entre las producciones simbólicas y las distinciones de las denominaciones que construyen la sociedad (Mendiola, p. 64).

En virtud de la brevedad, como debe de ser un editorial, cerramos no sin antes invitar a nuestros lectores de la revista *Debates por la Historia* a que sigamos trabajando sinérgicamente en aportar visiones novedosas y útiles que nos abran nuevos panoramas y visiones de lo que se está trabajando en otras latitudes del mundo en este interesante campo del conocimiento. Igualmente, invitar a la lectura crítica de los artículos que se publican en este número y a que nos comuniquen sus resultados de investigaciones, con fines de publicación.

## Referencias

Mendiola, A. (2017) *Diálogo con historiadores*. México: Ediciones Navarra / El ojo viajero.

Ovalle P. (2018). Roger Chartier y Paul Ricoeur. Representación y verdad como fundamentos del trabajo historiador. *Revista Historia* 396, 8(2), 189-220.



# Acercamiento histórico al pensamiento social cubano: principales representantes en el periodo colonial

## Historical approach to Cuban social thought: main representatives in the colonial period

SaylÍ Alba Álvarez\*

\* Profesora de la Universidad de Sancti Spiritus, Cuba. Ha publicado artículos científicos y libros de investigación entre los que se encuentran: “El punto espirituario: patrimonio cultural de la nación cubana”, “Cooperación triangular y estudios de género”, “Resistencia cultural aborígen en la formación de la nacionalidad cubana” y “La gran pena del mundo: apuntes para el estudio de la esclavitud desde la literatura y la historia”. También los libros: “Con el sabor de mi punto”, “Claves y rumbas” y “El gallo que es fino y canta”. Ha recibido premios como: Juan Marinello y Premio de la Academia de Ciencias de Cuba. Correo electrónico: [saylialba@gmail.com](mailto:saylialba@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0003-0980-151X>

---

### Historial editorial

Recibido: 07-mayo-2021

Aceptado: 10-noviembre-2021

Publicado: 31-enero-2022

---



---

**Acercamiento histórico al pensamiento social cubano: principales representantes en el periodo colonial**

**Resumen**

Este artículo se realiza siguiendo la metodología concebida para artículos de revisión y tiene como finalidad comunicar los resultados de investigaciones, actualizar e informar acerca de la obra educativa de los filósofos José Agustín y Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero en el periodo colonial cubano. El estudio propone debates, ideas e investigaciones recapituladas sobre los aportes de estos filósofos a la educación cubana. El pensamiento filosófico en el periodo colonial estuvo caracterizado por oponerse a la escolástica como método del conocimiento. José Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero se destacaron por sus aportes a la enseñanza a través del análisis lógico de los fenómenos, buscando las causas de estos en los procesos naturales y sociales. Separaron las materias para su estudio. Incluyeron los aportes de la Revolución Científica en los programas de estudio, destacaron la importancia de la lógica y los vínculos de los procesos económicos y sociales. Los postulados que exponemos a partir de la revisión bibliográfica, se fundamentan en la revolución educacional que provocaron en su oposición al método escolástico del conocimiento.

**Palabras Clave:** pensamiento, educación, método, escolástica.

**Historical approach to Cuban social thought: main representatives in the colonial period**

**Abstract**

This submission was organized according to the academic methodology for review articles and it has a threefold purpose, to communicate the results of research, update and inform about the educational works of philosophers José Agustín y Caballero, Félix Varela and José de la Luz y Caballero in the Cuban colonial period. The study proposes: debates, ideas and research focusing on the contributions of these philosophers to Cuban education. Philosophical thought in the colonial period was characterized by its opposition to scholasticism as a method of knowledge. José Agustín Caballero, Félix Varela and José de la Luz y Caballero stood out for their contributions to teaching through the logical analysis of phenomena, looking for their causes in natural and social processes, and because they separated different subjects for their individual study. These authors included the contributions of the Scientific Revolution in study programs, they highlighted the importance of logic and their links to economic and social processes. The ideas that we expose here from the bibliographic review are based on the educational revolution that these authors caused with their opposition to the scholastic method of knowledge.

**Keywords:** thought, education, method, scholasticism

---

## Rapprochement historique de la pensée sociale cubaine: principaux représentants dans la période coloniale

### Résumé:

Cet article est réalisé selon la méthodologie conçue pour les articles de révision et a pour but de communiquer les résultats des recherches, mettre à jour et informer sur l'œuvre éducative des philosophes Joseph Augustin et Chevalier, Félix Varela et José de la Luz y Caballero à l'époque coloniale cubaine. L'étude propose des débats, des idées et des recherches récapitulatives sur les apports de ces philosophes à l'éducation cubaine. La pensée philosophique à l'époque coloniale a été caractérisée par l'opposition à la scolastique comme méthode de la connaissance. José Agustín Caballero, Félix Varela et José de la Luz y Caballero se sont distingués par leurs contributions à l'enseignement à travers l'analyse logique des phénomènes, en cherchant les causes de ceux-ci dans les processus naturels et sociaux. Ils ont séparé les sujets pour leur étude. Ils ont inclus les contributions de la Révolution scientifique dans les programmes scolaires, ont souligné l'importance de la logique et des liens des processus économiques et sociaux. Les postulats que nous exposons à partir de la revue bibliographique, se fondent sur la révolution éducative qu'ils ont provoquée dans leur opposition à la méthode scolastique de la connaissance.

**Mots-clés:** Pensée, Éducation, Méthode, Scolastique.

## Historyczne podejście do kubańskiej myśli społecznej: główni przedstawiciele w okresie kolonialnym.

### Streszczenie

Ten artykuł został zrealizowany zgodnie z metodologią przeznaczoną dla artykułów naukowych i ma na celu przekazanie wyników badań, aktualizacji i raportu na temat pracy edukacyjnej filozofów José Agustín y Caballero, Félix Varela i José de la Luz y Caballero w kubańskim okresie kolonialnym. Badanie proponuje debata, pomysły i podsumowane wkładu tych filozofów w kubańską edukację. Filozofów w okresie kolonialnym charakteryzowała się przeciwna do scholastyki metodą poznania. José Agustín Caballero, Félix Varela i José de la Luz y Caballero wyróżnili się swoim wkładem w nauczanie poprzez logiczną analizę zjawisk, szukając ich przyczyn w procesach naturalnych i społecznych. Rozdzielili przedmioty do nauki. Uwzględniły one wkład rewolucji naukowej w programy nauczania, podkreśliły znaczenie logiki i powiązań procesów gospodarczych i społecznych. Postulaty, które wysunęliśmy z przeglądu bibliograficznego, opierają się na rewolucji edukacyjnej, bedacej w opozycji do scholastycznej metody wiedzy.

**Słowa kluczowe:** myśl, edukacja, metoda, scholastyka.

## Introducción

El pensamiento filosófico en Cuba está asociado a la conquista y colonización por parte de España y es producto de una situación económica cambiante, con sus especificidades por periodo, lo cual, utilizando el método marxista de interpretación de los fenómenos históricos superestructurales -como reflejo de la base económica- generaron en cada momento una filosofía diferente. A partir de un marcado afán económico por parte de España y con un trasfondo esclavista, con todos los males que trae aparejado socialmente, se desarrolló en Cuba un pensamiento propio, que no solo se cuestionaba la economía y los problemas a través de la petición de reformas, sino que se opuso al método tradicional del conocimiento y propuso la búsqueda de la verdad a partir del razonamiento propio.

En la educación cubana se introdujeron nuevas disciplinas, se separaron las ciencias para su mejor comprensión y se fundaron instituciones y asociaciones que marcarían las pautas del desarrollo de las ciencias de la educación en Cuba. Los pensadores cubanos del periodo colonial que sentaron las premisas en este sentido fueron los presbíteros José Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero. Varios autores cubanos han abordado la vida y las ideas de estos tres filósofos cubanos, desde diferentes perspectivas, sin embargo, son limitados los estudios que establecen los aportes que realizaron desde su pensamiento filosófico y social a la educación cubana, a través de su contraposición al método escolástico del conocimiento, la búsqueda de los saberes por parte del propio estudiante y el razonamiento lógico.

El presente estudio, expone una revisión bibliográfica sobre los aportes de José Agustín y Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero a la educación y al pensamiento filosófico y social cubano, esencialmente desde estudios publicados en formato físico (libros) y que en muchas ocasiones son de difícil lectura para los estudiantes, principalmente de licenciaturas técnicas. La revisión de la literatura hecha es de gran importancia porque resume y contextualiza los principales aportes que aparecen en estos materiales que, en los

últimos tiempos, son de poco uso, debido al incremento de publicaciones científicas en plataformas digitales, de forma tal que, de manera sintética, ofrecemos una actualización e información sobre el tema.

Para la realización del estudio propuesto, se revisaron varias fuentes secundarias que abordan la vida y obra de estos fundadores de la filosofía educativa en Cuba. Al respecto, las fuentes más significativas fueron *Las obras completas de José Agustín y Caballero* que compilan sus cartas y escritos sobre el panorama de la educación en la Cuba colonial y los principales cambios que debían generarse en la enseñanza. Por su parte, la obra *Varela, el precursor*, publicada en el año 2008, del autor Jorge Ibarra Cuesta, aborda la vida y obra de Félix Varela, enfatizando en su formación religiosa y sus ideas independentistas como único fin para la dominación española. Otros estudios como *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*, publicada en 1986 por Ibarra, ofrecen la historia de la educación cubana según los diversos métodos de enseñanza. *Las ideas en Cuba* (Vitier, 2002) detalla la evolución del pensamiento filosófico en Cuba a partir de los periodos históricos en que vivieron los filósofos. Por último, la obra *Ese sol del mundo moral* (Vitier, 2004), se refiere al patriotismo de los cubanos, presente en todas las épocas históricas, y destaca el papel reformador de los filósofos José Agustín y Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero. Se consultaron otros artículos científicos sobre el tema, publicados en revistas académicas que, en su conjunto, ofrecen el estado de los estudios del pensamiento filosófico cubano en el periodo colonial.

Por tanto, el objetivo propuesto es valorar el pensamiento filosófico y social cubano como premisa de las ciencias en Cuba. El trabajo aporta los postulados esenciales de los filósofos paradigmáticos de la educación cubana, a través de su enfrentamiento a los métodos tradicionales de enseñanza asociados al catolicismo y su posición política frente a la situación de Cuba con respecto a España.

## Desarrollo

Para valorar en toda su magnitud los aportes del pensamiento filosófico y social cubano como premisas a la ciencia de la educación, es necesario partir de una conceptualización que permita entender la complejidad que une en un mismo proceso las categorías economía, sociedad, pensamiento y educación. Cuba formó parte del ansia de insularidad que dominó a España después del descubrimiento, por lo que fue colonizada y sometida económica, política y socialmente a los designios de la metrópoli, de ahí que las categorías economía, sociedad, pensamiento y educación expresaban las relaciones dependientes de Cuba con respecto a España. Las contradicciones entre colonia y metrópolis se basaban en la falta de derechos de los cubanos y el no reconocimiento de los ideales de nación que crecían con los criollos, a los que cada vez les resultaba más lejana la patria de sus padres. Como trasfondo de una sociedad esclavista y cambiante, el pensamiento filosófico no podía estar encaminado a otro objeto que los propios avatares de la naciente sociedad. De ahí la relación entre las categorías filosofía, economía, sociedad, pensamiento y educación. Cada uno de los próceres que de alguna manera se cuestionaron el desarrollo y evolución de cualquiera de estas categorías por separado, terminaban finalmente asumiendo una forma de pensamiento con respecto a las relaciones colonia y metrópoli.

En el periodo de la conquista, España se encontraba reelaborando su doctrina escolástica de modo que respondiera a las especificidades de la Reforma. De esta forma las órdenes religiosas llegadas de España, que traían una misión evangelizadora, fundaban colegios y conventos con los cuales se llevaba a cabo la enseñanza de la teología y de la filosofía. En un plano ideológico general, y en el filosófico en particular, los poderes coloniales importaron a los nuevos territorios la filosofía escolástica que era la que sustentaba las ideas imperantes de sus propios países; pero este proceso se vio parcializado en las regiones de América que mayor interés económico representaba para los conquistadores por las riquezas que allí encontraron.

Este abandono, en el plano de las ideas, provocó que en Cuba no se expresara una de las polémicas que marcó el siglo XVI, en el Nuevo Mundo y en la Península Ibérica, respecto al derecho de la metrópoli a someter los nuevos territorios y acerca del justo régimen al que debían ser sometidos los indios. Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que fue en Cuba donde el sacerdote Bartolomé De las Casas expresó su preocupación por la servidumbre de los miembros, rechazando su encomienda, gesto que tuvo gran significación para la historia como crítica a la ideología imperante, puesto que manifestaba que el abuso y el maltrato estaban en contra de lo expresado en las Sagradas Escrituras y por tanto con la religión cristiana. Esto sirvió como premisa para que el fraile escribiera sus importantes textos de las cuestiones teológicas y filosóficas que se debatían. En sus estudios al respecto de los orígenes del pensamiento filosófico cubano, las autoras Isabel Monal y Olivia Miranda, en su obra, *Pensamiento Cubano, siglo XIX*, destacan “(...) no parece exagerado considerar que un momento inicial y significativo lo fue aquella primera toma de conciencia en la Isla caribeña” (2002, p. 2).

De las corrientes dominantes en Europa, no existen en Cuba expresión alguna. El abandono educacional y cultural provocado por la carencia de instituciones y las pocas fundadas tenían como objetivo esencial la enseñanza del latín y los cantos sagrados. Debido a esto el pensamiento filosófico cubano quedó postergado a otras épocas si se compara con otras regiones como México o Perú, donde ya existía la enseñanza de la filosofía. Según la bibliografía consultada, no es hasta 1647 que aparece la primera Cátedra de Filosofía, fundada en el Convento de San Francisco. Algunos autores como Torres Cueva, señalan la presencia de lectores de filosofía en 1690 y 1695. “Los estudios filosóficos eran basados en la defensa del catolicismo, no existían cuestionamientos en ninguna orden”. (Torres, 2008, p. 45) Al igual que en el resto del continente, aquella enseñanza era dirigida a la formación de los sacerdotes y destinada a preparar y servir los estudios de teología, y se lo otorgaba a la filosofía un carácter clasista y mediador. También desde comienzos del siglo XVII los dominicos habaneros impartían en sus conventos los *Studium Generale*. Estos contenían las materias que serían objeto de estudio en la universidad.

Es a partir del siglo XVIII que comienzan a proliferar las cátedras de filosofía en los conventos. Es obvio que, imperante en Europa la ideología escolástica como una sierva del cristianismo, fue este mismo modelo el que tuvo lugar en la realidad de la isla de Cuba y por tanto el sistema de enseñanza se fundamentó en el método escolástico del conocimiento, impidiendo el razonamiento lógico a partir de la interpretación y estudio de los fenómenos, predominando la enseñanza memorística de las Sagradas Escrituras.

La enseñanza de la Filosofía, denominada (Artes), era escolástica y bajo el signo aristotélico. Se negaban los aportes de la Revolución Científica ocurrida en los siglos XVI y XVII por Galileo, Copérnico y otros. Nada llegaba ni se enseñaba en Cuba del espíritu crítico que vislumbraba Europa en el siglo XVIII. Como es lógico, siendo Cuba colonia de España, nada podía esperar, pues España fue uno de los países más atrasados de Europa y de los últimos en acercar sus pasos al Renacimiento, por el contrario, continuaba atada al catolicismo del periodo medieval, que no se caracterizó por el espíritu científico salvo algunos pensadores como Roger Bacon. España se negaba a ceder paso a las innovaciones del Renacimiento. De ahí la importancia de los aportes filosóficos de José Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero al desarrollo de la ciencia de la educación en Cuba.

El presbítero José Agustín Caballero (1726- 1835) es conocido como el primero en comprender la necesidad de eliminar lo más absurdo dentro de la problemática de la filosofía escolástica, bajo cuyo signo se formó en las aulas del Seminario de San Carlos, donde más tarde ocupó la cátedra de filosofía. Fue “uno de los más entusiastas y activos miembros de la sociedad, combatió desde sus cátedras lo vacío y estéril del escolasticismo” (García, 1986, p. 26).

24

José Agustín Caballero, en el año 1795, realizó una exposición de gran importancia, donde denunciaba los atrasos de la educación en Cuba. El caso constituye uno de los ejemplos más trascendentes de la historia intelectual cubana, donde critica la rigidez de la enseñanza a

través del método escolástico y exime a los maestros de tal responsabilidad.

Más confieso, simultáneamente, dice que los maestros carecen de responsabilidad sobre ese particular, porque ellos no tienen otro arbitrio, ni acción que ejercer y obedecer. Me atrevo a afirmar en honor de la justicia que les es debida que, si se les permitiera regentar sus aulas libremente, sin precisa obligación a la doctrina de la escuela, los jóvenes saldrían mejor instruidos en latinidad, estudiarían la verdadera filosofía, penetrarían el espíritu de la Iglesia y en sus cánones y el de los legisladores en sus leyes... (Vitier, 2002, p. 11).

Estas ideas de Caballero provocaron que la Sociedad Patriótica, institución de importancia central en nuestros orígenes, acogiera la exposición de su ilustre socio y elevara al Rey una representación pidiendo la reforma del plan de estudios. Proponían que se implantara la enseñanza de la Química, de la Anatomía Práctica, entre otras cosas. Estos intentos de búsqueda de la verdad no tuvieron acogida por aquellos años.

Entre los principales aportes de José Agustín Caballero estuvo el tomar conciencia de las diferencias entre la comunidad insular criolla y las autoridades coloniales hispánicas. Además, les transmitió a sus alumnos, incluyendo al patriota Félix Varela, la convicción de que, en el ámbito filosófico, el pensamiento ecléctico que armonizaba la percepción sensorial y la fe debían reemplazar a la escolástica medieval. De ahí la necesidad de alentar las disciplinas científicas experimentales en los altos estudios.

Durante casi un siglo, la literatura histórica negó parcialmente la importancia del pensamiento de José Agustín Caballero en la lucha por la reforma filosófica y educacional en nuestro país o se le ha tratado de colocar como un verdadero revolucionario en cuanto a lo que esa disciplina se refiere. No fue ni una cosa, ni la otra, según ha planteado Isabel Monal en su trabajo *Tres filósofos del centenario*. Caballero sigue la línea iniciada en España por Benito Jerónimo

Feijoo, conocida como eclecticismo corriente, que pretendía liberar al pensamiento del principio de la autoridad enarbolado por la escolástica, representado fundamentalmente en la figura de Aristóteles. Para esa tendencia, la filosofía debe tomar de cualquier pensador, sea este quien sea y provenga de cualquier escuela o país, aquellas verdades que parezcan más evidentes. Sin embargo, la historiografía reciente ha erradicado tal criterio, puesto que el padre José Agustín Caballero:

Fue representante de la filosofía iluminista o de la ilustración en Cuba. Fue un agudo crítico de los males actuales de su época y el portavoz de la clase social en desarrollo que elegía las reformas indispensables, en los campos de la economía, la política y la educación científica (García, 1986, p. 26).

En definitiva, lo que intentan los eclécticos corrientes es una conciliación entre la filosofía aristotélica y algunos principios del pensamiento moderno y el culto a la razón, derivado de las posiciones de René Descartes junto a Gassendi, Newton y otras figuras del pensamiento moderno europeo. Caballero resulta un admirador de la obra de Benito Díaz de Gamarra, un contemporáneo suyo y autor de una labor similar y anterior en la Nueva España.

Aunque Caballero no deja de mencionar en su única obra, *La philosophia electiva* (escrita en 1796, pero editada después de su muerte) a pensadores del empirismo inglés y francés, tales como Jhon Locke, Francisco Bacon, Etienne B. de Condillac y otros, realmente su modernidad se encuentra por la vía del racionalismo cartesiano, estrechamente vinculado al aristotelismo, que pretendía estudiar a través de las obras originales del filósofo griego, y no de las versiones al uso en su tiempo.

26

Se pronunció Caballero contra los que sin conocer lo que tenían a sus pies, se empeñaban en especular contra lo que había en los cielos, señalando de este modo la necesidad de conocer lo que hay en la naturaleza a través de las ciencias, aplicando el sentido utilitarista presente en Descartes y desarrollado por Locke. Con su lenguaje

mucho más libre, probablemente por el amparo del pseudónimo, Caballero explicó sus posiciones a favor de la física experimental en las páginas del *Papel Periódico*, a través de una serie de artículos sobre el tema, que desataron cierta polémica en el siglo XVIII.

El Padre Caballero estuvo influido directamente por la filosofía sensualista de Condillac y de Locke y por la pedagogía de J. J. Rosseau, que en esencia parten de la experiencia sensorial de lo particular a lo general y de lo conocido a lo desconocido, siguiendo un proceso natural que toma en cuenta las actitudes espontáneas del educando y donde la intervención del maestro debe limitarse a prestar ayuda al escolar (García, 1986, p. 26).

Para el maestro del Seminario, la filosofía se definía como “el conocimiento cierto y evidente de las cosas que, por sus causas más altas, logrado por medio de la sola luz de la razón” (Instituto de Literatura y Lingüística, 2004, p. 4). No se trata pues de la revelación divina como propugnaba la escolástica, sino de la capacidad del hombre puesta en función de su necesidad de conocer. Sin embargo, Caballero no vacila en poner por encima de las verdades de la razón, las verdades de la fe, cuando ambas entran en contradicción. En lo que a método se refiere -preocupación fundamental de la filosofía moderna- este sacerdote, al tiempo que sugiere lo deductivo de las matemáticas como método general del conocimiento siguiendo a Descartes, escribe un libro en que más de la mitad de sus páginas respeta las reglas del *ars disputandi*. Por otra parte, dudaba, como Descartes, de la posibilidad de los sentidos de ofrecer un conocimiento certero de la realidad. Por tanto, se ha planteado que su antiescolasticismo fue crítico, pero sin desentenderse de la problemática fundamental de la escolástica ni, en consecuencia, de su método. En 1795, escribía: “el sistema actual de la enseñanza pública de esta ciudad, retarda y embaraza el progreso de las artes (humanidades) y de las ciencias... “(García, 1986, p. 6). Antes había escrito en el *Papel Periódico* “... ¿Qué ojos filosóficos puede ver sin lágrimas el estado deplorable en que se haya en nuestro país la educación de los hijos? Por dondequiera que se mire no ofrece otra

cosa que motivo de dolor y sentimiento” (García, 1986, p. 6). Cómo se apreciaba a través de sus escritos, no se puede escribir la historia de la ciencia de la educación en Cuba, sin detenerse en los aportes que realizara José Agustín Caballero.

Por su parte, el sacerdote y patriota cubano Félix Varela había sido discípulo de José Agustín Caballero, quien influyó notablemente en su formación. Varela fue promulgador de la búsqueda del conocimiento humano y de la esencia de los fenómenos. Enseñó a sus alumnos a buscar las causas de los procesos. En el Seminario de San Carlos fundó la Cátedra de Constitución, que tuvo gran expectación por parte del pueblo.

Era tan grande el concurso del pueblo que concurría a estas lecciones de política, como se les solía denominar que, aunque el local escogido para darlas, era el aula magna del colegio, los asientos de todos los bancos estaban ocupados y un público numeroso se agrupaba a las puertas y a las ventanas, manteniéndose allí de pie para tener el gusto de escucharle (Vitier, 2002, p. 36).

Según ha planteado el estudioso sobre el tema Emilio Barreto Ramírez:

Varela cavilaba decididamente en torno a una Cuba independizada de España, que se constituyera en nación cuyo talante fuese el discernimiento ciudadano, porque era – y sigue siendo – el único modo de encarar la tarea del progreso, del avance en la esfera de lo social. Desde esta instancia, si bien no dejó de ser un hombre de su tiempo, también actuó como un adelantado, pues dispuso del periodismo: un oficio que la modernidad tardía elevó a práctica profesionalizada. (Barreto, 2020, p.3)

Varela fue precursor no solo del pensamiento filosófico cubano en función de la independencia, sino del social. En 1823 presentó a las Cortes un proyecto revolucionario que fue censurado por el ansia

independentista que emanaba. Varela sostiene que las posesiones que España tiene en ultramar, tienen profundas diferencias geográficas, económicas y culturales. Proponiendo por tanto la autonomía de la Colonia y limitar las facultades del Gobernador. Estas propuestas le trajeron como consecuencia que tuvo que salir hacia España y más tarde ir a los Estados Unidos, donde pasaría el resto de sus días soñando con su tiempo de profesor en el Seminario y clamando por su patria.

Varela fue un defensor de que el alumno no fuera un receptor de conocimiento, sino que fuera el protagonista de la búsqueda de la verdad, por ello pasaba horas en los laboratorios de Química, realizando experimentos con sus alumnos. El padre Varela intensificó esas enseñanzas, de forma tal que prácticamente vivía en el laboratorio del Seminario, entre los aparatos donados por el obispo De Espada o los contruidos por cuenta propia, frente al artificio de los astros girando o entre las chispas, las corrientes, los galvanismos que, según testimonios, por su personal hipersensibilidad, lo estremecerían dolorosamente en su sotana negra.

Varela es conocido como el enemigo acérrimo de la escolástica decadente, el negador de la autoridad de los padres en materias filosóficas, el modernizador de la enseñanza de la filosofía, asimilador del cartesianismo, el empirismo inglés y la ideología francesa, adalid de las ciencias experimentales en el propio seminario. Ejemplo en suma del pensamiento iluminista y de un liberalismo político deudor de la doctrina de la Revolución Norteamericana y de la Revolución Francesa, que lo llevó después de la experiencia de la Corte de Cádiz, de un avanzado reformismo al independentismo radical que manifestó en su periódico *El habanero*. En su quehacer múltiple, mostró una vocación de proyección, no solo nacional, sino también continental, particularmente expresada en su identificación con el proyecto y las luchas por la independencia de las repúblicas al sur del Río Bravo.

La actividad filosófica de Varela se desarrolló en un periodo de grandes acontecimientos políticos e ideológicos, como lo fueron las

convulsiones sociales e independentistas y la ulterior fundación de las nacientes repúblicas. En el plano del pensamiento y de la vida espiritual en general participó y lideró la radicalización de las ideas filosóficas, incluidas las concepciones políticas y sociales, se entró entonces de lleno en la modernidad filosófica, dejando atrás las ideas moderadas del reformismo electivo, para dedicarse a otras áreas del saber. Varela fue el iniciador en Cuba de la radicalización y de la plena modernización de la filosofía. Por otra parte, se inscribe dentro del movimiento de renovación del pensamiento político y social que tuvo lugar en el continente.

Uno de los logros, que según investigadores como Vitier (2002), Monal y Miranda (2002) y Torres (1990) hacen de él un clásico, consiste en que su ideario representó una lúcida y significativa síntesis de ideas y vertientes ideológicas, con las que logró captar y expresar el espíritu de una época. Entre las ideas fundamentales de Varela se destacan los sentimientos de libertad e igualdad. Félix Varela murió en la pobreza y soledad en los Estados Unidos en el año 1853.

Una sociedad en que los derechos individuales son respetados, es una sociedad de hombres libres, y ésta, ¿de quién podría ser esclava, teniendo en sí una fuerza moral irresistible, por la unidad de opinión, y de una fuerza física no menos respetable, por el denuedo con que cada uno de sus miembros se presta a la defensa de la patria? (Vitier, 2004, p. 18).

Sobre su admirable patriotismo, escribió José Manuel de Céspedes García Menocal:

30

El padre Félix Varela y Morales sacerdote diocesano habanero, nació en 1788 y murió en 1853, tras un largo exilio en Estados Unidos debido a razones políticas. Es una de las piedras fundamentales de la cultura y la nacionalidad cubana. Hombre congregante, venerado hoy en Cuba [...] es considerado como el eslabón de oro de la cadena de

genealogías que nos conduce a Martí (García Menocal, 1999, p.37).

José de la Luz y Caballero (1800-1862), le correspondió vivir uno de los momentos más convulsos del proceso formativo de la nacionalidad, donde se debatían las tres corrientes del pensamiento político cubano: reformistas, anexionistas e independentistas, con el trasfondo de un sistema esclavista. Su labor pedagógica estuvo dirigida esencialmente a los niveles primarios de enseñanza que se encontraban en el mayor abandono en la etapa colonial cubana. Propició en sus alumnos los análisis lógicos, desarrollando el método explicativo, donde a través de la búsqueda y desentrañamiento de los procesos, los estudiantes podían llegar a establecer conclusiones, ejercicio que se les estaba negado por el método escolástico del conocimiento. Según Rodríguez Cruz, en su ensayo *José de la Luz y Caballero, precursor de la actual Revolución Educativa Cubana*:

Sus primeros pasos en el magisterio fueron como profesor del Seminario de San Carlos entre 1824 y 1826, desde ese momento el joven educador de 24 años lanza su gran reto reformador el cual no abandonaría hasta su muerte en 1862. Siendo aquí profesor de filosofía pone a la ciencia como principio del conocimiento y enarbola el experimentalismo baconiano; en tal sentido, algunos años después, considera a la Pedagogía como la ciencia de la educación (Rodríguez, 2019, p. 18).

El pensamiento de José de la Luz y Caballero se centra en la importancia de que el estudiante comprendiera que la verdad científica estaba relacionada con el sentimiento del patriotismo. Desde los estudiantes comprendieran su papel en la sociedad, condenarían al colonialismo español que limitaba sus derechos. De ahí su aforismo: “Instruir puede cualquiera, educar solo quien sea un evangelio vivo”. (Caballero, 1999, p. 71)

De esta forma estimuló creativamente el pensamiento en sus alumnos, a partir de sus criterios sobre los procesos naturales y sociales. A través de argumentos que cuestionaban lo leído, se

incorporaron otras materias de estudio que les ampliaba los horizontes culturales y quitaba los límites al pensamiento, impuestos por el método escolástico del conocimiento. Atendiendo a lo anterior, su obra pedagógica fue formadora de hombres con pensamiento propio y con valores cívicos y patriotas.

La empresa que se trazó Luz y Caballero fue una obra de lento y difícil asentamiento: la formación entre sus alumnos de los valores y sentimientos morales del patriotismo. Su legado ideológico se encuentra en los aforismos, en los que sintetizó una ética cubana (Ibarra, 2008, p. 241).

José de la Luz y Caballero, dirigió la Sociedad Económica de Amigos del País en el periodo de 1836 a 1840, donde se afanó en la difusión de la enseñanza de la primaria a toda la población, fundó la primera escuela para sordomudos y propuso la creación de la Escuela Normal para maestros con sólida preparación profesional en el dominio de los contenidos y de los métodos pedagógicos.

Luz y Caballero poseyó -como Varela- un saber verdaderamente enciclopédico. Afirman sus biógrafos que era capaz de continuar las clases en las materias más disímiles, de cualquiera de los profesores de su colegio El Salvador. Se dice también que en cuanto a filosofía recibe la influencia de Bacon, Descartes y Locke, conoce la obra de los sensualistas franceses, pero no sigue los extremos a los que llega Condillac: ver las sensaciones como algo independiente de la naturaleza, camino que conducía a una concepción idealista subjetiva. También recibe Luz y Caballero influencia del naturalismo iluminista francés (Helvecio, Holbach y Diderot) y maneja las obras de los clásicos alemanes: Kant y Hegel. Del utilitarismo inglés representado por Bentham, toma Luz no pocas ideas que incorpora a sus concepciones filosóficas. Se plantea que fue el introductor del positivismo en Cuba.

Como orientación general sigue la línea iniciada por José Agustín Caballero y Félix Varela, de no adscribirse a ninguna teoría sin

analizar profundamente lo que había de verdadero en ellas. Refiriéndose la radicalidad de su pensamiento expresó:

Yo fui en mis primeros años de esta secta, y la amaba tiernamente; más la recomendé y enseñé a mis discípulos. ¡Cómo revolvía todo el universo y lo sujetaba al discurso! ¡Experiencias! Lo mismo era oír la nombrar que cerraba y apretaba los ojos hasta arrugarlos, Pero los abrí, al fin y lo vi con tiempo; me avergoncé mucho de no haberla visto antes. (Fernández, 2011, p. 4)

Pretende como objetivo central crear una ciencia del hombre y ve a este como un todo integral y armónico, constituido por cuerpo, alma y sensaciones, y que a su vez forma parte del mundo natural en que habita.

Luz y Caballero considera que las ciencias no pueden existir aisladas unas de otras. Cree posible convertir la moral y la filosofía en verdaderas ciencias que no marchen separadas del resto de los descubrimientos del hombre en todos los planes del saber humano. Por ello trata de encontrar un basamento fisiológico a la psicología y considera el cerebro como el órgano del pensamiento. Para conocer al hombre desde el punto de vista moral hay que estudiar todos los aspectos de su ser, incluidos los biológicos y hay que verlo inmerso en el mundo natural y social del cual forma parte. Las ciencias serán entonces –según Luz– un todo unitario que reflejará la real unidad del mundo. Refiriéndose a la importancia de estudiar y aprender en cada momento expresó "(...) no se concurre a los establecimientos para aprender todo lo aprendible, sino muy singularmente para aprender a estudiar y para aprender a enseñar" (Luz y Caballero, 1993, p. 193).

El método fue también para Luz y Caballero preocupación central, como había sido para sus maestros, pues vivía en un país donde todavía dominaba el escolasticismo en los centros medulares de enseñanza. Cree que el único método de conocer es a través de la experimentación, puesto que parte del principio de que el hombre conoce a través de sus sensaciones. Considera errada la idea

cartesiana en cuanto a la existencia de ideas innatas y consecuentemente afirma que la razón no es capaz de encontrar por sí sola la verdad sin la ayuda de la experimentación. Es necesario consultar la veracidad de las ideas que los hombres se hacen del mundo en el cual viven.

José de la Luz es la figura central en torno a un grupo de polémicas que se desarrollan en nuestro país entre 1838 y 1840, que versaron sobre aspectos fundamentales de carácter científico, filosófico y moral, tras los cuales se debatían también problemas políticos. Los temas fundamentales de estas polémicas fueron primeramente el método, donde Luz se manifestó a favor de organizar la enseñanza partiendo del estudio del mundo natural, lo más cercano al estudiante, para seguir con aquellas disciplinas que requerían un mayor poder de abstracción. De este modo el aprendizaje comenzaría por las ciencias naturales y culminaría con el estudio de la filosofía, y dentro de ella la lógica.

El tema de la segunda polémica fue *Moral utilitaria y moral religiosa*, con el cual se pretendía enfrentar de hecho, la religión a las necesidades del hombre en la vida. En una sociedad oficialmente católica, en la cual se debatían problemas tan esenciales como la dependencia política a una nación extranjera, este tema tenía gran importancia. Para Luz no había contradicción entre el deber y la utilidad, como no lo había para Varela, puesto que, como su maestro, consideraba que lo bueno era lo útil para la mayoría de la sociedad. Por supuesto, para Luz la mayoría era el sector social cuyos intereses representaba, los hacendados cubanos.

El eclecticismo de Víctor Cousin fue el tema de la última polémica y la más importante. Las ideas de Víctor Cousin (1792 -1867), filósofo e historiador francés de segunda categoría, pero muy en boga por aquellos años, se había generalizado entre un grupo de jóvenes intelectuales de la Isla. Luz y Caballero las consideraba muy peligrosas para la juventud porque pretendían, en su opinión, la conciliación aparente de principios opuestos, tras lo cual se escondía una actitud contraria al estudio verdadero de las ciencias naturales,

puesto que acusaba de ateos y materialistas a los que defendían la verdadera investigación de la realidad y la búsqueda de la verdad en la medida en que ello fuera posible. El eclecticismo cousiniano defendía el llamado doctrinarismo, corriente de carácter político que pretendía que la historia era la forma en que se manifestaba el gobierno de Dios en la tierra.

José de la Luz y Caballero, no fue partidario de la independencia de Cuba, porque consideraba que no estaba en condiciones de gobernarse, pero tampoco estaba de acuerdo con la situación en que España tenía sumida a la Isla, tanto en el orden político, económico como social. Fue un reformista y coincidió con las ideas de José Antonio Saco de que debía haber libertad de comercio, abolición de la trata y un gobierno cubano, aunque sin liberarse de España. Sin embargo, hay que tener presente que, a diferencia de José Antonio Saco y Domingo del Monte, Luz y Caballero se convenció de que con respecto a España nada se podía esperar y nada iba a cambiar. En los colegios de Carraguo y El Salvador, fundados por él, expuso sus ideas políticas, morales y patrióticas. Destacadas figuras de la historia de Cuba fueron sus alumnos, entre ellos Francisco Vicente Aguilera, Pedro Figueredo, Ignacio Agramonte, Manuel Sanguily, Antonio Zambrana, entre otros. Sus discípulos fueron parte de la plana mayor que se lanzó en 1868 en aras de nuestra independencia.

Como se puede apreciar, después de un análisis detallado de los principales aportes filosóficos, políticos y sociales, no se puede realizar el estudio de las ciencias de la educación en Cuba sin tener en cuenta los postulados de estos tres pensadores. Sus ideas contribuyeron al proceso de integración social y cultural de la nación, puesto que se plantearon y cuestionaron las diferencias entre la comunidad insular criolla y las autoridades españolas. Fueron pensadores que, aunque en el caso de José Agustín Caballero y José de la Luz y Caballero -que fueron reformistas- aportaron cuestiones fundamentales al proceso de búsqueda del conocimiento, negando lo instituido por la Iglesia Católica. En el caso de Félix Varela, desde el Seminario formó patriotas, desde sus clases de Constitución, y abogó por el estudio de las ciencias. Fue el más radical de su tiempo y legó a

su patria un pensamiento emancipador donde abogaba por la abolición de la esclavitud y por la independencia de Cuba.

## **Conclusiones**

El pensamiento filosófico y social cubano constituye premisa obligada de la Ciencia de la Educación en Cuba, puesto que revolucionó la enseñanza instituida por las órdenes religiosas católicas que respondían a los intereses de la metrópoli española en la Isla. Las ciencias se estudiaban unidas en una misma materia y se negaban los grandes adelantos de la Revolución Científica que irradió el siglo XVIII en Europa. De ahí la importancia del pensamiento revolucionario y renovador de estos filósofos. Defendieron el estudio de la lógica, la búsqueda de los procesos, los vínculos entre economía y sociedad. Criticaron la escolástica aristotélica como un método pasivo que imposibilitaba al estudiante comprender los fenómenos naturales y sociales. José Agustín y Caballero y José de la Luz y Caballero fueron reformistas con respecto a la situación de Cuba y España; sus ideas, aunque no se plantearon la necesidad de independencia de la Isla, enfrentaron la oposición continua de la metrópoli a sus demandas y esa propia negativa demostró que a través de reformas no se iba a cambiar la situación económica, política y social de Cuba. La actividad política, las instituciones que dirigían, sus publicaciones en la prensa, propiciaron espacios de debates y críticas a la situación social y política. La labor cultural y pedagógica de José de la Luz y Caballero fueron aportes al acervo cultural de la nación cubana.

**36**

Por su parte las ideas del sacerdote Félix Varela fueron un paso decisivo a la integración social y cultural, pues no fue representante de una clase específica o un grupo étnico determinado. Su pensamiento fue superior, representó a todos los hombres justos. Se cuestionó y criticó duramente el problema de la esclavitud, proceso que odió desde que tuvo poder de razonamiento. Fue un fundador porque legó a su patria un pensamiento revolucionario radical que

tenía como centro la independencia de Cuba y la abolición de la esclavitud. De sus aulas salió el pensamiento revolucionario que alentó a los patricios que salieron en busca de esos ideales en 1868, momento en que estalla nuestra primera gesta emancipadora.

## Referencias

- Barreto Ramírez, E. A. (2020). Félix Varela: Independentismo, republicanismo y la sociedad como proyecto ideológico. *Varona. Revista científico metodológica*, (67), eo2. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1992-82382018000200002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000200002)
- Caballero, J. (1999). *Obras*. La Habana: Ediciones Imagen Contemporánea.
- Fernández Viciado, Y. (2011). Los orígenes del espíritu constitucional en la isla de Cuba (1810-1814). *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-12. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/cccss/11/yfv2.pdf>
- García, J. (1986). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, M. (1999). Acercamiento biográfico al Padre Félix Varela (1788 – 1853). *Revista Teología y Sociedad*.
- Ibarra, J. (2008). *Varela, el precursor. Un estudio de época*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Instituto de Literatura y Lingüística. (2004). *Perfil histórico de las letras cubanas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Luz y Caballero, J. (1993). *Escritos educativos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Monal, I., y Miranda, O. (2002). *Pensamiento cubano. Siglo XIX*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Rodríguez Cruz, P. (2019). José de la Luz y Caballero, precursor de la actual Revolución Educacional Cubana. *Revista Asociación de*

*pedagogos de Cuba*, 5, 3-54. Recuperado de:  
[www.apinos.sic/rev/vol/5/](http://www.apinos.sic/rev/vol/5/)

Torres, C. (2008). *Historia de Cuba*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Vitier, M. (2002). *Las ideas en Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Vitier, C. (2004). *Ese sol del mundo moral*. La Habana: Editorial Félix Varela.

## El proyecto civilizatorio de Francisco Pimentel (1832-1893)

### The civilizing project of Francisco Pimentel (1832-1893)

Amalia Nivón Bolán\*

\* *Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. Es doctora en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Entre sus publicaciones recientes están: “Pensamiento civilizatorio en el congreso pedagógico centroamericano de 1983” (2021), “Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX” (2009) y “Redes intelectuales en la reforma educativa de Guatemala a finales del siglo XIX” (2018). Cuenta con reconocimientos al perfil PRODEP. Entre sus temas de interés están la historia de la formación de educadores.*

Correo electrónico: [amalianivon@yahoo.com.mx](mailto:amalianivon@yahoo.com.mx)

 <https://orcid.org/0000-0002-4716-7196>

---

#### Historial editorial

Recibido: 06-octubre-2021

Aceptado: 10-enero-2022

Publicado: 31-enero-2022

---

---

## El proyecto civilizatorio de Francisco Pimentel (1832-1893)

## The civilizing project of Francisco Pimentel (1832-1893)

### Resumen

Desde un enfoque historiográfico, se analiza el discurso académico y político del filólogo, historiador y escritor Francisco Pimentel, acerca del proyecto civilizatorio que debía seguirse en beneficio del país y los diferentes sectores sociales, en particular la población indígena. Los planteamientos de este intelectual destacan por los argumentos que presenta de personajes de la época colonial y del periodo Independiente sobre las ideas y prácticas que han degradado al indígena; así como por la aceptación de este discurso en asociaciones de ciencias y artes de su época, inmerso en una visión intelectual de discriminación y racismo de las condiciones de vida de los indígenas de finales del siglo XIX. Se identifican personajes y narrativas que describen el comportamiento de estas poblaciones para distinguir el pensamiento y comportamiento del ser social civilizado, y la intervención del Estado en la transformación del país hacia una sociedad mexicana mestiza, inclinada al modo de vida europeo, en virtud de que ser indígena afecta el progreso económico de la nación, la unidad social y el ejercicio de la ciudadanía.

**Palabras Clave:** racismo, discriminación, indigenismo, siglo XIX.

### Abstract

The academic and political discourse of the philologist, historian, and writer Francisco Pimentel is analyzed from a historiographical approach, regarding the civilizing project for the benefit of the country and the different social sectors, especially the indigenous population. The approaches of Pimentel stand out due to the arguments presented of characters from the colonial era and the independent period concerning the ideas and practices that have degraded the indigenous people. Moreover, the acceptance of this discourse in science and art associations of his time, immersed in an intellectual vision of discrimination and racism of the living conditions of the indigenous people at the end of the 19th century is discussed. The paper also identifies characters and narratives that describe the behavior of these populations to distinguish the thought and behavior of the civilized social being, as well as the intervention of the State in the transformation of the country towards a mestizo Mexican society inclined towards the European way of life, according to the perception that being indigenous affected the nation's economic progress, social unity, and exercise of citizenship.

**Keywords:** racism, discrimination, indigenism, XIX century.

---

## Le projet civilisationnel de Francisco Pimentel (1832-1893)

### Résumé:

D'un point de vue historiographique, on analyse le discours académique et politique du philologue, historien et écrivain Francisco Pimentel, sur le projet civilisationnel à suivre au profit du pays et des différents secteurs sociaux, en particulier la population autochtone. Les propos de cet intellectuel se distinguent par les arguments qu'il présente de personnages de l'époque coloniale et de la période Indépendante sur les idées et pratiques qui ont dégradé l'indigène; ainsi que par l'acceptation de ce discours dans des associations de sciences et d'arts de son époque, immergé dans une vision intellectuelle de discrimination et de racisme des conditions de vie des indigènes de la fin du XIXe siècle. Des personnages et des récits décrivant le comportement de ces populations sont identifiés pour distinguer la pensée et le comportement de l'être social civilisé, et l'intervention de l'État dans la transformation du pays vers une société mexicaine métisse, orientée vers le mode de vie européen, en vertu duquel être autochtone affecte le progrès économique de la nation, l'unité sociale et l'exercice de la citoyenneté.

**Mots-clés:** Racisme, Discrimination, Indigénisme, XIXe siècle.

## Projekt cywilizacyjny Francisco Pimentel (1832-1893)

### Streszczenie

W artykule się analizuje akademicki i polityczny dyskurs filologa, historyka i pisarza Francisco Pimentela, na temat projektu cywilizacyjnego, który powinien być realizowany z korzyścią dla kraju i różnych sektorów społecznych, w szczególności rdzennej ludności. Podejścia tego intelektualisty wyróżniają się argumentami, które przedstawia na temat postaci z epoki kolonialnej i okresu niepodległego na temat idei i praktyk, które zdegradowały rdzennych mieszkańców; a także za akceptację tego dyskursu w stowarzyszeniach nauk swoich czasów, zanurzonych w intelektualnej wizji dyskryminacji i rasizmu warunków życia rdzennej ludności końca XIX wieku. Identyfikowane są postaci i narracje, które opisują zachowanie tych populacji w celu odróżnienia myśli i zachowania cywilizowanej istoty społecznej oraz interwencji państwa w transformację kraju w kierunku mestizo-meksykańskiego społeczeństwa, skłonnego do europejskiego stylu życia, odrzucenie bycie rdzennym jako opóźniającego postęp gospodarczy narodu, jedność społeczna i korzystanie z obywatelstwa.

**Słowa kluczowe:** rasizm, dyskryminacja, indygenizm, XIX wiek.

## Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco de la historia cultural, intelectual y conceptual para identificar los argumentos de la tercera parte del siglo XIX que sustentaron la visión ilustrada de sí mismos, posicionada por grupos intelectuales que, a través de sus obras, proyectaron en la ciudadanía la pertenencia a una sociedad mexicana civilizada y encaminada hacia el progreso económico, tecnológico, científico y artístico, introducido en el mundo de la literatura y que adoptaba el español como la lengua de unidad nacional.

Se buscaba comprender el sentido de lo civilizatorio en el discurso de intelectuales reconocidos por la academia de la época, y que da sustento a definir quienes no lo son o están fuera de las sociedades civilizadas, esto es, viven en una realidad de atraso, de costumbres bárbaras, ajena a principios de racionalidad ilustrada, colocando a las poblaciones indígenas en esta condición, por condiciones históricas, ignorancia, pobreza e injusticia de las leyes coloniales.

Asimismo, interesaba adentrarse en los argumentos de los discursos académicos de esta época liberal, para profundizar en la concreción de las argumentaciones y prácticas discriminatorias y racistas de la visión ilustrada, y que daban fundamento a lo que se defendía como aspiración civilizatoria y que se enseñaba en las escuelas públicas y hogares mestizos. Cabe mencionar que este interés responde al análisis de estudios recientes, que destacan la relación étnico-nacional en la composición intercultural y multicultural en México y América Latina. Trabajos que se han ocupado del arraigo y continuidad de relaciones asimétricas que la escuela pública reproduce en sus discursos y prácticas, violentando los derechos de los pueblos indígenas y civilizatorios términos de territorio, lingüísticos, jurídicos, económicos y culturales (Baronet, Carlos y Domínguez, 2018; Castellanos, 2000; De la Cadena, 2014; Escalante, 2003; Nivón, 2019, 2021; Urdapilleta-Muñoz y Núñez-Villavicencio, 2014; Velazco, 2016), donde se analiza la alteridad a partir de posturas de subordinación, marginación, discriminación y racismo.

Se consideró que la elección del personaje central fuera el pensamiento de alguien vinculado a asociaciones académicas del campo de la historia de México, con interlocución en sectores de la administración pública y grupos ligados a la política económica y social de la región.

A partir de fuentes electrónicas, principalmente del Internet Archive UNESCO y del Repositorio Digital del Patrimonio Cultural de México de la Secretaría de Cultura, se hizo una primera revisión de la obra de autores como José Fernando Ramírez (1804-1871), Enrique de Olavarría y Ferrari (1813-1881), Manuel Orozco y Guerra (1816-1881), Joaquín García Icazbalceta (1825-1894), Vicente Riva Palacio (1832-1896), Francisco Pimentel y Heras (1832-1893), Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893) y Alfredo Chavero (1841-1906). De este grupo resultó significativa la contemporaneidad de sus escritos, y la distinción de la trayectoria profesional de Pimentel quien, aunque no fue parte de la administración del gobierno de Porfirio Díaz, gozaba de prestigio nacional e internacional en sociedades científicas y literarias del país, Estados Unidos y Europa, por su interés en la historia antigua de las culturas indígenas y su conquista, la jurisprudencia y administración colonial, la literatura mexicana y el estudio filológico de las lenguas mexicanas.

El análisis se centró en la obra *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México, y medios para remediarla* (Pimentel, 1864), en la cual Pimentel debatió el proyecto civilizatorio de nación, el desarrollo de las instituciones, la ciudadanía como derecho y obligación ante el Estado, y cómo civilizar a las poblaciones indígenas.

El análisis es de carácter hermenéutico (Ricoeur, 1995), en el cual se reconfigura la narrativa histórica del proceso de conquista, dominación colonial y política liberal de la nación mexicana, inmerso en un conflicto de luchas por imponer un proyecto civilizatorio ilustrado en sociedades indígenas ajenas a la modernidad capitalista.

El discurso intelectual de esta época, y gran parte del siglo XX, fue favorecido por las academias de ciencias positivas, de tecnología y artes de las élites ilustradas, para promover programas sociales en instituciones públicas y privadas, con aprobación y control del Estado nación. Así, se reprodujo en las escuelas el discurso de lo que debía cambiar, identificando a las poblaciones indígenas como pobres por ser incivilizadas y atrasadas, aferradas a sus costumbres, lenguas, y vida comunal, además de ser los varones bárbaros, toscos y desagradables, carentes de valor e iniciativa para el trabajo.

### **Las obras de Pimentel**

Francisco Pimentel y Heras (1832-1893) nació en la ciudad de Aguascalientes, de origen noble, que desde temprana edad (1834) vivió en la Ciudad de México, donde murió a la edad de 61 años. Su historia personal transcurrió en la época de la Reforma, el Imperio y dos décadas del Porfiriato, conociendo desde joven el pensamiento liberal, el positivismo, y el modelo aristocrático y económico de sociedades como la francesa, inglesa y estadounidense.

Inspirado en los principios liberales de los Estados nacionales, su trabajo de investigación como lingüista, historiador y economista lo orientó principalmente al conocimiento de las lenguas mexicanas e historia de los pueblos indígenas de México, antes de la llegada de los europeos, en la época Colonial e Independiente, y el su presente.

Fue integrante de asociaciones científicas, literarias y artísticas, interesadas en conocer y legitimar ideas e iniciativas sobre la libertad individual y el poder político de las naciones para legislar, normar e incentivar iniciativas públicas. Entre éstas se encontraban la Academia Histórica de Nueva York; la Sociedad Antropológica de Nueva York; la Sociedad Etnográfica de Francia; la Comisión Científica de México, agregada al Ministerio de Instrucción Pública de Francia; la Comisión de Arqueología Americana de Francia; la Sociedad de Etnografía Americana y Oriental, aprobada por el

Ministerio de Instrucción Pública de Francia; la Sociedad Americana de Francia; la Sociedad Geográfica de Viena; y la Sociedad de Anticuarios de Filadelfia. Pimentel participó como delegado en el Congreso de Americanistas de 1875 en Nancy, Francia; de 1877 en Luxemburgo; y de 1881 en Madrid, España. En México, Pimentel era socio de la Academia de Economistas de México, la Sociedad Mexicana de Historia Natural, la Sociedad Literaria y Artística Netzahualcóyotl, la Sociedad Mexicana la Concordia, el Ateneo Mexicano de Ciencias y Artes, la Sociedad de Geografía y Estadística de Guanajuato, la Sociedad Artístico-Literaria de Jalapa, la Sociedad Queretana de Ciencias y Bellas Artes, y protector del Conservatorio de Música y Declamación (Pimentel, 1885). Estas agrupaciones convocaban a escritores, políticos, profesores, técnicos, artistas y científicos de diferente procedencia, trayectoria e ideologías, que incidían en el pensamiento de las nuevas generaciones.

En la época que se formó Pimentel, los conservadores acusaban de socialistas a los liberales más radicales, y siendo Pimentel un criollo de origen noble, distingue con orgullo al indígena de las viejas culturas y con orgullo afirma los principios nacionalistas de una sociedad libre y soberana (Semo, 1998). Desde este punto de vista, Pimentel no coincide con los principios racista del historiador William H. Prescott (1796-1859), que atribuye al clima y la mezcla de razas el deterioro de la sociedad india. Pimentel publica en 1864 un estudio que tituló *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México, y medios para remediarla*, para señalar las condiciones de las sociedades indígenas antes de la llegada de los europeos, en la conquista española, la época colonial y el periodo independiente, para profundizar en las condiciones, características y aptitudes de los hombres y mujeres indígenas de México. Descarta que su actual situación responda a factores congénitos, afirmando que responde a factores históricos, identificados así: a) defectos en la vieja civilización, como la religión bárbara, gobiernos despóticos, organización comunista y esclavitud; b) maltratos recibidos a manos de españoles durante y después de la Conquista; c) fracaso de la evangelización, superficial y violenta a la vez; d) defectos de las leyes coloniales que ayudaron a segregar a los

indios y preservar sus tradiciones, y, e) en la época independiente, desprecio hacia los indios, considerados como inferiores (Semo, 1998).

Pimentel dedicó la obra al emperador Maximiliano de Habsburgo (1832-1867), poco tiempo después del inicio de su gobierno (1864-1867), “como una prueba de amor y de respeto”, para plantear el rumbo que debía seguir la nación. La obra fue premiada con la medalla del mérito civil por presentar una correcta escritura castiza y ser un texto de discusión sobre el tema. En el porfiriato fue consultado sobre la conveniencia de aprobar la colonización de población afrodescendiente de Estados Unidos, a lo que Pimentel señaló ser definitivamente inconveniente (Pimentel, 1885).

Casi 50 años después, en 1910, la Sociedad Indianista Mexicana la señaló como una iniciativa para ayudar a resolver el “problema indígena” (Calderón 2018, p. 53); y en Estados Unidos fue distinguida por la Sociedad de Anticuarios de la Ciudad de Worcester, Massachusetts (Pimentel, 1885), y premiada por la Exposición Internacional de Filadelfia.

En esta época, Pimentel estudió temas sobre la apropiación legítima del terreno, los títulos legítimos de los propietarios mexicanos, la división de los terrenos, los diferentes sistemas de cultivo de la tierra, los jornaleros, la colonización, los bancos agrícolas, y las contribuciones que debían pagar las fincas rústicas. De ello resultó la obra *La economía política aplicada a la propiedad territorial de México* (Pimentel, 1866), y posteriormente artículos en el boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, además de descripciones de varias lenguas mexicanas en el periódico *El Renacimiento*.

46

Este periodo le permitió madurar el texto que dio a conocer en 1874, *Cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México*, llamado también *Tratado de filología mexicana*. Presentó el estudio de doce idiomas mexicanos sin seguir las formas latinas de gramáticos, sino comparándolos y clasificándolos conforme a la lingüística

moderna de su época, con observaciones críticas y filosóficas (Pimentel, 1885).

Diferenció escritos literarios en lengua otomí o mazahua de los escritos de una colección hecha por misioneros, integrada de sermones, pláticas, confesionarios y catecismos de teología cristiana, usados para enseñar a los indígenas. La base de estos textos correspondía a la gramática latina de Nebrija, que Pimentel retomó para corregir algunos errores que observó, y presentar una mejor gramática de las lenguas mexicanas, que no existían, como las lenguas mixe y comanche (Pimentel, 1874). En este campo, Pimentel fue innovador por dar a conocer una clasificación científica de las lenguas de México, basada en la filología comparativa. Reconocía que aún faltaban estudios sobre estos idiomas, y pensaba que no debían compararse en esta materia los estudios de Europa con los de América, especialmente porque en México había muy pocos escritos en lenguas mexicanas, como no sea de manera extraordinaria un *Pater Noster*. Esta obra contribuyó a que otros autores adoptaran la clasificación de lenguas mexicanas, como lo hizo García Cubas en *México en 1876*, y en 1880 Orozco y Berra en *Historia antigua de México* (Pimentel, 1885).

En las últimas décadas del siglo XIX podía reconocerse el valor histórico y filológico de las culturas y lenguas indígenas en el pasado, pero no en el México moderno y civilizado. Las élites intelectuales las estudiaban como objetos lingüísticos, carentes de literatura y en vías de desaparición. Para Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893), hablante de chontal y náhuatl, abogado, periodista, profesor y escritor, era lamentable que los frailes no hubiesen castellanizado a toda la población indígena en la época Colonial y acabado con las lenguas originarias, pues de haberse hecho, la raza indígena ya hablaría exclusivamente el español, considerada por él, como la lengua idónea para penetrar mejor en los secretos de la cultura europea, unificar los intereses de la nación y hacer posible la homogeneización que debía constituirse (Garza, 1989). Para el sector ilustrado, criollo o mestizo, las lenguas indígenas significaban un lastre para la sociedad mexicana y, por tanto, quedaban fuera del

proyecto político del Estado, con excepción de las instituciones dedicadas al estudio arqueológico, histórico y filológico de las lenguas y culturas Amerindias.

El trabajo de grupos ilustrados favoreció que en las academias de artes y ciencias se presentaran debates a favor y en contra de las sociedades prehispánicas, coloniales, independientes y nacionales, en particular la transformación de sus males en beneficio de la nación.

La lectura de la obra de Pimentel sobre el trato del español y el criollo hacia los indígenas, dio lugar a entender mejor la relación que construía entre algunas prácticas socioculturales y los derechos ciudadanos en el mundo civilizado de Pimentel. Recuperó textos de frailes y viajeros europeos, que revelaban la forma de pensar de grupos ilustrados al tratar a las poblaciones indígenas, que consideraban como el sector más pobre e ignorante del país; histórica y “naturalmente” subordinado a los grupos con mayor poder económico, político y social del régimen imperial y luego republicano, por su comportamiento religioso, las lenguas que usaban, las actividades agrícolas y comerciales que realizaban, y el color moreno de su piel.

La mirada ilustrada de Pimentel y la de los autores y textos en que se apoya para hablar sobre la forma de vida de los indígenas, lo lleva a construir narrativas para persuadir a sus contemporáneos de la importancia de su plan civilizatorio, en beneficio de la unidad nacional. Así configura un tejido discursivo con sentido cultural y político que describe la vida de los indígenas en zonas urbanas como la Ciudad de México, del campo y en sus comunidades. Llama la atención la dedicación por detallar desde el color de piel, vestido, alimentos que preparan, la crianza de los niños y niñas, su forma de hablar, el trabajo dentro y fuera de sus casas, el trabajo artesanal, las diferentes formas de comercio, hasta las formas de organización comunitaria. En estas descripciones no escapan sus opiniones personales que ponen al descubierto su trato negativo y discriminatorio y deja entrar el rostro oculto del racismo intelectual

que cultiva el indigenismo mexicano, entendido como el posicionamiento institucional que busca mejorar las condiciones de la población indígena (Korsbaek y Sámano, 2007).

### Visión de sí como ilustrado

En la obra *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México, y medios para remediarla* (1864), Pimentel identifica eventos de antes de la llegada de los europeos, y se detiene en las causas de la conquista española y el deterioro existente en la población indígena. Narra prácticas culturales de la otredad envueltas de la visión de sí mismo y de los autores en los que se apoya para explicar sus ideas y formas de conocer la otredad indígena desde la posición de superioridad y poder frente a los pueblos originarios y mestizos, que reproducen las relaciones asimétricas que las instituciones sociales emplean, usando argumentos académicos y jurídicos.

Pimentel fue de los primeros ilustrados en poner a debate lo que consideraba los problemas sociales de la nación y para ello centra su atención en la dominación española, o historia de los tres siglos (1521-1821). Deduce que la consumación de la conquista española respondió a los usos y costumbres de los mexicanos y su civilización, por lo que era incorrecto culpar a la raza indígena de su degradación, ya que existieron otras causas razonables para ello, aunque consideraba que aún faltaban más estudios por hacerse.

Empleaba el término de raza como un sustantivo para diferenciar a los grupos humanos: raza humana, raza indígena o raza española, pero al referirse a las causas de la situación que vivían los indígenas planteó que su realidad respondía a una serie de acontecimientos generados en el tiempo. De los documentos históricos que revisa, destacan los de dos frailes franciscanos, Pedro de Gante (1478-1572) y Toribio de Benavente o Motolinia (1482-1569), al exponer sus experiencias evangelizadoras y educativas con indígenas. Señala de

que eran gente bien formada, con capacidad para realizar cualquier tipo de trabajo, aunque carecían del gusto por hacerlo, pues “nada hacen si no es por la fuerza, (...) y esto no viene de su carácter natural sino que es el resultado de la costumbre a no hacer nada por el amor del bien sino solamente por el temor del castigo”, y añade, “poseían conocimientos notables en algunos ramos, pero vivían bajo el peso de la tiranía, los tributos, crueles leyes, sacrificios humanos, una religión bárbara, despotismo de sus gobiernos, un sistema de educación cruel, y el establecimiento del comunismo y de la esclavitud” (Pimentel, 1864, p. 79). Por un lado, la opresión impuesta por los mexicas impidió su unidad, y por otro, el “comunismo”, entendido por él como la falta de propiedad individual, conducía a la esclavitud y a la pérdida de la libertad, lo que afectaba la entidad de la persona, haciéndola tímida, irresoluta, hipócrita y desconfiada. “El comunismo convierte a un pueblo en un rebaño de ovejas, en un convento de frailes, por lo menos. La religión ha considerado la vida de comunidad como un sacrificio, como una cosa que violenta nuestras inclinaciones naturales” (Pimentel, 1864, pp. 76-77).

Cabe destacar que este es un aspecto comunitario que Pimentel refiere como comunismo, que le preocupará constantemente y rechazará en el proyecto económico que desarrolló, resaltando la propiedad privada, el trabajo individual, y las organizaciones de los trabajadores.

Del explorador Alexander von Humboldt (1769-1859), retoma la idea de la degradación de los indios para indicar que cuando los españoles conquistaron México encontraron a un pueblo en estado de la abyección, comparando a las sociedades indígenas con el sistema feudal y despótico, y al respecto Pimentel (1864) añade:

50

El emperador, los príncipes, la nobleza y el “clero” (los teopixquis) poseían las tierras más fértiles; [...] el cultivador se veía envilecido, los principales caminos hormigueaban de pordioseros, a falta de grandes cuadrúpedos domésticos forzaba a millares de indios a hacer el oficio de caballerías, y a servir para transportar el maíz, algodón, pieles y otros objetos

de consumo, que las provincias mas lejanas enviaban como tributo a la capital (pp. 81-82)

En la visión ilustrada de Pimentel, la libertad individual sería el centro de los actos humanos, de ahí su preocupación por la autenticidad de sus actos, sobre todo si se trata de sus creencias. Apela a Motolinia para destacar la idea de que muchos españoles creían que era fingida la conversión de los indios al cristianismo, y su insatisfacción con la religión católica. De Juan de Zumárraga (1468-1548) refiere un cuestionamiento que le hacen ancianos indígenas: “¿Por qué, pues, en los tiempos que llamáis crueles y bárbaros éramos más felices y más numerosos que ahora no obstante que profesamos la religión cristiana?” (Pimentel, 1861, p. 133), y a partir de Juan de Torquemada (1557-1624), subraya que la evangelización por la vía de la fuerza había engendrado en la población hipocresía y simulación. Además, que las imágenes religiosas establecían una relación semejante entre las creencias indígenas y las de los frailes. Describe Pimentel (1864):

Ellos también tenían imágenes de su dios principal Huitzilipochtli, dice Torquemada, y así creyeron con facilidad la imagen del Crucifijo y ser memoria del Crucificado, aquella que veían pintada. Ellos también creían que Huitzilipochtli tenía madre, y así les fue muy fácil de persuadir que Cristo nuestro Señor la tuviera en la tierra. Los indios tenían procesiones como los católicos, usaban la confesión auricular, incensaban a sus ídolos, usaban la flagelación como los frailes, tenían en honor la castidad (p. 141).

Se cuestionaba por qué no se les permitió a los indios usar sus antiguas ceremonias en los rituales católicos, respondiéndose que al carecer de buenas costumbres, era difícil que comprendieran el dogma de una religión ilustrada que se funda en la espiritualidad del alma y la moral del deber si se carece de buenas costumbres.

Pimentel consideraba inadecuada la aplicación de las leyes eclesiásticas sobre los indios (1537), cuyo objetivo era ampararlos y

protegerlos, exentándolos de obligaciones civiles y concediéndoles privilegios a partir de la instrucción para desempeñarse en oficios, puestos eclesiásticos, o de gobierno, pues hay pruebas de que se cometieron abusos de maltrato a los indios, cobro excesivo de contribuciones, despojo de sus antiguas tierras mediante el llamado *repartimiento* a favor de españoles, haciendo que las cultivaran a cambio de ser evangelizados y castellanizados.

Se apoya en los estudios de García Icazbalceta para asentar el estado de sometimiento y opresión de pueblos indios, como resultado de los actos de esclavitud cometidos por gobernadores y oidores de España, a pesar de su prohibición en las leyes de indias. Reprueba Pimentel (1864) el estado en que la encomienda redujo al trabajo del indio, destacando del jesuita José María Luis Mora (1794-1850) la condición de servidumbre que el sistema de *encomienda* mantuvo en los indios, a pesar de la prohibición del trabajo forzado.

Pimentel pretendía explicar científicamente la condición de la raza indígena desde el marco de las naciones modernas e independientes, y transitar de la obligatoriedad del trabajo a la libertad individual del ciudadano. Afirma:

[...] las ciencias económicas y políticas han mostrado en los tiempos modernos que para prosperar la sociedad, en todos sentidos, la regla, el secreto está comprendido en dos palabras, *dejar obrar*. Es cierto que las naciones en su principio necesitan un freno que modere su impetuosidad, una protección que resguarde su inexperiencia; pero ese freno debe irse aflojando poco a poco si se quiere tener una nación de verdaderos ciudadanos, de hombres dignos, y no de esclavos degradados (Pimentel, 1864, p. 176).

52

La visión de Pimentel se apoya en lo que las leyes de indios propiciaron para reducir a los indígenas en servidumbre personal y obligada, sin posibilidad de un trato justo como otros ciudadanos ni andar libremente en otros pueblos para relacionarse con otras razas. Esto los hizo débiles, pobres de espíritu y faltos de experiencia. El

sistema colonial tuvo al principio cierta apertura a la educación de los indios nobles, con la apertura del Colegio de Santa Cruz en el convento franciscano de Tlatelolco. Pero el miedo a perder la seguridad de los dominios conquistados hizo temer que tuvieran instrucción, y esto “estableció dos pueblos heterogéneos, enemigos, en un mismo terreno” (Pimentel, 1864, p. 180). Aunado a ello, dice que la ley hizo que se reuniesen en pueblos para vivir de manera civilizada, hizo que la limitación del territorio afectara sus necesidades, y se enfrentaran a otras condiciones de vida. Pimentel (1864) lo afirma de este modo: “De este sistema ha venido que aunque la ley no prohibía a los indios tener tierras en propiedad, muy pocas o raras veces llegaron a adquirirlas, porque les faltaba la costumbre de empresa personal...” (p. 180). Apela al discurso de un publicista inglés, para exaltar la libertad individualidad:

Donde quiera que el derecho de propiedad es desconocido o modificado aparece la indolencia, la ociosidad, la imprevisión; el hombre se degrada, la prosperidad, la gloria nacional desaparecen, la miseria sucede a la abundancia, sumerge al pueblo en el envilecimiento, hace en cierto modo necesaria la esclavitud y aun destruye la población (Fritot en Pimentel, 1864, pp. 180-181).

De ello infiere que los indígenas se desmoralizaron al no aceptar la idea del *deber* individual ni el derecho de propiedad, y sucumbieron al consumo de los licores y la impunidad de la embriaguez.

Otra causa que Pimentel (1864) refiere de la degradación de la raza indígena es el “desprecio por no tener la cara blanca” (p. 184). La conquista de estas tierras de América colocaba a los españoles en un rango superior respecto a los indios, y ello obligaba a los indígenas a no seguir las costumbres europeas, como andar a caballo, portar armas o usar vestimenta española. Pimentel cita a Humboldt, al relatar un informe eclesiástico del obispo de Michoacán dirigido al rey de España en 1799, sobre las condiciones de la población:

Efectivamente, los indios y las castas están en la mayor humillación. El color de los indígenas, su ignorancia y más que todo su miseria, los ponen a una distancia infinita de los blancos que son los que ocupan el primer lugar en la población de Nueva España (Pimentel, 1864, p. 185).

Pimentel reconoce injusto el proceder de la Iglesia Católica que, a pesar de declarar personas racionales a los naturales de América, mantuvo su condición de inferioridad al solamente calificar a los españoles como *gente de razón*. Afirma que las Leyes de Indias contribuyeron a terminar de degradarlos, sumergirlos en una infancia perpetua, en la imbecilidad, aislamiento, y les quitó valía y personalidad humana. Asimismo, señala que la lucha de Independencia hizo que el orden jurídico prohibiera la esclavitud y diera igualdad a los indios frente los blancos, sin embargo, las costumbres de hostilidad siguieron. Para Pimentel, la falta de participación de los indígenas en la lucha independentista respondía más a una estrategia de estos, que a un rasgo de apatía. Incluso con preocupación vislumbra un día en que se levanten para recuperar lo que consideran suyo.

Pimentel parte de un cálculo numérico de la población de México realizado por la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, que indicaba que la mayor parte de los individuos de raza indígena habitaban en la zona sur del país, a diferencia de la parte más civilizada de los indios, que tenían mayor trato con españoles ilustrados. Distinguía que indios como los yaquis, mayos y tarahumaras mantenían, según él, un comportamiento relativamente civilizado porque vivían en paz con los blancos, y habían aprendido algunas artes mecánicas, aunque seguían sus costumbres antiguas y mantenían gobiernos que ellos mismos nombran. Decía Pimentel (1864):

54

El indio mexicano es todavía idólatra [...] está muy distante de conocer la existencia de un Dios único e incorpóreo; para él no hay Dios sin cabeza, brazos y piernas; para él todos los santos católicos son igualmente fuertes y poderosos... tienen

una preferencia marcada por las imágenes deformes, y el santo más feo es el más adorado en la aldea y en los campos. ¡Parece que los indios recuerdan todavía aquellos ídolos de su antigüedad sobrecargados de emblemas y figuras! (p. 198).

Como habitante de la Ciudad de México, Pimentel (1864) refiere con sorpresa a “una especie de Huitzilopochtli a caballo, algo semejante a Santiago, que se adoraba a tres leguas de la capital” (p. 198), a pesar de estar presente ante la viva coexistencia de las creencias míticas y religiosas de los descendientes de Tenochtitlan y España.

Como católico ilustrado, observa que los indios mexicanos aceptan la inmortalidad del alma de manera exagerada, como una característica de pueblos supersticiosos que creen en almas en pena y apariciones de muertos el día de difuntos, y en su ignorancia ofrecen comida a sus deudos, suponiendo que sus almas vienen a tomar la esencia de lo que les presentan.

Con desagrado refiere que los indios de la Ciudad de México todavía practican “cultos ruidosos”, pero ahora lo hacen en las iglesias, portando trajes adornados por plumas y bailando delante imágenes religiosas. Es absurdo que las procesiones de la Semana Santa quieren hacerlas en vivo, como los pasos de la pasión, las tres caídas, la flagelación, la crucifixión, etc., que resultan ridículas, risibles, y no inspiran devoción sino lástima o desprecio. Lo más lamentable, afirma Pimentel (1864), es el derroche de gastos y consumo excesivo del pulque en actos como bodas, nacimientos y funerales. Era incomprensible que hubiera indios que recorrieran más de mil leguas de camino para ofrecer una vela de cera a un santo (pp. 198-199).

Para Pimentel carecía de sentido económico la conservación del sistema comunal, sobre todo después de las Leyes de Reforma; tampoco entendía cómo los indígenas, siendo ignorantes y analfabetas, podían manejar el calendario, comprender jeroglíficos, hablar tantas lenguas y practicar cantos y curaciones. Observaba sorprendido que todavía ejercitaran el comercio anterior a la conquista en el mercado que llaman tianguis, ciertos días y

determinados productos. Mantenían sus habilidades manuales para imitar con gran cuidado y paciencia lo que se proponían, como tejidos de algodón, lana o palma, fabricación de utensilios en barro y piedra, cría de gallinas y pavos, entre otras actividades. Identifica que abandonaron la minería, pero la agricultura la mantienen, así como el trabajo en las haciendas, sus prácticas de labranza e instrumentos, sin preocuparse por tener mejores beneficios económicos.

Pimentel reconocía que en México se hablaban más de cien idiomas, y la tenacidad de la población indígena por conservarlos. Sus habitaciones seguían siendo de adobe y ramas, y conservaban el gusto por las flores, huertos y jardines. Pensaba que habían mejorado su vestimenta, aunque sus muebles seguían siendo de gran pobreza, pues sólo tenían banquillos de madera, una estera de palma para dormir, el metate para moler el maíz y uno que otro utensilio de barro. Su comida diaria era a base de pan de maíz, atole, chile y frijoles; en días de fiesta bebían pulque u otra bebida fermentada. Esos días frecuentan bailar el jarabe al son de la tambora, la chirimía y algún violín destemplado, y lo hacen de forma pausada, siguiendo la misma música desagradable que en la antigüedad, el mismo canto monótono y cansado. Señalaba que la mujer indígena trabaja mucho, que lo hace alrededor de la comida y la familia: lleva el alimento al lugar donde trabaja el marido, teje la ropa, cría a sus hijos y a veces realiza trabajos agrícolas casi de la misma manera que los hombres. Sobre sus hijos, menciona que los reciben con tristeza cuando nacen, y los acompañan al sepulcro con muestras de alegría, tirando cuetes, repicando y con música.

56

Pimentel (1864) señala que seguía habiendo injusticias en la impartición de justicia, en particular por asuntos de robo y embriaguez, así como desprecio cotidiano de los “blancos” a los indios; por ejemplo, para exagerar lo malo de un hecho, se dice: “eso es indigno de un hombre *de cara blanca*” (p. 203).

En las ciudades los indígenas ya no pagaban tributos, pero seguían siendo víctimas de *las alcabalas*, donde los guardias de las garitas y empleados de aduanas les sustraían lo que llevaban consigo y las

leyes nunca los favorecían. En las haciendas no eran libres de cambiar de dueño porque vivían endeudados y lo mismo sucedía en la Ciudad de México con los operarios de panaderías, que si iban a misa eran supervisados por un capataz.

Aseguraba que los indígenas seguían siendo pobres en las haciendas y dependientes de los propietarios del terreno y que de manera “normal” podían aceptar su condición de inferioridad con respecto al patrón y la gente de *razón*. Aceptaban su pertenencia al patrón de la hacienda que había invadido sus tierras y aun le suplican ser disculpados del pago de renta del terreno.

Basándose en los estudios científicos del siglo XIX, y en los escritos de los frailes dedicados a la enseñanza de los indios, Pimentel puede asegurar que aprenden con facilidad oficios, artes, lenguas y ciencias, lo que le permitía calcular la dificultad o probabilidad de ser civilizados como los europeos, de ahí que hubiera indios que se desempeñaron como sacerdotes, magistrados y milicianos.

Como Humboldt, consideraba Pimentel que cuando un indio llega a un cierto grado de cultura, puede elaborar juicios, formular ideas lógicas, establecer relaciones sutiles entre objetos, aunque carezca de vivacidad de imaginación y pasión por crear o producir, pero esta dificultad puede deberse a las dificultades con las diferencias que hay por sus idiomas, hábitos y costumbres. En general los indígenas aprenden como los europeos y lo demuestra al decir que en México hubo indios que se desempeñaron perfectamente como sacerdotes, magistrados y milicianos. Se apoya en la obra *Historia antigua de México* (1787) del jesuita Francisco Javier Clavijero (1731-1787) para afirmar que el indio realiza el trabajo con lentitud, porque lo hace con paciencia. El maltrato que han recibido les hace ser serviles, desconfiados, hipócritas, tímidos, mentirosos y desleales. No son avaros, el porvenir no los inquieta, sólo cuando tienen un interés particular son más activos. Tanto los varones como las mujeres gozan de buena salud y de una vida longeva.

Para Pimentel (1864) las mujeres jóvenes eran más aceptadas que los hombres, pues el aspecto de ellos “no agrada ni ofende; pero entre las mujeres jóvenes mexicanas, se hallan algunas blancas, y bastante lindas, dando mayor realce a su belleza la suavidad de su habla, y de sus modales, y la natural modestia de sus semblantes” (p. 212), discriminación positiva que colocaba a la indígena joven en un lugar de mayor visibilidad, aceptación y vulnerabilidad ante la sociedad machista.

En la obra de Humboldt, *Ensayo político sobre Nueva España* (1818), Pimentel (1864) identifica la idea de que los indios se parecen mucho entre sí, porque “la cultura del entendimiento es lo que más contribuye a diversificar los lineamientos del rostro” (p. 216). Reafirma la búsqueda de generalizaciones físicas asociadas al comportamiento social, y entender a la idea de nación mediante la unidad de costumbres, intereses y lenguas. Nuevamente Pimentel (1864) cita a Albert Fritot (1820) para decir que una nación compuesta de pueblos diferentes, sería de algún modo extranjera para sí misma (p. 216).

Como lector ilustrado, aprendió a ver a México a partir de la mirada de sus pares extranjeros. Se pregunta si puede existir homogeneidad racial, lingüística y de creencias, propiedades y riqueza, para coincidir finalmente con Humboldt al decir: ¡con razón México era el país de la desigualdad!

Plantea formar un pueblo verdadero, animado por el espíritu nacional, capaz de subordinar el interés personal al general. Propone lograr la unidad mediante la enseñanza de una religión ilustrada y una moral católica que destierre la superstición. El clero, para ello, debe formarse mejor, saber un idioma indígena, fundar misiones en aldeas y campos, que el gobierno otorgue recursos al clero para educar al pueblo, que la ley considere al indio igual al blanco, que indios y blancos asistan juntos a las escuelas, para aprender las primeras letras.

Añade otras medidas, como dejar atrás las raíces de la servidumbre, fomentar el trato con los indígenas y evitar que se les deje vivir aislados. Ofrecerles las mismas oportunidades de trabajo para adquirir propiedades, impedir la acumulación de tierras por parte de un solo propietario, permitir que verdaderamente puedan pagarlas con su trabajo, mediante plazos largos y cómodos, y modificar tanto el sistema de contribuciones como el carcelario.

La propuesta civilizatoria de Pimentel procuraba crear necesidades a la población indígena para que se esforzaran más para lograr satisfacerlas. Pensaba que, al alejarlos de las imperfecciones físicas, intelectuales y morales, podían ser fuertes, ilustrados, rectos de voluntad y moderados en sus sentimientos.

Desafía la idea equivocada de que la civilización y las ciencias son un mal para los indígenas. Confía en que “El tiempo engendrará en las costumbres la igualdad que la ley proclama” (Pimentel, 1864, p. 221), aunque también señala que “Las costumbres viejas, el hábito inveterado es tan poderoso, que después de algunos siglos es casi imposible desarraigarle” (p. 231). Se pregunta Pimentel ¿cómo hacer que las leyes hagan que los blancos vean a los indios como iguales? ¿Cómo los indios podrían desprenderse de las costumbres que los identifican, y olviden sus lenguas, preocupaciones y formas de ayudarse mutuamente?

Para Pimentel, civilizar al indio significa ilustrarlo, aunque se da cuenta que no es suficiente, e incluso puede resultar contraproducente, porque se rebelan contra los blancos o se vuelven tiranos de los indios. Pero tampoco es partidario de su exterminio, sino de su transformación a través de la inmigración europea, para que de ahí surja una raza en la que todos lleguen a ser blancos, porque es falso que se heredan los vicios de las dos razas, sólo ocurre cuando son mal educados y, por el contrario, cuando tienen buena educación se heredan las virtudes de ambas razas. Esto lo afirma apoyándose en el historiador, político, empresario y naturalista Lucas Alamán (1792-1853), de quien retoma: “los mestizos son susceptibles de todo lo bueno y de todo lo malo” (1864, p. 234).

Concluye diciendo que al clero y al gobierno les corresponde poner fin a las causas de la degradación del indio, que el gobierno es responsable a través de la ejecución de las leyes, de transformar las injusticias que existen, de ver al indio como parte de la nación y, en consecuencia, aliado al país al que pertenece. Pimentel (1864) afirma: “El querer remediar a los indios, tiene por objeto evitar los males que su situación ocasiona a México” (p. 239). El punto de partida es reconocer que hay dos razas diferentes en México, y para que ambas existan es conveniente que se unan, desapareciendo no sólo en el derecho las razas, sino también en los hechos. Es en el mestizaje europeo -no con afrodescendiente ni asiática- lo que puede lograr que existan en el país las mismas costumbres e iguales intereses. Para lograr ese tipo de mestizaje al que alude, es necesaria tanto la inmigración europea como la libertad de cultos, de manera que el clero y el gobierno hagan respetar esta libertad en cada localidad, estableciendo acuerdos en las distintas actividades del quehacer diario, como la educación, la ciencia y las artes.

Para Pimentel, la clave se encontraba en no repetir las causas que favorecieron la degradación de los pueblos indígenas. Avizó el gran reto que el Estado y la sociedad mexicana debían enfrentar, y al hacerlo, pone a debate cómo civilizar al indio para que sea parte del proyecto de la nación. Esta visión lo coloca entre los intelectuales del siglo XIX que desde la academia defiende un proyecto de Estado para las poblaciones indígenas de México, y atendido en diferentes asociaciones y foros académicos de carácter económico, demográfico, de instrucción, literatura, entre otros.

Derivado de esta discriminación y racismo, se ejercieron en esta época de finales del XIX prácticas de esclavitud, destierro y explotación de pueblos indígenas mayas y yaquis, principalmente, que se extendió a otras poblaciones de migrantes asiáticos, específicamente chinos y coreanos, que fueron despreciados por autoridades locales y regionales, con apoyo del poder federal que favorecía el mestizaje europeo, sobreexplotando la mano de obra indígena y de origen asiático.

## Reflexiones finales

Los planteamientos anteriores invitan a pensar ¿cómo desde el análisis histórico que presenta Pimentel en 1864, puede aflorar una visión del sí mismo ilustrado que lleva a confrontar una idea de nación, como resultado de entender la alteridad indígena? Asimismo, ¿cómo una población maltratada injustamente, sumida en la ignorancia y la necesidad de mantener vivas sus costumbres puede preocupar tanto a una élite intelectual? Preguntas que aún pueden tener sentido si las mantenemos como un cuestionamiento derivado de la dialéctica de la alteridad. Su vigencia puede ser parte de la continuidad de un pensamiento que reproduce relaciones injustas de sometimiento y subordinación, o que ha ampliado su horizonte a otras formas de comprensión de sí mismo y los otros, y el respeto a la diversidad cultural y lingüística es otra manera de beneficiar la convivencia humana.

La identidad narrativa de Pimentel, siguiendo el pensamiento de Ricoeur (1995), coloca al lector en un lugar donde su perspectiva civilizatoria surge de entenderse a sí mismo mediante la refiguración que construye al lado de los autores que cita acerca de la población indígena que caracterizan, lo que significa que su habla refiere más a él y la comunidad lectora que lo reconoce.

El texto de Pimentel refigura el por qué la alteridad indígena debe ser transformada por la migración europea y el mestizaje biológico y cultural. Su narrativa se sustenta en relatos de historia que hablan del modo de vida de poblaciones indígenas, para convertirlo en el objetivo de estudio de la razón ilustrada. Construye un discurso que lleva a los grupos intelectuales a compartir sus juicios con criterios de verdad científica, para convertir su discurso en iniciativa civilizatoria del indio.

Los textos que expone Pimentel para hablar de los indígenas le sirven como refiguraciones que exponen la vida cotidiana a través de

prácticas sociales vinculadas al trabajo agrícola, artesanal, la alimentación, el comercio, las fiestas, celebraciones religiosas, entre otras. Expone una visión de historia para explicar la decadencia de los pueblos indígenas por las condiciones de sometimiento impuestas por el predominio azteca, que por un lado propiciaron alianzas a los españoles por parte de los inconformes subordinados al régimen; y por otro, fuera derribado el imperio azteca por ser una sociedad bárbara, supersticiosa, carente de moral ilustrada y entendimiento racional.

Pareciera que, para Pimentel, la carencia de comportamientos con sentido civilizatorio explica la condición de subordinación e inferioridad del indígena frente a los criollos, mestizos y ladinos, sin embargo, su propuesta civilizatoria trasciende a las condiciones injustas de las Leyes de Indias, puesto que lo que pretende es modificar sus condiciones de nacimiento u origen, corrigiendo el destino fatal de los pueblos atrasados que se resisten a vivir en una sociedad civilizada.

La lectura del texto *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México, y medios para remediarla*, contribuye a hacer una nueva configuración de la conciencia histórica que genera el tema, pues el sentido del texto desborda al tiempo en que fue escrito y lo trae al presente, despertando en el lector conocimientos y sentimientos éticos. No sólo deja ver la conciencia histórica de grupos ilustrados de México, frente a las condiciones de deterioro social y económico de los indígenas de su presente. El texto de Pimentel ofrece nuevos sentidos para las comunidades académicas presentes, porque nos acerca a la mirada cultural e histórica del proyecto civilizatorio de la nación, desde la visión intelectual y educativa de las instituciones de los Estados nacionales latinoamericanos en general.

## Referencias

- Baronet, B., Carlos Fregoso, G., y Domínguez Rueda, F. (2018). *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Xalapa, México: Instituto de Investigaciones en educación. Recuperado de: <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>
- Castellanos, A. (2000). Antropología y racismo en México en Ciudad de México. *Desacatos*, 4. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=Si607-050X2000000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&id=Si607-050X2000000200005)
- Calderón Mólgora, M. A. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. Michoacán, México: Colegio de Michoacán y Fideicomiso Teixidor.
- Escalante Fernández, C. (2003). Los indígenas en la historia de la educación. En M. Berlely Busquets (coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad. Tomo 1* (pp. 85-104), [Colección: La investigación educativa en México, 1992-2002]. México: COMIE. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v03\\_t1-pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1-pdf)
- Garza Cuarón, B. (1989). Francisco Pimentel, precursor de las historias de la literatura mexicana. *Centro Virtual Cervantes*, Asociación Internacional de Hispanistas, actas X, 617-626. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih\\_10\\_3\\_068.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_3_068.pdf)
- De la Cadena, M. (2014). El racismo silencioso y la superioridad de los intelectuales en el Perú. En Ch. Hünefeldt, M. De la Cadena y C. Méndez, *Racismo y etnicidad*. Perú: Ministerio de Cultura de Lima.
- Korsbaek, L., y Sámano, M. (2007). El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad. *Revista Ra Ximhai*, 3 (1), 195-224. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130109.pdf>
- Nivón Bolán, A. (2019). Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7(14), 219-240. Recuperado de: <https://doi.org/10.29351/rmhe102017>

Nivón Bolán, A. (2021) *Pensamiento civilizatorio en el congreso pedagógico centroamericano de 1893*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/>

Pimentel, F. (1864). *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México, y medios para remediarla*. Recuperado de: <https://archive.org/details/memoriasobrelasoopimegoog/page/n2>

Pimentel, F. (1866). *La economía política aplicada a la propiedad territorial en México*. Recuperado de: [https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id= suri:DGB:TransObject:5bce598a7a8a0222ef15e99b&word=Francisco%20Pimentel&r=5&t=1823](https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=_suri:DGB:TransObject:5bce598a7a8a0222ef15e99b&word=Francisco%20Pimentel&r=5&t=1823)

Pimentel, F. (1874). *Cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México, llamado también Tratado de filología mexicana*. Recuperado de: <https://archive.org/details/cuadrodscriptiooestagoog/page/n13>

Pimentel, F. (1885). *Historia crítica de la literatura y de las ciencias en México desde la conquista hasta nuestros días*. Recuperado de: <https://archive.org/details/379I713>

Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración*. Madrid, España: Siglo XXI.

Semo, E. (1998). Francisco Pimentel, precursor del neoliberalismo. En R. Falcón y R. Buve (comp.), *Don Porfirio presidente ..., nunca omnipresente: hallazgos, reflexiones y debates. 1876-1911* (pp. 473-494). México: Universidad Iberoamericana.

Urdapilleta-Muñoz, M., y Núñez-Villavicencio, H. (2014). Civilización y barbarie. Ideas acerca de la identidad latinoamericana. *La Colmena*, 82, 31-40. Recuperado de: [http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena\\_82/docs/Civilizacion\\_y\\_barbarie.pdf](http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_82/docs/Civilizacion_y_barbarie.pdf)

64

Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México en Ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/53667>

**Maestras escritoras en  
*Educación. Revista mensual*****Teacher writers in  
*Educación. Revista mensual*****Raquel Díaz Galván\***

\* *Profesora Investigadora y de Enseñanza Superior de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México. Es doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus publicaciones recientes están: “Educación histórica. Un aprendizaje desde el aula” en La Historia de la Educación y la Educación histórica. Aproximaciones/ Multidisciplinarias e Interdisciplinarias, Escuela Normal Superior de Querétaro (2020) y “Cien años de la Secretaría de Educación Pública” en Anuario Mexicano de Historia de la Educación, vol. 2, núm. 2, (2021). Sus temas de interés están en la historia de México s. XIX e historia de la educación s. XX. Correo electrónico: [radiga26@yahoo.com.mx](mailto:radiga26@yahoo.com.mx)*

 <https://orcid.org/0000-0002-3163-9187>

---

**Historial editorial**

Recibido: 10-abril-2021

Aceptado: 12-septiembre-2021

Publicado: 31-enero-2022

---



---

**Maestras escritoras en *Educación*.**  
*Revista mensual*

**Teacher writers in *Educación*.**  
*Revista mensual*

### **Resumen**

El presente artículo se centra en analizar la colaboración de las maestras en *Educación. Revista Mensual*, que se publicó entre septiembre de 1922 y enero de 1924: quiénes fueron, qué escribieron y qué podemos hoy rescatar de esas participaciones. Con ello se busca contribuir a la historia de la educación en México durante las primeras décadas del siglo XX, un periodo histórico fundamental, en el que surgió la Revolución Mexicana, proceso armado, político y social que sentó las bases del México contemporáneo.

**Palabras clave:** Cultura escrita, Historia de la educación, estrategias de enseñanza.

### **Abstract**

This article focuses on analyzing the collaboration of teachers in *Education: Monthly Journal*, published between September 1922 and January 1924: who were they, what they wrote about, and what can we learn today from those participations. This is done to contribute to the history of education in Mexico during the first decades of the 20th century, a fundamental historical period where the Mexican Revolution emerged, an armed, political, and social process that laid the foundations of contemporary Mexico.

**Keywords:** Written culture, History of education, teaching strategies.

---

**Enseignantes écrivaines en  
Éducation. Magazine mensuel**

**Résumé**

Cet article se concentre sur l'analyse de la collaboration des enseignantes en éducation. Mensuel, qui a été publié entre septembre 1922 et janvier 1924: qui ils étaient, ce qu'ils ont écrit et ce que nous pouvons aujourd'hui sauver de ces participations. Il s'agit ainsi de contribuer à l'histoire de l'éducation au Mexique au cours des premières décennies du XXe siècle, une période historique fondamentale, au cours de laquelle est née la Révolution mexicaine, processus armé, politique et social qui a jeté les bases du Mexique contemporain.

**Mots-clés:** Culture écrite, Histoire de l'éducation, Stratégies d'enseignement.

**Pisarze w edukacji. Miesięcznik.**

**Streszczenie**

en artykuł koncentruje się na analizie współpracy nauczycieli w edukacji. Revista Mensual, która ukazała się między wrześniem 1922 a styczniem 1924 roku: kim byli, co napisali i co możemy dziś uratować z tych artykułów. Ma się to przyczynić do rozwoju historii edukacji w Meksyku w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku, fundamentalnego okresu historycznego, w którym pojawiła się rewolucja meksykańska, proces zbrojny, polityczny i społeczny, który położył podwaliny pod współczesny Meksyk.

**Słowa kluczowe:** kultura pisana, historia oświaty, strategie nauczania.

## **Introducción**

Ejercer la escritura, sin importar cuál sea su propósito, introduce ineludiblemente en el mundo de la cultura escrita: quién lo hace, por qué, para qué, para quiénes, entre otras interrogantes. Cada uno de esos cuestionamientos se orienta a tres polos de reflexión que nos encaminan al análisis de los textos, la historia de los libros y las prácticas de la lectura (Chartier, 2005).

El primero alude a los autores, las estrategias de escritura, propósitos, intenciones, estructura, utillaje. El segundo se refiere al soporte material en el cual se plasman las ideas: libros, revistas, periódicos y, actualmente, los textos electrónicos. Todos ellos como objetos en sí y para sí. Asimismo, el proceso editorial implícito: tipo y tamaño de letra, composición tipográfica, diseño de página, imágenes. El tercero está vinculado a las representaciones y prácticas sociales de lectura tanto en voz alta como en silencio, así como el público a quien estaba dirigido y sus tipos: intensiva o extensiva.

De acuerdo con estos tres elementos de investigación abordaremos la participación de las maestras que colaboraron en este proyecto y cuyos nombres y obra forman parte ya de la historia de la educación en México en un periodo crucial para nuestro país: los años inmediatos al término de la Revolución y el comienzo de la reconstrucción nacional, con lo que dio inicio el México moderno.

## **Educación para la reconstrucción nacional**

- 68** La escritura denota poder de quienes conocen y dominan el mundo de las palabras sobre quienes, aún en la actualidad, carecen de prácticamente todo. Entre los que saben y los que no, se abre todavía una brecha más: la división entre hombres y mujeres, donde estas son más afectadas. Es importante señalar que una de las primeras funciones de los textos es evitar que algo digno de recordarse se pierda en el tiempo. Como lo señala Chartier (2003) “es un repositorio destinado a

la conservación, a la fijación para establecer una memoria o un derecho [...]” (p. 51). La escritura implica además conservar el pensamiento de un individuo o de un grupo social y permite, a la vez, analizar los cambios, las permanencias y las rupturas entre el pasado y el presente. Comprender que en la sociedad prácticamente nada permanece estático.

Dentro de la historia de la educación, hacer una revisión de quienes trabajaban en un momento en particular y de cuáles eran sus ideas con respecto a la enseñanza en específico, puede contribuir al conocimiento de un periodo histórico de México. Particularmente se trata del proceso de la Reconstrucción Nacional, que comenzó en la década de 1920. El propósito de la educación evidentemente era diferente al que se requiere en la actualidad. En los albores del siglo XX, con la incertidumbre de lo que deparaba el comienzo de una nueva centuria, se agregó una causa armada, la Revolución Mexicana trajo muerte, hambre, pobreza, pero a la vez, la esperanza de que quizá esta sería la última vez que el país se convulsionaba.

El propósito parecía claro: formar un nuevo hombre, un nuevo mexicano que, por principio, tuviera garantizado su ingreso a la escuela y, con eso, que su paso por un salón de clases sirviera para que nunca más nadie quisiera aprovecharse ni explotar a su semejante; pero ¿por dónde comenzar? Por la escuela, en especial por quienes la hacen posible: los maestros.

Aunado a lo anterior, al inicio de la década de 1920 pocas era las instituciones formadoras de maestros y mucho menos quienes contaban con la preparación para impartir clases. En el gremio magisterial predominaban aquellos a los que, por ser letrados, se les había habilitado para enseñar a otros. Maestros que se habían hecho en la práctica; sin embargo, la experiencia sin bases teóricas y metodológicas resultaba poco eficaz.

Tomando en cuenta lo antes señalado, para desarrollar este trabajo se planteará una investigación cualitativa utilizando un diseño de investigación histórica de acuerdo con lo que proponen Muñoz,

Quintero y Ancízar (2014). A partir de la fuente primaria: *Educación. Revista Mensual*, que si bien fue un proyecto de un grupo de maestros encabezados por Lauro Aguirre, las mujeres también tuvieron cabida. A fin de cuentas, todos tenían en común su preocupación e interés por la enseñanza. De ahí que estudiar esta publicación será útil para aportar otras luces sobre la historia de la educación en México, ¿quiénes fueron las maestras que colaboraron?, ¿qué temas abordaron? y ¿cuál es la vigencia de sus artículos?

## En el principio

La atención de esta publicación está centrada en la educación. Pese a tener un propósito definido, la participación de quienes en ella colaboraron permite dar cuenta del papel que desarrollaron las mujeres. Hasta ahora sabemos que el punto de encuentro entre quienes colaboraron en *Educación. Revista Mensual* fueron personas de las normales de la Ciudad de México: la Escuela Normal para Maestras, la Escuela Normal para Maestros y la Escuela Normal Nocturna y con ellas la Universidad Nacional de México, en específico la Facultad de Altos Estudios, la Facultad de Ciencias de Química y la Escuela Nacional Preparatoria.

Quiénes participaron trabajaban en esas instituciones, no obstante, aunque también había varias maestras, llama la atención que solo encontráramos tres mujeres en este proyecto: Ana María Berlanga, Carmen Ramos y Palma Guillén. Es decir, como participantes del comité editorial. ¿Solo se les hizo a ellas la invitación para participar? ¿Solo ellas aceptaron? ¿Cuáles fueron las razones de que tres maestras formaran parte de esta propuesta? Es claro que son más las interrogantes que las respuestas.

70

Durante la publicación de los trece números de la revista se contó con la colaboración de cinco mujeres; hasta donde se sabe, maestras todas ellas: Estefanía Castañeda, Ana María Vargas, Carmen Ramos, Refugio Amezcua y Guadalupe García Núñez. Cada una de estas profesoras

participó con un artículo que se incluyó en alguno de los números de la revista, excepto Castañeda, quien intervino con cuatro escritos.

### Las maestras escritoras

La primera mujer de quien se publicó un trabajo fue Ana María Vargas, la maestra que describe cómo impartir la clase de “El Teorema de Pitágoras” en tres pasos. Primero, presentar a los alumnos una pirámide cuadrangular y llamar la atención en las caras laterales porque forman un triángulo rectángulo. Segundo, mostrar un triángulo rectángulo para indicar la hipotenusa y los catetos. Tercero, demostrar el teorema de manera gráfica en el pizarrón. Para concluir, Vargas propone un ejercicio de aplicación del teorema.

La maestra ofrece una lección de geometría que resulta útil tanto a los profesores como a los mismos alumnos. Su artículo es valioso porque muestra cómo a partir de algunos recursos materiales y cotidianos se puede desarrollar el tema. Asimismo, resulta relevante el que además proponga una sesión donde se aplique de manera práctica y se utilice un ejemplo que resulte cercano a lo que las alumnas abordan en su entorno: “dos niñas con sus maquinitas en el ángulo del escritorio las hacen caminar siguiendo sus lados [...]” (Vargas, 1922, p. 114). Este ejemplo tiene como uno de sus propósitos el que los estudiantes comprendan que el conocimiento teórico adquirido en el salón de clases implica una utilidad práctica en la vida cotidiana.

La maestra Vargas desarrolla de forma didáctica un tema que generalmente se piensa complejo. Si bien utiliza un lenguaje sencillo, no olvida la introducción de términos fundamentales como son hipotenusa, catetos, ángulo recto, triángulo rectángulo, etc. Implícitamente, su artículo deja claro que en el pasado como en el presente, no existen áreas del conocimiento exclusivas de un sexo en particular. La capacidad para comprender, producir y transmitir conocimiento es inherente a la especie humana, aunque haya quienes no lo piensen así.

La segunda colaboradora fue la maestra Refugio Amezcua, quien en ese momento laboraba en la Escuela Superior Padre Mier. Ella presentó una clase con el tema de las características del otoño. Lo tituló “La caída de las hojas”. Especificó que estaba dirigida a los alumnos de primer grado. Los pasos que propuso fueron los siguientes: primero, distinguir los cambios en lo relativo a la temperatura del día y de la noche. Segundo, observar el proceso de madurez que presentan las frutas de esta temporada. Tercero, observar los cambios de color de la vegetación, la caída de las hojas y la migración de algunas aves. Cuarto, narrar un cuento que abordara la temática de la clase. Quinto, reproducir el cuento, de forma oral o escrita, y sexto, entonar un canto relacionado con lo que se revisó en la clase.

Es importante resaltar que el cuento que Amezcua (1922) propone es de su autoría; como ella lo menciona “lo formulé para mis alumnos” (p. 114). Dos elementos se pueden desprender de esta propuesta. La primera, el que la maestra compartiera sus propios materiales con otros profesionales a quienes su trabajo pudiera serles útil. La segunda, que consideramos la más valiosa, la invitación a que cada maestro elaborara sus propios recursos con base en su experiencia y en las necesidades de los alumnos. Que cada profesor diseñara y fuera capaz de adaptar o elaborar lo necesario para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza, así como utilizar lo que realmente le fuera útil y de interés para sus alumnos en particular.

72 La propuesta de trabajo de la maestra Amezcua es doblemente relevante porque implícitamente plantea una correlación entre el tema correspondiente al ámbito de las Ciencias Naturales –las estaciones del año, en específico, el otoño–, un contenido de Español, el cuento, y uno de Educación Artística, con la entonación de un canto. Temperatura, vegetación, estación, otoño, día y noche, entre otros, son conceptos clave que ayudan a la comprensión del tema a tratar.

Hoy, casi un siglo después, se les sigue pidiendo a los maestros en formación que vinculen los temas de las distintas asignaturas entre sí. Esto porque debe quedar claro que la información que se le brinda a los alumnos en clase no se convierte en conocimiento, sino hasta que pasa

---

por el tamiz de la experiencia. Esta debe ser cercana a la realidad de los niños.

La tercera colaboradora de la revista fue la maestra Carmen Ramos, quien participó con un artículo relativo a la enseñanza de la lectura y la escritura. De ella se sabe que estudió en la Escuela Normal de Profesoras de Instrucción Primaria de la Ciudad de México. Se desempeñó como maestra, directora de escuela de párvulos y más tarde en el *Kindergarten*. También impartió clases en la escuela normal y en la universidad. Varios fueron los temas de su interés. Fundó la revista *El pájaro azul*, donde abordó lo relacionado con la educación infantil. Fue autora de varios libros de literatura y cuentos para niños (Cárdenas, 2016).

En su artículo, titulado *Orientaciones generales para la enseñanza de la lectura y escritura*, la maestra Ramos (1922) presenta recomendaciones para los profesores. Para iniciar, que hicieran ejercicios con los alumnos, por ejemplo, hacer presión con los dedos para facilitar la manera apropiada en la que debían tomar el lápiz con soltura, a través de trazos y dibujos libres. Esto como preparación para la escritura.

La sugerencia era comenzar con una letra o con una sílaba. Enseguida debía pasarse a la presentación de frases completas para su lectura poniendo énfasis en las palabras que la componen. Especialmente aconsejaba utilizar frases con palabras que se relacionaran con temas que resultaran cotidianos a los niños. También que fueran fáciles de pronunciar y que se pudieran combinar con otras palabras que sirvieran para alentar la imaginación infantil.

En la medida en que estas fueran significativas para los niños, ellos mostrarían interés por atender a la pronunciación lenta que debería hacer el maestro para ayudarles a reconocer los componentes de la frase. Al identificar sonidos de una palabra, el alumno podría relacionarlos con otras nuevas. De esta forma, cada vez el docente debía ir incorporando nuevas palabras que incluyeran aquellas consonantes que los estudiantes desconocieran según el avance en los procesos de lectura y de escritura, respectivamente. Por último, la maestra Ramos

recomendó un libro de su autoría que recientemente había publicado, donde los maestros podrían encontrar diversos ejercicios que les facilitarían su labor. El texto llevaba por título *Esperanza*.

El artículo de la profesora tuvo como uno de sus principales propósitos ofrecer alternativas para la labor de los maestros en la escuela. Se trataba de una profesional no solo en el trabajo áulico, sino en la autoría de un material de apoyo a la enseñanza y el fortalecimiento de los procesos de adquisición, tanto de la lectura como de la escritura. La maestra Ramos era autora de otros textos: *Luz, Ventura y Victoria*. Tres títulos que estaban destinados a la enseñanza con los niños de segundo, tercero y cuarto grado, respectivamente, de la escuela elemental. A estas obras se sumaba el libro de *Esperanza* para completar esta serie de materiales de apoyo a los profesores.

Es importante enfatizar que un siglo después de la publicación de este artículo, el enfoque didáctico para la enseñanza del Español en la escuela primaria, propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), es muy similar a lo que planteó en su momento la maestra Ramos. Existen varios elementos de coincidencia entre ambas propuestas. Para muestra habría que señalar la clasificación de los alumnos de acuerdo con el avance en su proceso de adquisición de la escritura: presilábico, silábico, alfabético y alfabético funcional.

De la misma manera, resulta paradójico que en la sociedad mexicana hoy todavía haya maestros y padres de familia que sigan considerando que los niños deben aprender a leer y a escribir a través del método silábico que no solo contradice el enfoque didáctico de la SEP, sino que además se ha demostrado que no favorece la comprensión lectora.

74

La cuarta mujer que colaboró en la revista fue la maestra Guadalupe García Núñez. En su artículo se aclaró que la lección *El abeto* se había retomado de *El Educador de Génova*. Quizá en un primer momento se pensaría que se trataba de una lección de ciencias naturales. Lejos de eso, la propuesta se refiere a una forma de trabajo activa en la que los niños sean partícipes de su propio aprendizaje. ¿Cómo es esto? A partir de la conformación de equipos de trabajo, es decir, tomando en cuenta

el tema del abeto se les solicita a los niños que investiguen todo lo relativo a este árbol (García, 1923).

De acuerdo con las primeras indagaciones, por equipos estudian con mayor detenimiento aspectos como las partes de la planta, los diferentes tipos de abeto y sus características físicas, sus usos como combustible y en la industria. También ofrecía alternativas del trabajo individual.

Con todo lo que los niños investigaran se aprendería vocabulario, conjugaciones verbales, descripciones, resúmenes, entre otros aspectos relativos al lenguaje; el cálculo, la adición y la sustracción, a partir del precio de la madera y del transporte o la producción de cerillos. Todo eso era útil para el conocimiento de la aritmética y la elaboración de manualidades para la educación artística, entre otras.

El sentido de este artículo era generar propuestas de trabajo donde tuvieran cabida todas las áreas del conocimiento, lo cual implicaba una labor álica de varias semanas, tantas como se mantuviera el interés de los niños. Es importante subrayar que, en ese momento, aunque ya se había fundado la SEP, no existía un plan y programas de estudio oficiales. Ese hecho tenía como ventaja el que los maestros libremente pudieran trabajar los temas que cada uno considerara pertinentes, teniendo como base las necesidades de los alumnos. Y no es que ahora no se puedan tomar en cuenta estos. Hoy en la escuela primaria se requiere cumplir con programas de estudio, muchos de ellos saturados de contenidos y con ellos evaluaciones y requerimientos administrativos que dificultan su aplicación.

El artículo de la maestra Núñez, al igual que el de la maestra Ramos, es muy vigente, no obstante que tiene cerca de un siglo de planteado. Actualmente, en la primaria se aspira a que los maestros trabajen los proyectos de aula que están centrados en las necesidades e intereses de los niños. El sentido de estos es abordar los contenidos relativos a las distintas asignaturas de manera transversal, sin hacer segmentación entre un conocimiento relativo al español o a las matemáticas; trabajar de manera correlacionada todos los contenidos a partir de un tema que

resulte integrador, porque en su vida cotidiana los alumnos utilizan, o al menos esa es la intención, el conocimiento para continuar con su aprendizaje fuera del salón de clases, “para pertenecer, construir y transformar” (SEP, 2017, p. 25).

Como se ha visto hasta aquí, la participación de las maestras en *Educación. Revista Mensual* puede parecer mínima, pero esto es relativo. Quienes colaboraron lo hicieron con un único artículo, entre otras razones porque la publicación en sí tuvo una vida corta. Pero especialmente porque en ese contexto histórico, donde lo que predominaba era una población mexicana mayoritariamente analfabeta, pocos eran los afortunados que tenían acceso a la cultura escrita y todavía más reducida fue la participación femenina.

Como es sabido, la representación de la mujer se circunscribió al ámbito privado: la madre abnegada que se preparaba para criar a los hijos y llevar un hogar a partir de conocer las labores “propias de su sexo”, las que mucho tiempo atrás se le habían asignado. El paso del siglo XIX al XX trajo consigo la oportunidad de que las mujeres pudieran acceder a otra esfera, la laboral, la de las responsabilidades, la que podía ser digna de recibir un salario por su realización, aunque este fuera menor al de sus pares.

En esas condiciones, pensar que además de enseñar pudieran escribir sobre su propia profesión, a partir de compartir de manera escrita sus experiencias de trabajo, resulta doblemente loable y, por qué no, se puede considerar toda una hazaña. Desde esa perspectiva, hay que plantear que quienes colaboraron con *Educación. Revista Mensual* lo hicieron de manera sobresaliente, quizá no como quisiéramos hoy, pero en su contexto indudablemente lo fue.

76

No obstante lo anterior, si la participación de las maestras hasta aquí abordadas la consideramos relevante, la intervención de la maestra Estefanía Castañeda resulta particularmente extraordinaria. De hecho, es de quien tenemos más información. Se sabe que nació en Ciudad Victoria en 1872. Estudió en la Escuela Normal para Maestras y fue una de las principales promotoras del *Kindergarten*, siguiendo la técnica de

---

Federico Froebel. Incorporó la carrera de educadora a la enseñanza normal. Se desempeñó como inspectora de escuela y como maestra en la Escuela de Altos Estudios, con los cursos de Psicopedagogía, Metodología, Historia Crítica de la Educación, entre otros (INEHRM, 1992 y Reyes, 2016).

La maestra Castañeda se distinguió tanto por el número de artículos que escribió en la revista, como por la extensión de estos, lo cual es pertinente resaltar sobre todo en el contexto histórico en que se realizó porque, como ya se anotó, la labor de las mujeres en el espacio público estaba prácticamente cerrada. A la par se sabe que fue autora de varios libros relacionados con el proyecto educativo que impulsó: el *Kindergarten*. Particularmente la publicación que nos ocupa fue un vehículo para difundir su propuesta y llegar a un público especializado más amplio.

En su primer artículo titulado *Estudios acerca del Kindergarten I* presentó su propuesta como “la única capaz de satisfacer las necesidades, instintos y aspiraciones infantiles” (Castañeda, 1922b, p. 101). Se trataba de ver al niño no como una cosa, sino como un colaborador que era partícipe de su propia evolución y desenvolvimiento. Esto se lograría a partir de una educación recreativa, gradual y armónica entre el cuerpo y el alma con la mediación del juego. El objetivo era formarlo como un pequeño ciudadano. Para eso se requería que tuviera clases de cultura muscular y sensorial, desarrollo del lenguaje, observación de la naturaleza, cultura de emociones y formación del carácter.

La maestra Castañeda también señaló que el *Kindergarten* debía ser liberal, no sólo por lo que enseñaba, sino porque ahí debían convivir niños pertenecientes a las distintas clases sociales. La propuesta era una institución que promoviera los derechos del pueblo, la autonomía y la democracia. Una escuela que respondiera a las necesidades de una sociedad fracturada por el proceso de revolución armada, que buscaba darle sentido a la lucha fratricida. De ahí que fuera imperante comenzar desde la más tierna infancia. Ricos y pobres, obreros y campesinos, todos con idénticos derechos. Había que prepararlos para el futuro. Uno que no distinguiera orígenes económicos. Una escuela que

permitiera consolidar la independencia anhelada, la de la “cultura nacional verdadera”. Con ese propósito en mente, la propuesta específica era distinguir cuatro tipos de *Kindergarten*: el normal, el práctico, el subprimario y el maternal. El primero sería el que se fundaría anexo a las escuelas normales, como un modelo de observación y experimentación pedagógica para mejorar el servicio de los docentes.

Los prácticos serían para que ahí se formaran quienes aspiraban a obtener un título de educadora. El sentido era combinar la teoría con la práctica en el salón de clase. Lo que lo distinguía era que, después de haber cursado la normal (es decir, luego de prepararse para dar clases en primaria), las recién egresadas harían una especialización para ser maestras del *Kindergarten*.

Los *Kindergarten* subprimarios tenían como propósito ser el vínculo entre la casa y la escuela. La intención era preparar a los niños para poder acceder a la primaria, a partir de un puente entre la casa y el *Kindergarten*. Es importante recordar que para los niños pequeños es muy difícil dejar la seguridad de su hogar para acceder a un espacio totalmente desconocido para ellos, el de la escuela, con otras personas, tanto niños como adultos.

El *Kindergarten* maternal tenía como función principal el apoyo a las nacientes clases obreras, un grupo mayoritario en las ciudades. Constituirían un refugio para aquellos grupos necesitados porque ahí se les proporcionaría alimento y un espacio seguro, dado que quizá en su propio hogar no lo tendrían. Esta naciente institución era fundamental en una sociedad que quería renovarse, una que pensaba en los menesterosos, a quienes concebía como pequeños ciudadanos, y con ellos familias enteras que requerían apoyo de todo tipo. Su artículo en la revista serviría, a la vez, para sensibilizar a quienes con su trabajo podían contribuir en la consolidación de esta propuesta: los maestros.

78

En su segunda contribución, Estefanía Castañeda continuó con los planteamientos que había hecho en su anterior trabajo. Este se tituló de manera similar: *Estudios acerca del Kindergarten II*. Una de sus ideas fue

---

señalar que el contacto con la naturaleza era importante para educar a los niños, a los que aspiraban a la perfección. De acuerdo con la experiencia que ya se tenía, la intención era hacerlos libres, fuertes y felices (Castañeda, 1922c).

Una propuesta recurrente en ese momento fue la fundación de escuelas al *Aire Libre*. El propio Lauro Aguirre también las había promovido y se sabe que incluso logró fundar una en su natal Tamaulipas en 1917; eso en oposición a los planteles que se caracterizaban por actividades donde se promovía el sedentarismo. Ante ello, lo mejor era el aprendizaje a partir de la observación y el contacto con la naturaleza.

Castañeda justificó la creación del *Kindergarten* a partir de su sentido utilitario: “En ese establecimiento no hay más texto que el libro viviente de la Naturaleza ni mejor modelo para la educadora que el tipo que nos presenta la madre; la primera jardinera de la flor humana” (1923, p. 201). De ahí que debía fomentarse que los alumnos aprendieran de forma espontánea, libre, feliz e independiente, sin ninguna disciplina.

Después, para argumentar que su propuesta no era un proyecto improvisado, hizo un breve recuento histórico: Froebel había fundado un *Kindergarten* en 1903; un año después, Pestalozzi; en 1906, Spencer y Rébsamen. Estas eran algunas fuentes de las que abrevó y también la muestra de que se trataba de una institución funcional. Señaló que hasta ese momento el único inconveniente en contra de su proliferación era la carencia de recursos económicos. Ante esa circunstancia, su propuesta era que los *Kindergarten* se instalaran anexos a las escuelas, en especial en aquellas que contaran con suficiente espacio.

Se requería amplitud para poder instalar una sala para trabajos del hogar, cocina, comedor y tocador, un campo de cultivo, área para animales domésticos, salón de juegos y otro para festivales. Quizá al final no había mucho ahorro porque se requería una infraestructura específica que implicaba gastos. La posible reducción de costos que se podría lograr sería en la adquisición del terreno porque, como se mencionó antes, se ocuparía el de alguna escuela existente.

A la maestra Castañeda le interesaba enfatizar que el proyecto del *Kindergarten* no podría prosperar si se establecía de manera aislada. Esto es, que el plan, métodos, programas y procedimientos debían estar en sintonía con los de las primarias. “Unidos en el mismo ideal el Kindergarten y la escuela formarán un solo cuerpo, un conjunto armónico, un todo indisoluble” (Castañeda, 1923, p. 203).

Hoy, casi cien años después y de acuerdo con el plan de estudios vigente para la educación básica, el preescolar, la primaria e incluso la secundaria se encuentran alineados. Se espera que el aprendizaje que el alumno adquiriera en su más tierna infancia sea la base del conocimiento que deberá continuar en las siguientes escuelas.

En su tercer artículo, la maestra Castañeda (1922a) abordó lo relativo a *Ejercicios recreativos y juegos de Navidad*. Estos los retomó de una versión española de Miss Hoffer, de la Universidad de Columbia. A diferencia de sus dos primeros escritos, en este se enfocó en una propuesta de trabajo para las profesoras en servicio. En su artículo partió de una celebración. El ejemplo que utilizó fue el de la Navidad. Si bien aclaró que tenía un origen asociado a la religión, esta podría ser útil a la escuela. De esta forma, se estudiaría a partir de las costumbres de esta fiesta en otros países, poniendo énfasis en las cuestiones geográficas e históricas.

80 También podría aprovecharse para aprender e interpretar cantos y bailes relacionados con la temática. Asimismo, se recomendaba hacer escenificaciones en las que los alumnos participaran. Otra sugerencia era aprovechar las ocupaciones relacionadas con la temporada estacional: juguetes, productos navideños como piñatas, esferas, campanas, etc. También con motivo de la temporada decembrina podrían hacer un ejercicio de imaginación donde simularan viajar en coche para ver aparadores, comprar y vender productos, envolverlos, pagar, dar cambio y demás actividades relacionadas con el comercio.

Los niños podrían practicar todo aquello que los hiciera divertirse y jugar libremente. Tal vez un ejercicio como este puede parecer poco relevante; no obstante, es muy vigente porque, además de ser

recreativo, puede vincularse con contenidos disciplinares de las diversas asignaturas como Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia, entre otras.

Como se puede comprender, esta colaboración consistía en sugerencias para que las profesoras desarrollaran su creatividad, a partir de la experiencia y las necesidades de los niños con los que trabajaban. Además, implícitamente se buscaba la vinculación de lo que se aprendía en el *Kindergarten* con la vida cotidiana de los pequeños, con lo cual se lograba un conocimiento significativo.

En su cuarta y última participación en la revista, la maestra Castañeda aportó el artículo *Arte*, que trató de un programa de la Unión Internacional del *Kindergarten*. Dos aspectos destacan en este artículo. El primero que, gracias a la maestra, se pudiera difundir un programa de estudio probado a nivel internacional y que de otra manera era casi imposible que se pudiera conocer en nuestro país. El segundo fue, además de la traducción, la adaptación que de ese programa hizo la profesora, tomando en cuenta el contexto mexicano y con este la metodología que de forma detallada explicó.

La maestra comenzó por hacer una breve introducción en la que planteó que el niño tenía el deseo innato de comunicarse y con ello, de garabatear, embadurnar, tijeretear y manotear, todo como formas de expresión. Enseguida presentó los fines, tanto generales como los especiales del arte. Entre los primeros estaba la necesidad de desarrollar la imaginación creadora, despertar el gusto por los colores y aclarar el pensamiento. Entre los segundos, el control del medio, el uso de colores y su orden. Después se enfocó en los motivos del programa, que era más bien un temario para desarrollar. En el primer tema indicó que estaban en relación con la naturaleza porque esta ofrecía una gran variedad de elementos que podían interesar a los niños. Ejemplo de ello eran las flores, frutos, árboles, los animales, los astros, entre otros. Asimismo, se encontraban los seres humanos de los cuales se podían trabajar las familias, las herramientas, las ocupaciones y todos los objetos asociados a las distintas artes o industrias.

El segundo tema se refería a las distintas tradiciones y celebraciones del entorno de los niños. La recomendación era que los alumnos expresaran libremente sus representaciones, sin recibir algún modelo por parte de la maestra.

El tercero estaba relacionado con la elaboración de un libro en el cual los niños participaran desde el diseño de la portada hasta todos los elementos relacionados con sus contenidos. Esto incluía la redacción de pequeños textos de su autoría, historietas, versos e ilustraciones. Además, la realización del libro como objeto podía vincularse con un proyecto industrial que los alumnos podrían aprender.

El cuarto era el relativo a una casa de muñecas. Su confección en papel incluía varios elementos asociados con el arte: la decoración y construcción de la casa, el diseño de las muñecas, su vestuario, los utensilios de la casa; en una palabra, todo lo concerniente al lugar.

El quinto tema se refería a la elaboración de historietas y versos con ilustraciones que les fueran de interés a los niños; siempre a partir de un motivo cercano a su realidad. Es importante señalar que, a esa edad, el niño requiere de ejemplos concretos; es decir, todo aquello que pueda percibir a partir de los sentidos. De ahí que se parta de lo que hay en su entorno: casa, escuela y comunidad.

Una vez expuesto en términos generales lo que sería el programa del arte, la maestra Castañeda abordó lo relativo a un método para desarrollarlo. Se debía comenzar con una imagen que les aportara ideas a los niños para hacer el trabajo porque de este surgiría la costumbre y después se llegaría al método como tal. En él se consideraría el color, el orden, el pensamiento y la apreciación.

82

Por último, indicó cuáles serían los resultados de este curso. Desde el ámbito actitudinal, se lograría que los alumnos fueran capaces de expresar sus ideas. En lo aptitudinal, desarrollarían la habilidad para manejar instrumentos en específico. Con respecto a lo conceptual, lo relacionarían con la capacidad de expresar su pensamiento.

Como anoté al principio, esta última colaboración de la maestra Castañeda en la revista fue un artículo que estaba enfocado a presentar un curso de arte para los niños del *Kindergarten*. Era un programa de estudio donde las maestras tendrían elementos para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes a partir de los distintos temas. Así como estaba el planteamiento de trabajo se abarcaba un ciclo escolar. Aquí lo importante era darle continuidad a los propósitos de esta institución.

## De la publicación

*Educación. Revista Mensual*, como ya se ha comentado, fue un esfuerzo de un grupo de maestros encabezados por Lauro Aguirre, quien asumió en ella una serie de funciones: director, jefe de redacción y colaborador. Se publicó entre septiembre de 1922 y enero de 1924. Contó con tres volúmenes y trece números. Los dos primeros con seis cada uno, en tanto que el tercero, solo tuvo uno. El primer volumen comenzó en septiembre de 1922 y concluyó en enero de 1923. El segundo fue de mayo a octubre de 1923, y el tercero solo contiene el número de enero de 1924.

Se trató de un proyecto editorial impulsado por un grupo destacado de maestros normalistas, universitarios, autoridades educativas y consejeros de la recién fundada Secretaría de Educación Pública, que tenían en común, además de la docencia, el interés por difundir el conocimiento en general y especialmente entre aquellas personas que, sin tener la formación, se desempeñaban en las escuelas de todo el país.

Esta publicación constituyó un relevante proyecto editorial de su tiempo. El profesor Aguirre logró conformar un equipo con importantes personajes del ámbito educativo. Prueba de ello fue que el consejo de redacción estaba integrado por trece distinguidos maestros, entre quienes sobresalieron el propio Aguirre, maestro normalista; Gregorio Torres Quintero, que en ese momento era consejero de la SEP y catedrático de la Escuela Normal Primaria para Maestros; el químico Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar y profesor de la

Facultad de Ciencias de Química; el ingeniero José Arteaga, consejero de la SEP y catedrático de la Facultad de Altos Estudios; el profesor Manuel Barranco, doctor en Filosofía de la Universidad de Columbia, consejero de la SEP y catedrático de la Facultad de Altos Estudios; el profesor Ponciano Rodríguez, director de la Escuela Normal Nocturna y maestro de Matemáticas. Entre todos ellos solo una mujer: la profesora Ana María Berlanga, quien se desempeñaba como directora de la Escuela Normal para Maestras. Además de ellos, se anunció que habría más colaboradores, tanto extranjeros como nacionales. Entre los primeros se contaba con John Dewey, Paul Monroe y A. Boehm. Los dos primeros de Estados Unidos y el tercero de Alemania.

Entre los mexicanos estaba una veintena de profesores y médicos, como Ezequiel A. Chávez, en ese momento director de la Facultad de Altos Estudios; Leopoldo Kiel, director de educación en el estado de Veracruz; Rafael Ramírez, inspector técnico de escuelas; el profesor Andrés Osuna, maestro en Artes de la Universidad Vandervilt, en Estados Unidos; el ingeniero Carlos M. Peralta, Oficial Mayor de la SEP; los médicos Alfonso Pruneda, secretario del Consejo Superior de Salubridad; Rafael Santamarina, profesor de Higiene Escolar en la Facultad de Altos Estudios; Gabriel González Olvera, profesor de la Escuela Nacional Preparatoria; y Eugenio Latapí, profesor de Higiene Escolar en la Escuela Normal para Maestros. Con todos ellos identificamos únicamente a dos mujeres: Carmen Ramos, maestra de Metodología del *Kindergarten* en la Facultad de Altos Estudios, y Palma Guillén, inspectora técnica de escuelas, maestra de Psicología y colaboradora del libro *Lecturas clásicas para niños* (Calderón, 1987 y Rocha, 2016).

84

Es importante señalar que en ese momento histórico se observa, a partir de la revista, que existía una vinculación académica directa entre los maestros normalistas y universitarios. Además se debe recordar que esta publicación se enfocó en abordar asuntos de educación relativos a todos los niveles en el país, de ahí que no es de extrañar encontrar representantes de ambas instituciones, pues se trataba de un equipo plural. También, por la misma revista se sabe que cada año la

universidad ofrecía cursos de actualización para los maestros en servicio de las escuelas primarias.

*Educación. Revista Mensual* fue una publicación que se integró con cinco pliegos de doce páginas cada uno. Esto significa que contó en promedio con 60 páginas en cada número. No fue de manera uniforme. En algunos números se incluyó medio pliego más, es decir, seis páginas extra. También en una ocasión se integraron dos números de manera conjunta (diciembre y enero del volumen I). En la misma revista se aclaró que la causa de esa situación obedeció a un movimiento de trabajadores:

La huelga de obreros de la Fábrica de Papel de San Rafael, que se prolongó por más de dos meses, impidió la oportuna aparición de esta Revista, pues se agotó en plaza el papel que usamos y no queríamos utilizar otro, más cuando ya habíamos comenzado el tiro de los primeros cuadernos (Aguirre, 1923, p. 376).

De hecho, en la misma nota se aclaró que la huelga todavía no había concluido por lo que, como los lectores se daban cuenta, al final se tuvo que utilizar otro tipo de papel, del cual se dijo que era de mejor calidad.

La revista tiene 22 por 17 cm., esto es, un octavo mayor. La composición de la caja tipográfica es de una columna. Cuenta con cornisas donde aparece el título del artículo en específico en la página non, en tanto que en la página par se encuentra siempre el nombre de la revista: *Educación*. Los folios están alineados a los extremos superiores exteriores. La numeración es corrida en cada volumen y en cada uno de ellos se comenzaba la foliación. Sin embargo, se observa que en el volumen I hay una errata en el número 4, porque dice diciembre de 1923, cuando debía decir 1922. De la misma manera, en los números 5 y 6, (que se publicaron juntos por la huelga que ya se comentó), la numeración muestra equivocaciones. En la revista se incluye una nota:

Por un error de formación, debido a la premura con que fue impreso este doble número de *Educación*, los cinco primeros

pliegos que deberían llevar los folios 253 a 332, van con los folios 553 a 632. Advertimos de este error a nuestros apreciables subscriptores, y les suplicamos al mismo tiempo se sirvan dispensarlo (Aguirre, 1923, p. 380).

A lo antes señalado, se debe agregar que el volumen concluye con un índice general de los artículos que lo integran. Los títulos de las colaboraciones aparecen siempre centrados, en mayúsculas y negritas. Inmediatamente después, en el siguiente renglón alineado a la derecha, se encuentra el nombre del autor del escrito, anteponiéndole si se trataba de un profesor, un médico, un químico o un ingeniero. Desde el primer número se aclaró que todas aquellas colaboraciones que no tuvieran el nombre del autor eran obra del maestro Aguirre, que, como ya se anotó, era director y jefe de redacción.

En la revista se incluyen cuadros, tablas, esquemas o fotografías. Todos en blanco y negro. Siempre que aparecen sirven para ejemplificar, ilustrar o complementar la información que se plantea en ese artículo en particular. En esos casos, el tamaño de la tipografía se reduce. Cada número en promedio estuvo integrado por quince colaboraciones más las noticias breves o avisos de interés para los lectores. De ellos, solo en una ocasión se publicaron tres trabajos de igual número de maestras. En promedio era un artículo de la autoría de una mujer por edición, aunque hubo ocasiones en que no se incluyó ninguna colaboración femenina.

Por la misma revista se sabe que en cada ejemplar se invitaba a quienes quisieran participar con algún escrito: “A los maestros, las columnas de este periódico quedan a disposición de los maestros del país, veremos con hondo agrado que nos honren con su apreciable colaboración” (Aguirre, 1922, s/p). Independientemente de ello, los artículos de las maestras fueron los menos.

86

La revista fue una iniciativa de particulares con una empresa privada: la Librería Herrero Hermanos, que a la vez que vendía distintos materiales enfocados en las asignaturas escolares: Lengua Nacional, Literatura, Aritmética, Geometría, Física, Química, Filosofía, Historia,

entre otras, también contaba con una imprenta propia. Por eso fue posible la edición de *Educación. Revista Mensual*.

Herrero Hermanos publicaba y distribuía este tipo de materiales, no solo en su librería de la Ciudad de México, sino que los enviaba por correo a cualquier parte de la república. Contaba entonces con una red de agentes que se encargaban de ello. Esa cadena de comercialización fue utilizada para difundir la revista. El precio del ejemplar era de 50¢, el número atrasado 60¢, la suscripción semestral \$3.00 y la anual \$5.50. Sin embargo, se sabe que la revista se distribuyó entre maestros, incluso sin que estos lo hubieran solicitado (es de suponerse que se hizo para darla a conocer); pero después de dos volúmenes publicados se anunció lo siguiente:

Todo el año hemos estado remitiendo nuestro periódico a gran número de maestros a pesar de no haber recibido indicación de ellos en ningún sentido. Este es el último número que remitiremos en esas condiciones y desde el siguiente sólo lo enviaremos a las personas suscritas o a las que lo soliciten (Aguirre, 1923, p. 382).

De hecho, en varios números se anotó que, si no estaban suscritos a la revista y la recibían, la regresaran. También en otro momento se ofreció la venta por volumen “muy bien empastado y con magnífica presentación por el reducido precio de \$3.75”, previo pedido. El tiraje de cada número debió ser importante, porque se distribuyó en prácticamente todo el país; pero hasta ahora no se ha encontrado información que permita saber con exactitud de cuántos ejemplares estamos hablando.

### De los lectores

El diseño y publicación de una revista, como se anotó desde el principio, implica prácticas sociales. De acuerdo con lo que plantea Ariztía (2017),

“estas son una configuración conformada por tres elementos: competencias, sentidos y materialidades” (p. 225).

El primer elemento, las competencias, alude a la parte corporal, a las actividades que se realizan con el cuerpo. En el proceso de lectura intervienen los ojos, las manos, la boca, los oídos. El cuerpo mismo según el lugar en que se realice: se lee sentado o se lee acostado. La postura es distinta.

El segundo elemento, los sentidos, hace referencia a aspectos afectivos y valoraciones que se relacionan con el ámbito cultural. La práctica de la lectura es considerada como importante, positiva y, si nos situamos en 1922, cuando se publicó la revista, podría ser elitista, porque no cualquiera tenía acceso a ella.

El tercer elemento referido a las materialidades se enfoca en las herramientas, materiales, objetos e infraestructura que están involucrados para poder tener el soporte material en el que se plasman las ideas. En este caso la revista como tal. Se requiere de las tres para que la práctica social exista.

Como se anotó al principio, *Educación. Revista Mensual* fue el esfuerzo de un sector importante de la sociedad mexicana de ese tiempo. Se trataba de un grupo de letrados interesados en el tema de la educación: los maestros, los alumnos, los programas de estudio y, especialmente, su implementación.

Es importante recordar que durante y posteriormente a la etapa armada se habilitó a quienes eran letrados, para impartir clases entre la población analfabeta. Lo anterior era independientemente de que ya existían escuelas normales en el país. De ahí que el propósito de este grupo de maestros encabezados por el profesor Lauro Aguirre fuera una publicación especializada en asuntos relativos a la educación en todos sus niveles. La revista estaba dirigida a los maestros de México para

[...] alentarlos en la desesperada pugna que sostienen por formar hombres menos egoístas que acaben con tantas miserias, con tantas desigualdades, con tantas injusticias y levanten sobre los escombros sombríos de estas infamias el arco triunfal de las manos que se estrechan (Aguirre, 1922, p. 4).

De acuerdo con lo que plantea Chartier (2005), “quien escribe lo hace para otros que pertenecen a su mismo medio” (p. 117). Maestros que escriben para maestros. Educadores que constituyen una mediación entre sus pares y el conocimiento, especialmente entre quienes compartían profesión, pero no contaban con la formación para ello.

Los artículos que en general se incluyeron en la revista, tuvieron un sentido práctico en función del deber ser. Esto es, cómo se podían abordar los distintos temas de acuerdo con la edad de los niños. Los maestros colaboradores en la publicación eran quienes tenían la formación, la experiencia y los conocimientos para con sus escritos enseñar a otros maestros que carecían de todo ello.

Chartier distingue dos tipos de lectura: la intensiva y la extensiva. La primera es aquella que se hace con mayor cuidado y detenimiento. Una y otra vez, casi al punto de memorizarla. El mismo texto leído y releído hasta comprender cabalmente lo que su autor quería comunicarnos, qué dice e incluso cómo lo dice. Es una lectura que se realiza con mucho tiempo, sin prisa, se podría decir que se hace por placer.

El segundo tipo de lectura, a diferencia de la anterior, se realiza rápidamente. Es una lectura veloz que busca abarcar más textos, en el mejor de los casos, para tener un panorama general de un tema en particular. Se trata de leer varios materiales (libros, capítulos, artículos) del mismo o de distintos autores en el menor tiempo posible, con lo cual es difícil saber con precisión lo que en cada uno de ellos se plantea porque lo que se busca es abarcar más. Es una lectura que está más cercana a la obligación.

La intensiva se asocia más con la lectura en voz alta, en tanto que la extensiva con la lectura en silencio. Con *Educación. Revista Mensual* se

esperaba, implícitamente, que los maestros que tenían acceso a la revista hicieran una lectura intensiva. Entre un número y otro había por lo menos un mes de distancia. Tiempo suficiente para leer y comprender lo que en cada uno de los artículos se planteaba.

A lo anterior, debe agregarse un factor a considerar. Con el volumen encuadernado que se ofrecía, también se pretendía que la revista se convirtiera en un material de apoyo para los maestros en servicio. Una fuente de consulta permanente para el profesor, al alcance de su mano para que en todo momento y cada vez que se requiriera pudiera abreviar una y otra vez de sus páginas hasta hacer suyas las lecciones y metodologías que en la revista se ofrecían en cada número. En una frase: lectura intensiva.

### Consideraciones generales

Con este trabajo se ha pretendido contribuir en el conocimiento de la historia de la educación mexicana, en especial en la etapa posrevolucionaria y con ello indagar especialmente el papel de las maestras. Su trabajo no se circunscribió a la labor áulica: fue más allá. Su experiencia no se perdió con su ausencia física. Quedó plasmada, en la mayoría de los casos, en las páginas de *Educación. Revista Mensual*. Digo en la mayoría, porque en casos como el de las maestras Carmen Ramos y Estefanía Castañeda nos quedan otros escritos, ya que son autoras de varios libros. Otras maestras, como Refugio Amezcua, solo escribieron aquí.

90 Una publicación como esta permite mantener vivos sus planteamientos, conocerlos, analizarlos, compararlos para comprender un ámbito tan complejo como es el educativo: sus avances y, especialmente, sus retrocesos, así como los alcances que se han tenido al paso del tiempo.

Asimismo, nos permite entender y valorar lo femenino como una construcción compleja que forma parte de la institución escolar, que en

los años de la publicación de la revista era predominantemente masculina en su cotidianidad. Revisar la historia de esta publicación abre la posibilidad de conocer a un grupo de mujeres que, además de formar parte de una actividad laboral remunerada, extendieron su acción a la cultura escrita: escribir para sí, para otros y para difundir un pensamiento especializado en beneficio de los demás.

Es claro que México y, con el país, los mexicanos hemos cambiado. Los aportes científicos y tecnológicos han avanzado en hombros de gigantes, pero en lo relativo a la educación es poco lo que se ha consolidado. En tiempos recientes se han hecho reformas educativas sexenales, casi a manera de modas pedagógicas que van y vienen. Como se evidenció en este trabajo, a casi cien años de distancia, las propuestas metodológicas que se ofrecieron en la revista hoy se mantienen vigentes en muchos de los salones de clase. Ejemplo de ello son los proyectos de aula que se sustentan en la escuela de acción de la que se habló en la revista. Estudiar a las maestras es contribuir a visibilizarlas más allá del salón de clases.

En los artículos en general se puede hablar de lecciones de enseñanza, que sin duda fueron útiles a todos aquellos que en su momento tuvieron acceso a *Educación. Revista Mensual*. Pero también se reflexionó sobre distintos tópicos relativos a lo educativo. A todo ello contribuyeron las maestras. De manera relevante destaca la participación de la maestra Castañeda en esta publicación, porque, en particular con su último artículo, les proporcionó a los profesores un programa de estudio que pudieron adaptar y aplicar a lo largo de año escolar.

Es importante subrayar que en el contexto histórico mexicano de la década de los veinte, había muchos maestros que no habían pasado por una escuela normal. Como se anotó en su momento, se les habilitó para dar clase porque cumplían con el requisito de saber leer. Hoy sabemos que se necesita que los maestros sepan qué enseñar; esto es, que sean especialistas en su área de conocimiento, pero que también sepan cómo enseñarlo. Es decir, que conozcan la didáctica. Así expresado suena obvio y coherente. En la realidad no siempre ocurre así.

El artículo de Castañeda fue pertinente porque les brindó elementos metodológicos para llevar a la práctica un trabajo para el que muchos no habían sido formados. Por estas razones, su colaboración resultó valiosísima. Así mismo, el esfuerzo que se hizo por sacar adelante una revista como esta constituyó un proyecto relevante y loable de un grupo de maestros que tenían como único fin apoyar a sus pares tomando en cuenta la situación que se vivía en el país.

Con ellos, también merece nuestro reconocimiento la librería e imprenta de los hermanos Herrero, responsables de la edición de la revista, que creyeron en los maestros dirigidos por Lauro Aguirre y que hicieron el esfuerzo, seguramente sacrificando ganancias, de mantener la publicación, en especial si se considera que se difundió a nivel nacional, incluso sin que los números que se enviaban se hubieran pagado mediante alguna suscripción.

*Educación. Revista Mensual* era un proyecto editorial, sí. Pero fue especialmente un proyecto educativo que definitivamente constituye un ejemplo para maestros y particulares que, más que pensar en cómo hacer un negocio, tuvieron en mente contribuir cada uno desde su espacio a que México fuera mejor para todos.

## Referencias

Ariztía, T. (2017), "La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites", *Cinta de moebio*, 59, septiembre, Santiago, pp. 221-234, disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221> (fecha de consulta 26/5/2021).

Aguirre, L. (1922). Unas palabras. *Educación. Revista Mensual*, I(1), 3-4.

Amezcuca, R. (1922). La caída de las hojas. (Clase para primer año elemental). *Educación. Revista Mensual*, I(2), 114-115.

- Calderón, L. M. (1987). *Maestros de primeras letras. Cien años de su formación. (Estudio histórico pedagógico)*. México: Costa-Amic editores.
- Cárdenas Aparicio, L. (2016). Carmen Ramos del Río (1882-1957). En *Educadoras y maestras* (pp. 141-173) [colección Las maestras de México]. México: Secretaria de Cultura / INEHRM/ SEP/ Dirección General Adjunta de Igualdad de Género.
- Castañeda, E. (1923). Arte. (Programas de la Unión Internacional del Kindergarten). *Educación. Revista Mensual*, 2(4), 212-218.
- Castañeda, E. (1922a). Ejercicios recreativos y juegos de Navidad. Versión española (Mis Hoffer, de la Universidad de Columbia). *Educación. Revista Mensual*, 1(6), 614-616.
- Castañeda, E. (1922b). Estudios acerca del Kindergarten I. Sobre la conveniencia de que concurren a los jardines infantiles niños de todas clases sociales y la influencia del Kindergarten para la reforma social. *Educación. Revista Mensual*, 1(2), 101-104.
- Castañeda, E. (1922c). Estudios acerca del Kindergarten II. *Educación. Revista Mensual*, 1(4), 199-206.
- Chartier, R. (2005) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. España: Editorial Gedisa.
- Chartier, R. (2003). *Cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, G., (1923) El Abeto. Ch. Sichler, tomado de El Educador de Génova. *Educación. Revista Mensual*, 2(2), 116-119.
- INEHRM [Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México]. (1992). *Las mujeres en la Revolución Mexicana, 1884-1920*. México: Instituto de Investigaciones Legislativas de la H. Cámara de Diputados.
- Muñoz Giraldo, J. F; Quintero, J y Ancízar, R. (2014) *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*, NEISA, México.
- Ramos, C. (1922). Orientaciones generales para la enseñanza de la lectura y escritura. *Educación. Revista Mensual*, 1(3), 157-159.

- Reyes Jiménez, Ma. E. (2016). Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres (1872-1937). En *Educadoras y maestras* (pp. 63-102) [colección Las maestras de México]. México: Secretaria de Cultura / INEHRM/ SEP/ Dirección General Adjunta de Igualdad de Género.
- Rocha Islas, M. (2016). *Los rostros de la rebeldía. Veteranas de la Revolución Mexicana, 1910-1939*. México: Secretaría de Cultura / INEHRM / INAH.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2017) *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Vargas, A. (1922). El teorema de Pitágoras. *Educación. Revista Mensual*, 1(2), III-III4.

## La construcción de la historia de América Latina: una reflexión en torno a los conceptos utilizados

### The construction of Latin American history: a reflection on the concepts used

Gonzalo Martín Jurado\*

*\* Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina. Es Maestrando en Educación Secundaria y profesor de enseñanza media y universitaria en Historia. Ha participado en diversos congresos y jornadas con temáticas referidas a la enseñanza de la historia y a la Historia Americana Colonial. Correo electrónico: [gonzamjurado@gmail.com](mailto:gonzamjurado@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-8244-6377>*

---

#### Historial editorial

Recibido: 31-agosto-2021

Aceptado: 14-diciembre-2021

Publicado: 31-enero-2022

---

95



---

## La construcción de la historia de América Latina: una reflexión en torno a los conceptos utilizados

### Resumen

El presente trabajo aborda algunos conceptos que consideramos claves en la enseñanza de Historia Americana Colonial, la centralidad estará en torno a lo colonial; en relación a la temporalidad, el régimen de historicidad; la urbanización o fundación de ciudades; las Reformas borbónicas; los jesuitas; los pueblos originarios y la cuestión de género. Para establecer una relación sustantiva entre estos conceptos, se retomó una serie de textos utilizados usualmente en la enseñanza superior de la historia americana. Además, se retomaron algunos textos que no se trabajan específicamente en la mencionada cátedra pero que consideramos de gran importancia para enriquecer el diálogo propuesto. A través de ellos se muestran diferentes perspectivas, construcciones conceptuales sobre temáticas medulares y la complejidad que conlleva la construcción de la historiografía del período. El objetivo principal de este trabajo fue realizar un diálogo entre algunos textos desde una perspectiva relacional. La investigación que se presenta es un estudio cualitativo, sobre un *corpus* documental que indagó sobre la compleja relación que se establece entre la enseñanza de la historia americana colonial, y la bibliografía propuesta, focalizándonos en un caso concreto. Esta particularidad, tiene la fortaleza de brindar un conocimiento pormenorizado de los materiales que se utilizaron para la enseñanza de la historia americana colonial en el nivel superior, teniendo siempre presente que es un conocimiento limitado, ya que la construcción de saberes, sobre la temática no se produjo solamente mediante la lectura de textos.

**Palabras Clave:** Educación superior, discursos, saber disciplinar.

## The construction of Latin American history: a reflection on the concepts used

### Abstract

This work approaches some concepts considered key in the teaching of colonial Latin-American history, centering on the colonial in relation to temporality; historicity regime; urbanity and city foundation; Bourbon reforms, the Jesuits, native peoples, and issues of gender. In order to establish a substantive relation among these concepts, we revised college level texts used in the teaching of Latin-American history. Furthermore, we revised some texts not usually considered in these courses that were considered of great importance to enrich the dialogue proposed in this work. Through them, different perspectives are shown, conceptual constructions around key topics and the complexity implied in the construction of the historiography of this period. The main objective of this work was to open a dialogue among texts from a relational perspective. The research presented is a qualitative study based on a written corpus that inquired about the complex relation established between the teaching of colonial Latin-American history and the bibliography proposed, focusing on a concrete case. This approach has the strength of offering a detail account of the materials used in teaching at college level, having always in mind that knowledge has its limitation, since knowledge construction is not only founded by the reading of such texts.

**Keywords:** college education, discourse, disciplinary knowledge

---

## La construction de l'histoire de l'Amérique latine: une réflexion autour des concepts utilisés

### Résumé:

Le présent ouvrage aborde quelques concepts que nous considérons comme clés dans l'enseignement de l'Histoire Américaine Coloniale, la centralité sera autour du colonial; en ce qui concerne la temporalité, le régime d'historicité; l'urbanisation ou la fondation des villes; les Réformes bourbonniennes; les jésuites; les peuples originaires et la question de genre. Pour établir une relation substantielle entre ces concepts, on a repris une série de textes couramment utilisés dans l'enseignement supérieur de l'histoire américaine. En outre, certains textes qui ne sont pas spécifiquement travaillés sur la chaire susmentionnée ont été repris, mais nous estimons qu'ils sont d'une grande importance pour enrichir le dialogue proposé. À travers eux sont présentés différents points de vue, des constructions conceptuelles sur des thèmes centraux et la complexité que comporte la construction de l'historiographie de la période. L'objectif principal de ce travail était d'établir un dialogue entre certains textes d'un point de vue relationnel. La recherche présentée est une étude qualitative, sur un corpus documentaire qui a étudié la relation complexe qui s'établit entre l'enseignement de l'histoire américaine coloniale, et la bibliographie proposée, en nous concentrant sur un cas concret. Cette particularité, a la force de fournir une connaissance approfondie des matériaux qui ont été utilisés pour l'enseignement de l'histoire coloniale américaine au niveau supérieur, en gardant toujours à l'esprit qu'il est une connaissance limitée, car la construction de savoirs, sur le sujet ne s'est pas produit seulement par la lecture de textes.

**Mots-clés:** Enseignement supérieur, Discours, Savoir discipliner.

## Konstrukcja historii Ameryki Łacińskiej: refleksja nad pojęciami.

### Streszczenie

Ten artykuł odnosi się do niektórych koncepcji, które uważamy za kluczowe w nauczaniu kolonialnej historii amerykańskiej: w odniesieniu do tymczasowości, reżimu historycznego, urbanizacji lub założenia miast, reformy Burbonów, jezuitów, ludności tubylczej i kwestii płci. Aby ustalić merytoryczny związek między tymi pojęciami zanalizowano szereg tekstów zwykle używanych w szkolnictwie wyższym w Ameryce Łacińskiej. Ponadto użyto niektóre teksty, nad którymi nie pracuje się w ramach wspomnianego nurtu, ale które uważamy za bardzo ważne dla wzbogacenia proponowanego dialogu. Za ich pośrednictwem ukazane są różne perspektywy, konceptualne konstrukcje na podstawowe tematy i złożoność związana z konstrukcją historiografii tego okresu. Głównym celem tej pracy było prowadzenie dialogu między niektórymi tekstami z perspektywy relacyjnej. Przedstawione wyniki są badaniem jakościowym, skoncentrowanym na korpusie dokumentalnym, który analizował złożony związek między nauczaniem kolonialnej historii Ameryki a proponowaną bibliografią, koncentrując się na konkretnym przypadku. Ta specyfika ma ta przewagę, że zapewnia szczegółową wiedzę na temat materiałów, które zostały wykorzystane do nauczania kolonialnej historii Ameryki na uniwersytetach, zawsze pamiętając, że jest to wiedza ograniczona, ponieważ konstruowanie wiedzy na ten temat nie nastąpiło tylko poprzez interpretacje tekstów.

**Słowa kluczowe:** Wykształcenie wyższe, przemówienia, wiedza dyscyplinarna.

## Consideraciones Iniciales

Este artículo se ocupa de algunos conceptos medulares en la enseñanza de la historia americana colonial: la centralidad estará en torno a lo colonial; en relación a la temporalidad, el régimen de historicidad; la urbanización o fundación de ciudades; las reformas borbónicas; los jesuitas; los pueblos originarios y la cuestión de género. Se les analizó en relación a los textos utilizados para la enseñanza de la historia americana colonial en la universidad.<sup>1</sup>

Para ello se seleccionaron una serie de textos, de manera intencional, para mostrar posibles incongruencias, relaciones o problemáticas. De esta manera se logró un diálogo a través del entrecruzamiento, la triangulación y la puesta en tensión de los materiales, para visualizar la construcción de algunos conceptos que resultan medulares en la enseñanza de la historia de América Latina. El objetivo principal de este trabajo fue realizar un análisis entre los materiales propuestos, de habitual uso en la enseñanza de historia en nivel superior, un recorrido posible, pero no el único.

## El espacio colonial como construcción teórica

En la enseñanza de la Historia de América, en el período comprendido entre finales del siglo XV y hasta la última etapa del siglo XVIII, de manera insoslayable aparece el término *colonial*. Es ineludible cuando se realiza una investigación sobre historia, cualquiera que sea la perspectiva, tomar en cuenta la temporalidad, ya que, dada su gran complejidad, atraviesa la investigación y la enseñanza. A esto debemos sumar que, debido al cambio de perspectiva de las ciencias sociales, conviven muchos tiempos de manera simultánea y es aquí donde la cuestión cobra mayor complejidad. Este detalle no es menor cuando nos encontremos con que los contenidos que se encuentren bajo el rótulo de lo *colonial*, varían de acuerdo al autor, a la corriente historiográfica y al momento histórico al que estemos haciendo referencia.

Además, que escribir y enseñar historia es un acto político, en el que están implícitos muchos supuestos. Dentro de ese conjunto de presunciones se encuentra el concepto de temporalidad o de tiempo, en el que es necesario prestar atención a la concepción que se maneja y a los antagonismos que puedan presentarse, lo cual será clave para interpretar los contenidos del material analizado.

Aquí cabe interrogarnos sobre el o los tiempos y/o las temporalidades. Consideramos que Fernand Braudel (1968) fue el primero que aportó algo sustancial al respecto, cuando habló de las operaciones que realiza el historiador con el tiempo, proyectado a uno largo y con el tiempo largo visto a través del tiempo corto.

Es por ello que respecto a las diferentes duraciones Braudel (1968) nos dice: “no es tanto la duración la que es creación de nuestro espíritu, sino la fragmentación de esa duración” (p. 98). En dicha frase se condensa lo complejo que resulta el trabajo del historiador, es decir, el historiador es quien otorga la temporalidad a su trabajo, pero también es el docente el que seleccionando los materiales que abordará, los contenidos que dictará y la manera en que lo hará incurrirá necesariamente en ese complejo proceso.

La función de los historiadores en la construcción del tiempo histórico llevó a Braudel a plantear una fuerte crítica, tanto a los historiadores como a la academia: “Para los historiadores, que no estarán todos de acuerdo conmigo, esto supondría un cambio de rumbo: instintivamente sus preferencias se dirigen hacia la historia corta. Esta goza de la complicidad de los sacrosantos programas de la universidad” (Braudel, 1968, p. 102).

Es en este punto, consideramos que entra en juego el concepto de *Régimen de historicidad* ¿Por qué es relevante el concepto Régimen de historicidad? Porque cobra una gran importancia a partir de la contemporaneidad y posibilita al historiador poder discutir las relaciones que se establecen con el tiempo, es decir, otorgarles a las relaciones que se establecen con el presente mediato o con el pasado, una relación dinámica y en permanente cambio. Francois Hartog

(2007), nos habló de un vaivén entre el presente y el pasado, una oscilación que tiene su origen en una historia en movimiento, que interroga al pasado desde el presente, un presente con muchas características, pero jamás estático. El Régimen de historicidad, siguiendo a Hartog (2007), es una categoría de análisis que nos permite interpretar “(...) no el tiempo, ni todos los tiempos ni el todo del tiempo sino, principalmente, momentos de crisis del tiempo, aquí y allá, justo cuando las articulaciones entre el pasado, el presente y el futuro dejan de parecer obvias” (p. 38).

Ahora bien, si nos centramos en el concepto de lo *colonial*, ha suscitado una amplia discusión en los circuitos académicos.<sup>2</sup> Esos debates marcan la complejidad del período temporal que abarca, debates que Garavaglia y Marchena (2005) consideraran irrelevantes y –por el contrario– señalan que habría que centrarse en lo que denomina *relación colonial*, que se estableció entre la metrópoli y la colonia debido al intercambio de mercancías y metales (plata y oro). Esa relación también puede ser interpretada, como señalan Ansaldi y Giordano (2012), en términos de la tesis sostenida por Sergio Bagú, como un capitalismo colonial y no como el último furgón de cola del decadente ciclo feudal de la Península Ibérica.

Resulta clave entonces, retomar el clásico trabajo de Garavaglia y Marchena (2005), ya que allí se muestra cómo la convención de concebir lo colonial a todo lo que está entre 1492 y 1825, poco ayuda a conceptualizar la periodización en sí misma, sino que es necesario realizar un análisis más profundo, de allí la relación colonial que puede establecerse desde el punto de vista político o económico.

Lo colonial, por tanto, nos lleva al colonialismo, que irrumpió en el territorio que conocemos en la actualidad como América, instituyendo nuevas dialécticas en los pueblos existentes, modificando las relaciones, derrumbando instituciones, aplastando creencias y religiones, prohibiendo lenguas y prevaleciendo la nueva premisa de “pueblos colonizados”. El colonialismo de alguna manera fue el inicio de América, transformó el continente en términos

---

nominales, lo volvió capitalista y planetario (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 84).

En la construcción de ese orden, basado en una relación de poder claramente desigual, España (en especial Castilla y Aragón, que en gran parte gracias a este “descubrimiento” pudieron lograr la posterior unidad) estableció una relación de dominación basada en el mercado interno y el comercio colonial. En ese comercio, los metales preciosos pasaron a ser centrales en el flujo mercantil, serían las mercancías por excelencia en el intercambio entre las nuevas colonias y Europa.

Loris Zanatta (2012) nos habla de una económica periférica, una América dependiente en un primer momento de España y posteriormente, desde el siglo XIX, de Gran Bretaña. Estableciéndose un *síndrome de la periferia* caracterizado por instaurar lazos con un socio exterior, no así con los territorios que la lindaban. Consideramos que en este punto podrían precisarse cuestiones como las antes mencionadas, que pueden responder a determinadas interrogantes ¿Cómo y por qué se da esa relación desigual?, ¿qué es lo que permite que este sistema de dominación perdure a lo largo del tiempo?

He aquí la explicación de una parte de esa relación colonial y de una desigualdad signada por el ingreso a Europa de mayores valores (mercancías) de los que salían para América (Garavaglia y Marchena, 2005). En la construcción de ese orden, que podemos denominar *colonial*, el papel de las colonias americanas fue relevante en función del mantenimiento de la estructura imperial. Ya en el siglo XVIII, durante el último periodo *colonial*, se observa como en parte las Reformas Borbónicas son un intento por mantener ese control y el orden establecido, basado en esa relación mercantil desigual.

Ese gran control de los recursos comenzó con el proceso de colonización. Ese largo proceso supuso una descomunal concentración de la riqueza bajo las clases dominantes de una minoría europea. La dominación se estableció como una relación que

fue directa, política, social y cultural por parte de esa minoría sobre los pueblos originarios del continente americano (Quijano, 1992, p. 11).

Ahora bien, continuando con nuestro interés de dimensionar y comprender que entendemos por colonial, Lempérière (2005) nos da una clara definición:

Colonial es una señal de identidad específica para los historiadores que estudian los siglos XVI al XVIII. Normalmente se podría prescindir de repetir sucesiva y reiteradamente las alusiones a lo `colonial´ a lo largo de los estudios claramente ubicados dentro del `período colonial´. Sin embargo, no sucede así. Al estudiar la sociedad, los sistemas de trabajo, la economía, la fiscalidad entre el siglo XVI y el XIX, la mayoría de los historiadores siente la necesidad de añadir el calificativo `colonial´ a cualquier descripción (p. 3).

Ahora bien, si nos preguntamos qué fue lo que cambio en ese período denominado *colonial*, claramente fue la relación a nivel mundial. En este sentido McNeill y McNeill (2004) nos hablan de la fuerte fragmentación del mundo a mediados del siglo XV, pero en los tres siglos y medio que siguen los pueblos se fueron convirtiendo en una sola comunidad

Para 1450 las redes del mundo antiguo abarcaban la tercera parte de la humanidad. La red del Mundo Antiguo era una fuerza homogeneizadora, pero distaba mucho de ser homogénea. Nunca pudo serlo plenamente, porque la geografía y el clima imponían algunas diferencias.

102

En esa nueva configuración del planeta, es central entonces para comprender el período colonial, visualizar un análisis de la importancia del urbanismo para el establecimiento de esa relación colonial, las cuales podían ser ciudades agrícolas, comerciales, mineras, ganaderas, artesanales, entre otras (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 127).

Un ejemplo de una ciudad colonial, que puede ayudarnos a entender esta relación de la que hablamos, fue Potosí (situada a 4000 metros sobre el nivel del mar). Luego del hallazgo de plata en un cerro en 1545, la región cobró una importancia clave. Carlos V nombró a Potosí como Villa imperial y en 1572, con la llegada de Toledo, se trazó el clásico sistema español, se ampliaron las calles y se estableció el núcleo urbano (Serulnikov, 2006). Todo ello demuestra la gran importancia de la plata que estaba fuertemente asociada al prestigio y al poder; pero también al dolor, el sufrimiento y la muerte. La plata, junto con el oro proveniente de América, transformaron la economía europea y formaron parte del proceso de acumulación originaria del capitalismo europeo occidental (Ansaldi, 1992).

Esa red que se establece en el proceso de urbanismo, da lugar a una cultura urbana heterogénea y al surgimiento de una relación con el ámbito rural. La urbe era central por las diversas funciones que cumplía como:

[...] centro económico y comercial articulador entre la vida urbana y rural, como centro político local administrador del municipio y su jurisdicción, como centro defensivo cuya acción se despliega sobre todo en las regiones de frontera o conflictivas, como centros evangelizados... (Areces y Lollo, 2007, p. 100).

Es notable la importancia neurálgica del urbanismo y las redes urbanas en este intercambio comercial que se produjo con la metrópoli, ya que sin ellas sería imposible concebir el sistema. Sumado a esto, los conceptos de *urbanización dependiente y dominación colonial*, trabajados por Elías Zamora Acosta (1989), son claves para comprender la construcción del orden en torno al establecimiento de las ciudades, en una red donde la macrocefalia condensaba el poder en una ciudad que pasaba a ser el centro, por controlar los recursos, contar con las instituciones y las autoridades. Constituyendo así los núcleos urbanos en los pilares de la actividad política y económica de la colonia y extendiendo su influencia más allá de sus propios límites físicos.

Ese temprano peso en la fundación de ciudades, que se perfecciona luego de 1573, cuando una larga tradición de ensayos, aciertos y errores fue codificada en las ordenanzas del Bosque de Segovia, “es un elemento estructural, de larga duración, decisivo en la historia de las sociedades latinoamericanas” (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 128).

## **Lo Colonial en América**

Cabe aclarar, que si bien hay muchos trabajos que estudiaron de manera específica los pueblos originarios durante el período denominado colonial, por lo general es una temática que no se encuentra implícita ni explícita en los trabajos de síntesis, al igual que sucede con el género (Mandrini, 2013).

Sin embargo, se suele trabajar a los pueblos originarios exhaustivamente en el período previo a la llegada de los españoles, perdiendo considerablemente presencia en la bibliografía que aborda el período posterior. Ahora bien, en muchas ocasiones cuando hablamos de lo colonial hay una ausencia de referencias a los pueblos originarios y a la dominación que allí se estableció:

Hasta fines del siglo XV, las poblaciones aborígenes americanas habían desarrollado su propia cultura y constituían un mundo autónomo. Pero a partir de la llegada de los europeos el mundo aborígen se tornó dominado en su conjunto y empezó para América una nueva era, cuyo primer signo fue la formación de nuevas sociedades integradas por los invasores y los dominados, por europeos y aborígenes (Romero, 2011, p. 21).

**104**

Además de las ciudades, debemos tener presentes a las misiones jesuitas, que no pueden ser sesgadas si se pretende una comprensión más acabada del período, sobre todo, teniendo presente la relación que establecían con el exterior:

En términos generales, la historiografía legó la imagen que las reducciones se constituían en entidades aisladas y sus habitantes eran controlados de forma permanente por los padres misioneros. No obstante, la movilidad y el intercambio con el `afuera´ eran parte del sistema (Quarleri, 2009, p. 116).

La expulsión de los jesuitas en 1768 puede ser tomado como un claro ejemplo del viraje en la relación colonial que se estableció entre la monarquía española y sus colonias en América. Si nos retrotraemos a la dinastía de los Habsburgo, veremos que desde finales del siglo XV habían impulsado un sistema colonial que se encontraba asentado en varias instituciones.

En la Península Ibérica, bajo la figura del rey, se encontraba la más importante institución, que a su vez se apoyaba en otras dos: el consejo de Indias y la Casa de Contratación; encontrándose en América la máxima autoridad que era el virrey, secundados por las reales audiencias, y luego encontramos a los gobernadores, corregidores, alcaldes mayores y por último los cabildos para el ejercicio de un gobierno local en las ciudades. Este sistema logró perdurar por mucho tiempo, con la llegada de los Borbones a la corona, en particular con Carlos III, con quien comenzó a sufrir cambios debido a que pretendía afianzarse frente a otras potencias. Esto llevó a una serie de medidas tendientes a minimizar la autonomía de los territorios y como contraparte una fuerte concentración del poder en la figura del monarca.

El fenómeno anterior repercutió también en los vínculos entre la corona y la Iglesia Católica, dado que los jesuitas poseían un fuerte resguardo frente al poder de la monarquía. En 1767 Carlos III decretó la expulsión de los jesuitas de España y de todas sus colonias (Quarleri, 2009).

Retomando el tema de las reformas borbónicas, algunos historiadores las refieren –en términos generales– como una serie de medidas introducidas en la primera mitad del siglo XVIII y desarrolladas por Carlos III (típico déspota ilustrado). Entre ellas,

destacan que al Virreinato del Perú y de Nueva España se suma el del Río de la Plata y el de Nueva Granada. Hay un incremento en la presión fiscal con la pretensión de que haya un aumento en el ingreso de las arcas reales y, por último, la expulsión de los jesuitas en 1767.

Podemos agregar algunos aportes que echan luz sobre la cuestión, ya que tal es la importancia de las reformas borbónicas, que nos permiten dividir el orden colonial desde fines del siglo XV, comienzos del XVI, hasta finales del siglo XVII con la casa de Habsburgo; y desde el XVIII hasta las independencias bajo los Borbones (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 130). No sólo repercutiendo en una reorganización del territorio, sino en lo más profundo del entramado social.

Los aportes de Allan Kuethe (2007) proponen ubicar a las reformas desde 1720 con Felipe V, en un proyecto comercial que no tuvo demasiado éxito. Este autor incorpora la figura del Abad Julio Alberoni de Piacenza Parma, quién llevó adelante una empresa expansiva hacia Italia, violando las condiciones del tratado de Utrecht y que se vio frustrada por la marina inglesa. En un segundo momento, el intento de toma de control de los puertos españoles, Nueva Granada y Cuba, y la implementación de rigurosos controles que volvían a desafiar el tratado de Utrecht, generó la creación de alianzas anti-Alberoni. Esta coalición formada por ingleses y franceses era un rival que España no podía enfrentar, por lo que el resultado de esto fue el humillante fracaso del proyecto y la acumulación de beneficios para las potencias rivales.

Cristina Mazzeo (2009) ofrece otra visión, con el trabajo que centró en la segunda mitad del siglo XVIII, particularmente en las reformas de Carlos III, sostiene que Felipe V preparó el camino, produciendo una economía más dinámica y flexible, y buscando la reducción del poder de los grupos locales. También explica que el paso del sistema de flotas y galeones, al de registros sueltos, fue importante para el crecimiento del comercio en el Perú. En este sentido, las reformas apuntaron a un tráfico más racional para la explotación de recursos, basado en las ideas de José de Campillo y Cossio.

Además, manifiesta que el sistema de compañías fue de semiexclusividad e integraba los intereses de la monarquía y de los particulares. A continuación, explica que las colonias se vieron fuertemente beneficiadas con el comercio libre de esclavos, que impulsó las plantaciones azucareras en el Caribe (Moya, 2008). De esta manera, Mazzeo (2009) presenta a las reformas como una reconquista que aumentó el control económico, político y social. Con la habilitación de más puertos se impulsó el crecimiento económico, pero los altos aranceles promovieron el contrabando. Por otra parte, la historiadora sostiene que la producción textil española no cubría la demanda de las colonias, lo que significó una alta participación de otras potencias en ese mercado y con los efectos de la guerra con Inglaterra 1796-1808 se implementaron las embarcaciones neutrales, que trajeron aparejado aún mayores beneficios al desarrollo económico.

Zanatta (2012) nos habla de que en una sociedad orgánica como la *colonial* no existía un modelo aplicable a todo el territorio, sino que los deberes y derechos dependían en gran medida al cuerpo social al que pertenecía. Pero no se muestra cómo las reformas borbónicas generaron cambios al interior de ese cuerpo, por ejemplo, el ascenso de los criollos y las ríspideces generadas con los peninsulares o chapetones:

Los funcionarios reales trataron de dar salida a las presiones sociales de las castas y clases oprimidas promoviendo la movilidad social selecta de algunos ilegítimos y mulatos. En este proceso el Estado no sólo ganó su lealtad, sino que también se benefició de sus contribuciones (Twinam 2009, p. 45).

En lo referente a lo que se denominaba gente común, esclavos, pueblos originarios y las mujeres, tenemos que -considerando únicamente la cuestión de género- Susan Socolow (2016) señala lo siguiente:

La América colonial también fue una sociedad de jerarquías sociales claramente delimitadas. Estas jerarquías afectaban constantemente la vida que llevaban las mujeres, fuera de la cúspide, en el medio o en la base de la escala social. La conducta aceptable de las mujeres pobres, como la hija de un farolero o de un tejedor, era muy diferente de la esperada de la hija de un noble con título o de un poderoso dueño de minas (p. 10).

Lo antes citado es una muestra, si se pretende ver esta historia latinoamericana en perspectiva de historia social, de que ese orden colonial era efervescente y para nada estático, y que las reformas borbónicas generaron las condiciones para que se produzcan mayores cambios, pero no sólo a nivel territorial o económico, sino en el orden estamental.

Como todas las sociedades occidentales de aquella época, también la ibérica en América era orgánica, y presentaba dos rasgos fundamentales: era una sociedad `sin individuos´, en el sentido de que los individuos se veían sometidos al organicismo social en su conjunto; y era jerárquica, porque, como en todo cuerpo orgánico, tampoco en este todos sus miembros tenían la misma relevancia, ya que se consideraba que cada uno debía desempeñar el papel que Dios y la naturaleza le había asignado (Zanatta, 2012, p. 20).

A pesar de las críticas que se hacen a la noción de lo colonial, hay un punto de contacto entre esos tres grandes siglos, que permiten seguir viéndolos con un criterio de unidad, y es la relación con la metrópoli, siempre pensando en términos de continuidad y no en los cambios que fueron produciéndose. Al seguir analizando la construcción del poder, necesariamente ligado a la idea de orden o construcción del orden que nos posibilitan Ansaldi y Giordano (2012), se observa como la ruptura de ese nexo que nos permite hablar de lo colonial, si bien puede visualizarse en el periodo revolucionario, no es tan claro al conservarse prácticas ligadas al viejo régimen. Esto da lugar a un

proceso paulatino de formación de los Estados Nacionales y la constitución de un mercado interno.

Esa relación colonial, que retomamos de Garavaglia y Marchena (2005) –y que consideramos en sumamente enriquecedora para comprender los procesos historiográficos– tiene una magnitud de complejo abordaje, por la cantidad de tópicos que debemos tener en cuenta y que en este artículo solo presentamos algunos de ellos. Partiendo entonces de esta idea, de que la relación colonial fue disímil en América, veamos entonces un ejemplo en la bibliográfica que no siempre lo concibe de esta manera. Loris Zanatta (2012) dice: “A lo largo de casi tres siglos (desde que, en la primera mitad del siglo XVI, la conquista se volvió colonización hasta que, en los inicios del siglo XIX, las colonias lograron su independencia) América Latina fue Europa” (Zanatta, 2012, p. 17). Consideramos que dicha afirmación es opuesta a la mixtura que caracterizó a esa masa continental e insular para nada homogénea, que contaba con sus particularidades y diferencias ajenas al mundo europeo. Retomando el equívoco de “Georg Hegel cuando descalificó a América en virtualmente todos los planos, considerándola un continente sin historia, con una geografía inmadura, mero eco de cuanto acontecía en Europa” (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 67).

Siguiendo con la lógica que plantea Zanatta (2012), nos habla de un principio de unidad caracterizado por la lengua española y la religión cristiana, y sitúa el origen de este principio en la “conquista”, la “colonización” y la “evangelización”. Consideramos que todos ellos son eufemismos que podrían correr el eje de la violencia que caracterizó a la *invasión de América*.

Zanatta (2012) nos habla de que antes de la llegada de los españoles, que a su criterio lograron la unión de los diversos sectores que luego conformaron lo que hoy conocemos como América, allí se encontraba un contraste entre *grandes civilizaciones, pueblos en estado nómada con desiguales niveles de desarrollo y bienestar*, una imagen con la que no coincidimos ya que podría considerarse una construcción

desde una visión euro céntrica, como un simple telón de fondo sobre el cual se realizó la invasión.

Esta imagen entre pueblos nómades, seminómades y los grandes Estados imperiales de los andes centrales y Mesoamérica poco ayudan a una verdadera concepción de la historia americana previa a la invasión, que lejos de esa visión impresionista, era una gran y variada mixtura de pueblos con una historia de muchos milenios tras de sí. Parafraseando a Ansaldi y Giordano (2012), no existía América, como así tampoco España, conformándose ambos a partir de la invasión de los reinos ibéricos del nuevo continente. Si se pretende obtener una imagen más clara de los pueblos que habitaban el continente antes de la llegada de los europeos, es necesario poner en tensión esa nueva realidad, legado de la llegada del europeo, con la realidad previa:

[...] habían comenzado a producir alimentos, se había desarrollado la vida en aldeas y luego en ciudades, habían alcanzado altos niveles de complejidad social y política, y notables desarrollos tecnológicos, estéticos e intelectuales. Como historiadores y como americanos no debemos ni podemos olvidar o perder ese pasado (Mandrini, 2013, p. 13).

Por lo tanto, esa destrucción de las comunidades preexistentes y el aprovechamiento de sus recursos no puede ser esquivado si pretendemos dimensionar la verdadera complejidad de una historia americana.

Es aquí donde se considera clave destacar la perspectiva de la sociología histórica que permite, en primer lugar, una interacción entre pasado y presente y, en segundo lugar, una mirada comparativa que no sólo conciba las similitudes, sino también las diferencias. Esto permite que se dé un estudio de lo local en perspectiva latinoamericana, y no que se aborden ejemplos propios de las repúblicas, pero al no haber conceptualización, no se llegue a una comparación. Por señalar un ejemplo, en una larga tradición historiográfica de corte eurocéntrico, se estableció que en la primera

mitad del siglo XVI la “*conquista*” se volvió “*civilización*”, hasta que en los inicios del siglo XIX las colonias logran su independencia. Se marca una continuidad, pero, por otro lado, no se señalan hechos que generaron disrupciones relevantes en el orden colonial, como por ejemplo los conflictos sociales e insurrección en el mundo colonial andino, donde se puede observar cómo cambia la relación entre la metrópoli y las colonias luego de la llegada de los Borbones.

Estos cortes taxativos que son constructos historiográficos, pero a ello debemos sumarle la excesiva generalidad en algunos trabajos sobre la temática. Aquí es relevante al menos esbozar la temática planteada por Ansaldi y Giordano (2012) de la Temporalidad Mixta, entendiendo a América como ese continente pensado e imaginado por otros, concibiendo “el tiempo como un elemento fundamental en el proceso de construcción del orden” (p. 85) y para pensar y plantearnos interrogantes desde el presente, es necesario:

Pensar América Latina hoy en el terreno del conocimiento científico y en el del proyecto de construcción de un orden más justo requiere atender a los tiempos mixtos, truncos, simultáneos/secuenciales, coexistentes y metamórficos de sus sociedades y culturas, y a la perspectiva de una sociología de la historia acelerada, en vez de una sociología de la historia lenta (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 93).

Ese tiempo pensado por otros, es construido por una visión eurocéntrica a partir de la fuerte disrupción producida con la llegada de los europeos, un tiempo pensado desde la dominación colonial.

## Consideraciones finales

Si recuperamos algunos conceptos medulares en la enseñanza de la historia americana colonial que trabajamos: lo colonial; en relación a la temporalidad, el régimen de historicidad; la urbanización o fundación de ciudades; las Reformas borbónicas; los jesuitas; los pueblos originarios y la cuestión de género.

Pudimos visualizar que la construcción del conocimiento histórico está bajo determinadas tradiciones que pugnan permanentemente unas con otras por resaltar, ese saber-poder pudo observarse en los materiales analizado.

Al revisar la temporalidad que se estableció en el período, notamos que es una construcción, y que por ello a veces se cae en generalidades. Esos años que se utilizan por convención, en muchas ocasiones dejan fuera del relato a algún sector de América, como en este caso de las particularidades regionales, el Caribe hispano, que a lo largo del siglo XIX siguió siendo un espacio colonial, en donde la esclavitud fue la base de la economía y su abolición aconteció en 1873 en Puerto Rico y en 1886 en Cuba.

Luego de analizar el sustento epistemológico que explica por qué se toman estos tres siglos como parte de un gran arcón, en el que conviven muchas temáticas que en algunos casos están sumamente conectadas, y en otros no. A nuestro entender, ese sustento epistemológico tiene necesariamente que estar implícito en el dictado de las clases, para que los y las estudiantes puedan ser críticos partícipes del contenido abordado.

## Referencias

Ansaldi, W. (1992). Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza. *CEFISa, Centro de Estudios Filosóficos de Salta*, II (1).

Ansaldi, W., y Giordano, V. (2012). *América Latina. La construcción del orden* (tomos I y II). Buenos Aires: Ariel.

112

Areces, N., y Lollo, M. S. (2007). Ciudades y pueblos. En N. Areces (comp.), *La América española. Temas y fuentes*. Rosario: UNR Editora.

Bernand, C. (2005). De colonialismos e imperios: respuesta a Annick Lempérière. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de: <http://nuevomundo.revues.org/438>

- Braudel, F. (2005 [1968]). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Garavaglia, J. C., y Marchena, J. (2005). *América Latina. De los orígenes a la independencia*. Barcelona: Crítica.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Kuethé, A. (2007). La política colonial de Felipe V y el Proyecto de 1720. En F. Navarro Antolín (coord.), *Orbis incognitus: avisos y legajos del Nuevo Mundo. Homenaje al profesor Luis Navarro García*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Lempérière, A. (2005). La cuestión colonial. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.437>
- Mandrini, R. (2013). *América aborígen. De los primeros pobladores a la invasión europea*. Argentina: Siglo XXI.
- Mazzeo, C. (2009). El comercio colonial en el siglo XVIII y su transformación frente a las coyunturas de cambio. En C. Contreras (ed.), *Compendio de historia económica del Perú, Tomo III: La economía del período colonial tardío*. Lima: BCRP / IEP.
- McNeill, J. R., y McNeill, W. (2004). *Las redes humanas. Una historia global del mundo*. Barcelona: Crítica.
- Moya Pons, F. (2008). *Historia del Caribe. Azúcar y plantaciones en el mundo atlántico*. Santo Domingo: Ediciones Ferilibro.
- Quarleri, L. (2009). *Rebelión y guerra en las fronteras del plata (Guaraníes, jesuitas e imperios coloniales)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. En H. Bonilla (comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Romero, J. L. (2011). *Latinoamérica las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Socolow, S. (2016). *Las mujeres en la América Colonial*. Buenos Aires: Prometeo.

Serulnikov, S. (2006). *Conflictos e insurrección en el mundo colonial andino (El Norte de Potosí en el siglo XVIII)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Twinam, A. (2009). *Vidas públicas, secretos privados (género, honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial)*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

Zamora Acosta, E. (1989). Centro urbano y periferia: el papel de la ciudad en la dominación y transformación del mundo indígena. En AAVV, *Ciencia, Vida y Espacio en Iberoamérica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Zanatta L. (2012). *Historia de América Latina (De la Colonia al siglo XXI)*, Buenos Aires. Editorial siglo XXI.

## Notas

---

<sup>1</sup> En la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina, Sede Paraná.

<sup>2</sup> Hacemos referencia a los artículos publicados por Annick Lempérière (2005) y Carmen Bernand (2005), en donde se formula un profundo debate acerca de lo colonial (Revista Digital Nuevos Mundos, disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/437>).

## El establecimiento de la formación de profesionales en educación inicial en Chihuahua, México

## The establishment of a program for early childhood school teachers in Chihuahua, Mexico

Stefany Liddiard Cárdenas\*  
Jesús Adolfo Trujillo Holguín\*\*

\* Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Sus investigaciones han abordado temas relacionados con la historia e historiografía de la educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidata; y cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP. Entre sus publicaciones más recientes están: *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (coord.) (2021), *La ética en el uso de testimonios de una comunidad minoritaria* (2021), *La primera escuela en los originales Altos de Jalisco, México* (2020) e *Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental* (2019). Correo electrónico: [sliddiard@upnech.edu.mx](mailto:sliddiard@upnech.edu.mx)  
 <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>

\*\* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en educación y cuenta con especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Entre sus publicaciones recientes están los libros “*La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018*” (2019) y “*Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo durante la pandemia*” (2021). Cuenta con los reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2019-2021). Correo electrónico: [jatrujillo@uach.mx](mailto:jatrujillo@uach.mx)  
 <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

---

### Historial editorial

Recibido: 13-junio-2021

Aceptado: 22-noviembre-2021

Publicado: 31-enero-2022

---



---

## El establecimiento de la formación de profesionales en educación inicial en Chihuahua, México

### Resumen

Durante las últimas décadas, las evidencias derivadas de múltiples estudios demuestran la importancia de la educación dirigida a los primeros años de vida, comprobándose que la educación inicial repercute en el resto de los días de todo individuo. A su vez, los profesionales encargados de dirigir estos procesos educativos deben conocer el desarrollo infantil y tener claro como propiciar el desarrollo integral en los infantes. En este sentido, se presenta este texto desde la historia de la educación, sobre el establecimiento de la formación de los profesionales de la educación inicial, mediante la recuperación de experiencias; lo cual se organiza en cuatro apartados que dan respuesta a la problemática de la falta de documentación de la misma. En un primer momento hace una breve síntesis sobre el devenir histórico de la Universidad Pedagógica Nacional, institución en la que se ofertó por primera vez la Licenciatura en Intervención Educativa en México; en este apartado se narran los acontecimientos a nivel estatal en Chihuahua, que desde 2002, marcaron un cambio con la apertura de dicha licenciatura, profesionalizando en la línea de educación inicial. En el segundo apartado se fundamenta metodológicamente desde la historia oral la realización e interpretación de este trabajo, derivado de una serie de entrevistas con docentes, directivos, egresados e iniciadores de la propia Universidad. En el tercer apartado, enriquecido con episodios verbales, se organizan los resultados en varios ejes, como el sentido identitario, el ámbito laboral, el perfil educativo y la formación inminentemente social. Finalmente, en el cuarto apartado se resguardan las conclusiones derivadas de toda esta indagación.

**Palabras Clave:** Historia de la educación, educación inicial, formación universitaria, historia oral.

## The establishment of a program for early childhood school teachers in Chihuahua, Mexico

### Abstract

Over the last decades, evidence provided by multiple studies shows the importance of early childhood education, attesting the repercussions of these programs for individuals throughout their lives. At the same time, teachers in charge of the education processes at these stages should be knowledgeable of child development and have clear how to foster child's integral development. This work presents a historical account of the establishment of teacher education programs for early childhood schooling through a recollection of experiences. This work is organized in four sections which fill the lack of records of this process. In the first section, it presents a synthesis of the history of the Universidad Pedagógica Nacional (National Pedagogic University), institution that offered for the first time an undergraduate program in Educational Intervention in México. This section narrates state historical events in Chihuahua from 2002 that marked a change with the advent of such program with a line in child early education. In the second section, there is a presentation of the methodological design for this research project that fundamentally uses oral history and interviews with teachers, administrators, alumni and founders of the university. The third section, presents the results which are enriched with verbal accounts organized in different trends, such as the identity sense, the work environment, the school profile and the imminent social character of this teacher education program. Finally in the fourth section, the conclusions of this research are presented.

**Keywords:** history of education, child early education, teacher education, oral history.

---

## Mise en place de la formation des professionnels de l'éducation initiale à Chihuahua, Mexique

### Résumé:

Au cours des dernières décennies, les preuves tirées de nombreuses études démontrent l'importance de l'éducation axée sur les premières années de la vie, et l'on constate que l'éducation initiale se répercute sur le reste de la vie de chaque individu. À leur tour, les professionnels chargés de diriger ces processus éducatifs doivent connaître le développement de l'enfant et savoir comment favoriser le développement intégral des enfants. Dans ce sens, ce texte est présenté depuis l'histoire de l'éducation, sur la mise en place de la formation des professionnels de l'éducation initiale, par la récupération d'expériences; ce qui est organisé en quatre sections qui répondent à la problématique du manque de documentation de celle-ci. Dans un premier temps, il fait une brève synthèse sur le devenir historique de l'Université pédagogique nationale, institution où a été offerte pour la première fois la Licence en intervention éducative au Mexique; Cette section décrit les événements qui se sont déroulés au niveau de l'État à Chihuahua et qui, depuis 2002, ont marqué un tournant avec l'ouverture de ce diplôme, en le professionnalisant dans le domaine de l'éducation initiale. Dans le deuxième paragraphe, la méthodologie est fondée depuis l'histoire orale sur la réalisation et l'interprétation de ce travail, issu d'une série d'entretiens avec des enseignants, des dirigeants, des diplômés et des initiateurs de l'Université elle-même. Dans le troisième paragraphe, enrichi d'épisodes verbaux, les résultats sont organisés en plusieurs axes, comme le sens identitaire, le milieu du travail, le profil éducatif et la formation imminente sociale. Enfin, le quatrième paragraphe contient les conclusions tirées de cette enquête.

**Mots-clés:** Éducation initiale, Histoire de l'éducation, Formation universitaire, histoire orale.

## Ustanowienie szkolenia specjalistów w zakresie kształcenia początkowego w Chihuahua, Meksyk

### Streszczenie:

W ciągu ostatnich dziesięcioleci dowody pochodzące z wielu badań pokazują znaczenie edukacji ukierunkowanej na pierwsze lata życia, udowadniając, że oświata początkowa wpływa na życie każdej osoby. Z kolei specjaliści odpowiedzialni za kierowanie tymi procesami edukacyjnymi muszą wiedzieć o rozwoju dziecka i jasno określać, jak promować integralny rozwój u dzieci. W tym sensie tekst ten jest przedstawiony z historii edukacji, na temat ustanowienia szkolenia specjalistów w kształceniu początkowym poprzez odzyskanie doświadczeń; dokument jest zorganizowany w cztery sekcje, które odpowiadają na problem braku danych w tym zakresie. Początkowo dokonuje się krótkiej syntezy historycznej ewolucji Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego, instytucji, w której po raz pierwszy zaoferowano tytuł licencjata w dziedzinie interwencji edukacyjnej w Meksyku; ta sekcja opowiada o wydarzeniach na poziomie stanowym w Chihuahua, które od 2002 roku oznaczały zmianę wraz z otwarciem tego stopnia, profesjonalizując się w linii edukacji początkowej. W drugiej części realizacja i interpretacja tej pracy jest oparta na metodach używanych w historii mówionej, wywodzącej się z serii wywiadów z nauczycielami, menedżerami, absolwentami i inicjatorami samej uczelni. W trzeciej części, wzbogaconej o epizody słowne, wyniki są zorganizowane w kilku osiach, takich jak poczucie tożsamości, miejsce pracy, profil edukacyjny i zbliżające się szkolenie społeczne. Wreszcie, w czwartej części, wnioski wyciągnięte z całego tego dochodzenia są zabezpieczone.

**Słowa kluczowe:** Historia edukacji, kształcenie początkowe, edukacja uniwersytecka, historia mówiona.

## **Antecedentes. La Universidad Pedagógica Nacional**

La Universidad Pedagógica Nacional fue la primera institución pública en México interesada en promover la formación de profesionales especializados en la educación inicial –aquella que incluye los primeros tres años de vida–. Este organismo se instituyó oficialmente a finales de los años setenta del siglo XX y desde entonces ha mantenido una filosofía educativa con base en la transformación social; sembrando en sus estudiantes el interés para contribuir y cambiar positivamente en diversos espacios y ámbitos educativos; profesionistas capaces de transformar y mejorar la realidad a favor de los desfavorecidos.

El interés primigenio al crear esta institución radicó en fomentar el arraigo del docente de educación primaria y preescolar, además de externar la firme idea de profesionalizar a esta población; formación que proyectaba el tránsito de los docentes de educación básica, quienes pasaron de ser técnicos o ejecutores de planes y programas de estudio dictados por el Estado, a profesionistas especializados quienes, mediante el análisis socioeducativo de su realidad y con los conocimientos teóricos y metodológicos necesarios, pudieran dar cuenta del qué y por qué del quehacer del maestro junto a sus prácticas educativas; generando así un pensamiento crítico-analítico de la situación educativa en sus diferentes niveles. Textualmente en el decreto que emitió el Poder Ejecutivo Federal (1980), se enuncia en el capítulo I, artículo II: “La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad, prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (p. 2).

118

La apertura de la Universidad Pedagógica Nacional se fundamentó en los cambios significativos que se suscitaron dentro del plano educativo. En aquel momento, el grueso de la población docente en educación básica era egresado de las escuelas normales y escuelas normales rurales, instituciones formadoras de docentes en periodos de tres o cuatro años después de cursar la educación secundaria. Los jóvenes que ingresaban a estas instituciones a una edad promedio

entre 15 y 16 años. Esto se mantuvo así hasta noviembre de 1973, cuando se publicó dentro de la Ley Federal de Educación, Capítulo II, Artículo 18, el apartado en el cual se indicó la legalización de los estudios de educación normal como parte de la educación superior: “en el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1973, s/p).

Más tarde, en 1984, se dio un paso muy importante para el magisterio en general, cuando los estudios de profesor normalista fueron elevados al grado académico de licenciatura y a partir de entonces debían cubrir el requisito de haber cursado estudios de bachillerato (Presidencia de la República, 1984). Ante este cambio, se ofertó paralelamente el llamado bachillerato pedagógico dentro de las mismas normales, que –una vez acreditado- les daba el pase automático a los estudios normalistas. En consecuencia, aquellos docentes que habían egresado previo a esta fecha, no contarían con el documento que acreditara sus estudios al nivel de licenciatura.

En la Universidad Pedagógica Nacional se ofertó desde mucho antes una Licenciatura en Educación Básica, a partir de 1975, a nivel nacional, la cual constituye el antecedente académico de la Universidad. El conocido “Plan ’75 [...] se establece en una red de 105 unidades en todo el país” (Fernández, 2009, p. 32), “atendidos por la Dirección General de Educación Normal” (p. 35). Pero, aun así, no contaban con una institución exclusiva para esta formación. Con esta primer Licenciatura buscaron que la plantilla de docentes ya egresados y en funciones, pudiesen acreditar el nivel, ya que no contaban con estos estudios y las generaciones que se encontraban en ese momento en las escuelas normales, egresarían con un título que lo avalara. Esta fue la primera acción que se tomó para la profesionalización del magisterio mexicano, que gradualmente atendería a docentes de todos los niveles educativos.

Según los datos de Fernández (2009) el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) presionó a las autoridades federales para que se creara una institución que “estimulara y

ofreciera estudios universitarios a los maestros [...] Estructurando una propuesta académica y organizativa del cómo debiera ser la Universidad [...]. En 1977 el presidente López Portillo reiteró la creación de la Universidad” (p. 32).

Pero, no se trataba de un proceso sencillo, pues existían diversos intereses entre el SNTE y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Tres meses después del anuncio emitido por el presidente de México, en enero de 1978, quien fungía como titular de la SEP anunció la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta noticia generó un movimiento de inconformidad, debido a que en ese mensaje se señaló que habría UPN solamente en cuatro entidades del país: Estado de México, Jalisco, Puebla y Nuevo León. El movimiento surtió efecto y el gobierno federal tomó la decisión –bajo las presiones del gremio magisterial– de ofrecer los servicios de las universidades pedagógicas a lo largo del país, a través del Sistema de Educación a Distancia; ya que se debía incorporar a los veinte mil estudiantes activos del Plan ´75, distribuidos en 105 unidades a nivel nacional (Fernández, 2009). En las siguientes líneas se muestra una síntesis del mensaje inaugural.

El Secretario de Educación Pública, Fernando Solana al inaugurar los cursos de la UPN [...] el 15 de marzo de 1979, asentó que esperaba que la Universidad formara de tal manera a los maestros, que el día de mañana pudiera haber doctores trabajando como docentes en escuelas de la sierra. Esta afirmación tenía sentido en la medida que la Universidad Pedagógica Nacional, buscaba también `arraigar al maestro en su comunidad´ ya que las condiciones desesperantes de inequidad en el trabajo, hacía que los maestros del medio rural y marginados, estaban siempre intentando abandonar ese medio. El recambio de maestros era muy alto (Fernández, 2009, p. 31).

## La Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua

Ahora bien, continuando con los datos de Fernández (2009), a nivel local fue a partir del primero de diciembre de 1979 que comenzaron las funciones de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Chihuahua. Específicamente, en esta unidad se inscribieron docentes al transferido Plan '75 y a la nueva oferta del Plan '79, ambos en modalidad abierta o a distancia. Se marca como un punto relevante cuando hubo una disminución importante de la matrícula después de dos años de su apertura por su baja eficiencia terminal; razón por la cual se crearon nuevos planes de estudio y para 1985 se ofertaron la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, conocidas como LEP '85. A partir de 1990 se ofertó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), programa educativo al cual solamente podían ingresar profesores que laboraran en el medio indígena. En 1994 comenzó también la Licenciatura en Educación (LE '94). Estas últimas en modalidad semiescolarizada y en todos los casos, solicitando los mismos requisitos de ingreso, haciendo de las licenciaturas exclusivas para docentes en servicio. Cabe también mencionar que la oferta de posgrado inició en 1992 con maestrías, tiempo después con especialidades, y con el Doctorado en Educación a partir del 2013.

La demanda y arraigo en estos centros educativos exclusivos para la profesionalización de los docentes tuvo mucho éxito, ya que pretendía elevar su formación, equiparable con estudios de licenciatura. Agregado a esto, en algunos estados de la República Mexicana, también se les ofreció que al haber concluido los estudios en esta institución recibirían una remuneración, con la que se elevarían los ingresos económicos del maestro. Esta forma de estímulo estuvo orientada a elevar la calidad de la educación. En Chihuahua, esta remuneración económica se ha limitado desde hace algunos años, debido a nuevas normativas, lo que influye en que muchas personas opten por cursos o capacitaciones cortas, cuando otra licenciatura, maestría o doctorado no se refleja en un mejor ingreso. Por esta razón, según testimonios de docentes de la

institución, desde finales de los noventa e inicios de los dos mil, existe una caída considerable de la matrícula.

### **Licenciatura en Intervención Educativa**

La historia de la UPN unidad Chihuahua cambió súbitamente en el 2002, al crearse a nivel nacional la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). La diferencia primordial radicó en ser el primer programa en esta unidad que no era exclusivo para los docentes, es decir, se les dio acceso a las personas con bachillerato concluido. Derivado de ello se obtuvo un buen resultado en cuanto a las inscripciones escolares, incrementándolas considerablemente con grandes cantidades de jóvenes –en su mayoría–, que ingresaron desde ese mismo año a las aulas de la UPN, Unidad 081, convirtiéndose en la primera generación de la LIE.

En el documento curricular de la LIE, titulado *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN*, se especifica que “se pretende contribuir a la atención de necesidades sociales, culturales y educativas del país” (Rangel, 2002, p. 20). En el mismo escrito se detallan seis líneas de formación específica: Educación de las personas jóvenes y adultas, Gestión educativa, Educación Inicial, Interculturalidad, Inclusión Social y Orientación educacional. A juzgar por lo expuesto en dicho escrito y las formas de organización entre oferta y demanda, justificaron mediante un diagnóstico exhaustivo el considerar las diversas áreas de oportunidad ya mencionadas, en las cuales esta licenciatura pudiera impactar socioeducativamente; ya que su fundamentación incluye dimensiones: social, socio-profesional, epistemológica y psicopedagógica.

La LIE se convirtió rápidamente en un programa prometedor, que respondía según las necesidades específicas de las unidades en donde se ofertó, ya que en cada estado se realizó un diagnóstico local para la selección entre las líneas antes mencionadas. En el caso de la Unidad

Chihuahua, fueron tres líneas que en ese momento respondían a las problemáticas educativas del estado, mismas que se mantuvieron durante varias generaciones sin cambio alguno. Estas fueron: Educación Inicial, Interculturalidad y Educación Inclusiva; las cuales se incluyeron paulatinamente en las distintas subsedes de la unidad Chihuahua, es decir, en algunos municipios del estado.

Ahora bien, debido a que el centro de este trabajo se focaliza en dar respuesta a la falta de documentación y recuperación de la línea de formación específica de Educación Inicial dentro de la Licenciatura en Intervención Educativa, se registra a continuación la descripción que se ofrece en el documento curricular ya mencionado:

La línea de Educación Inicial forma un profesional que conoce la importancia de la educación inicial y el proceso de desarrollo integral del niño de 0 a 4 años. Sus competencias profesionales le permiten diseñar y aplicar estrategias de intervención que favorecen el desarrollo del niño, atendiendo los factores individuales, familiares y sociales; y las instancias que influyen en este proceso (Rangel, 2002, p. 34).

Con lo anterior, se apunta que el ámbito de atención dependerá de la situación e intención del interventor, pero que está fundamentada en gran medida por la organización curricular de la Licenciatura, la cual se divide en cuatro áreas. La primera es aquella que incluye los cursos para adentrarse en las ciencias sociales, la segunda es aquella que incluye los referentes educativos, la tercera agrupa las asignaturas que corresponden a la línea específica de formación y, finalmente, las llamadas materias optativas. Durante ocho semestres los estudiantes en formación van cursando - de manera ordenada, en el primer semestre- materias cargadas hacia las ciencias sociales, incluyendo un curso optativo cada semestre desde segundo hasta sexto. De tercero a sexto se agregan las asignaturas específicas sobre su formación en educación, a la par de las correspondientes a su línea de formación. Estas últimas ganan peso curricular y se apoderan en su totalidad de los últimos dos semestres (Rangel, 2002).

Cabe mencionar que una parte importante en la formación dentro de las carreras humanísticas, como lo es esta, es el reconocimiento del otro, el trabajo empático y encontrar ese sentido de lo humano. Se trata de un profesionista que busca principalmente el bienestar y mejoramiento constante de aquellas poblaciones vulnerables. Para lograrlo se requieren una preparación moldeada bajo contenidos curriculares encaminados para este fin, que se une a la generación de un pensamiento crítico, social y humano que los caracterice.

Otra parte fundamental en esta conformación se gesta durante las prácticas profesionales, las cuales se efectúan durante los últimos tres semestres de la licenciatura, mismas que se traslapan con el servicio social en séptimo y octavo semestres. Son semanas de intenso trabajo, durante las cuales el estudiante presenta evidencias y conforma una propuesta de intervención. Para ello, en sexto semestre realizan un diagnóstico socioeducativo o psicopedagógico, en séptimo el diseño e implementación de un proyecto de intervención y durante octavo la evaluación del mismo. Es decir, durante este periodo se acercan de manera empírica a su formación como interventores, quienes podrán identificar problemáticas educativas y proponer soluciones que subsanen y mejoren la realidad educativa, en su mayoría personas o agrupaciones en situaciones de vulnerabilidad.

Con todos estos antecedentes se puede dilucidar, además del origen de la Universidad Pedagógica Nacional y su objetivo, las situaciones contextuales que han rodeado las dinámicas y cambios institucionales. Con ello se brinda el panorama desde lo general, para explicar los elementos identitarios en cuanto a la formación del Licenciado en Intervención Educativa especializado en educación inicial.

124

En este sentido y concordante con el apartado, se muestra a continuación lo correspondiente a la metodología, donde se expone la justificación sobre la forma con la cual se recuperaron las experiencias de algunos de los actores de esta historia de formación de profesionales en la educación inicial.

## Metodología. Recuperación de experiencias desde la historia oral

A través del tiempo, en el área de historia e historiografía de la educación, las metodologías han volcado hacia la flexibilidad e interdisciplinariedad, permitiendo incluso préstamos metodológicos, como aquellos de la antropología, psicología, etc. Se ha transitado del uso exclusivo de documentos históricos, a considerar igual de valiosos los testimonios de las personas que han vivido o tenido alguna relación con los acontecimientos que son motivo de las indagaciones. Por ello, y debido a la naturaleza de este trabajo, metodológicamente se recurrió a la oralidad, en función de la posibilidad de recuperar los testimonios y experiencias de formación y gestión de aquellas personas que han participado como iniciadores de la Universidad a nivel nacional: directivos, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Si bien las entrevistas son un recurso con bastante demanda, por la posibilidad de obtener e interpretar la información con una visión que muestra apertura ante el diálogo; la historia oral exige también un reconocimiento ante la diversidad de visiones, trayectos e incluso formas de vida, permitiendo recuperar una historia desde la visión de sus protagonistas. Entre las particularidades que recoge, también reconoce los elementos involucrados al momento de narrar, como son los recuerdos, el olvido, la memoria, elementos emocionales, entre otros. Por lo tanto, no se tiene como objetivo llegar a la veracidad de lo dicho o interpretado de los acontecimientos, sino el cómo los han vivido y cómo los representan sus protagonistas, ya que con ello se conforma la memoria colectiva.

En este sentido, la memoria en ocasiones puede ser minada por las propias patologías de los olvidos conscientes e ideológicos, a causa de que los recuerdos aún afectan a los sujetos (Ricœur, 2008). Por lo cual, se dese o no, se debe tomar en cuenta que el pasado afecta a todos y sin él difícilmente se podría tomar conciencia de la propia condición como seres humanos, insertos dentro de un presente que cambia vertiginosamente. Por ello, se recurre a la historia como disciplina que estudia los acontecimientos en el tiempo, tal como la

antropología lo hace en el espacio. Específicamente la historia de la educación, para pensar en los horizontes de expectativas o en el tiempo futuro (Blanco, 2012) y que, en lo concreto, se repiensa el deber ser con la formación de profesionales para la atención de la educación de la primera infancia.

Entonces, la conformación de este trabajo se fundamenta en dos aristas, que se complementan una a la otra. Por un lado, se muestran las fuentes documentales y textos mediante los cuales se describe y conoce el origen, fundamentos y contexto que rodea a la ya descentralizada -desde el 2011- Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua; mientras que por otra parte se describe el fundamento en la historia oral que apoya la recuperación de narrativas, resultado de comunicaciones personales con los actores de esta historia universitaria, ya sea como iniciadores, directivos, docentes o egresados. El procedimiento se justifica desde el supuesto que históricamente, para conocer los orígenes, estatutos, desarrollo quiebres, etcétera, de la institución más importante en la formación de educadores de un país, es valioso contar con la documentación, pero también con las narrativas provenientes de quienes han formado parte de este proceso.

Así pues, fue mediante diversas entrevistas que se rescataron las visiones y experiencias de aquellos quienes desde la cotidianidad construyen y reconstruyen su propia historia, que afecta estrechamente en la historia institucional de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Los entrevistados (catedráticas, egresadas, directivos, fundadores) comparten desde sus experiencias y conciben la formación universitaria desde la heterogeneidad. A través de conversaciones se conjugaron diversas voces dialogando sobre un mismo hecho, una interpretación enriquecida de quienes tienen un papel fundamental en este proceso formativo.

Particularmente, las narrativas de los docentes formadores de estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa, en el área de la formación inicial, se consideran fundamentales. Son actores

que, mediante su trabajo de primera mano con los estudiantes, aportan elementos suficientes para estructurar la formación desde visiones teóricas y prácticas, encaminadas a generar una labor educativa que incluya la atención integral y especializada de la educación inicial.

En cuanto a los diálogos establecidos con egresadas de esta línea profesionalizante, se consideran primordiales, al ser quienes poseen las vivencias de primera mano. Son profesionales que se encuentran laborando y que demuestran sus trayectos de formación mediante el diseño, implementación y evaluación de diversas actividades educativas en ámbitos formales o no formales; a pesar de que se esperaría que estuviese dirigido a los niños que se encuentran en el rango de las edades de cero a los tres años, acorde con el nivel formativo y de atención de la educación inicial.

Asimismo, se recuperaron testimonios de otros dos personajes: un directivo y un iniciador de esta institución educativa, quienes participaron mediante la gestión educativa durante la puesta en marcha de la Licenciatura. Se escucharon sus participaciones sobre el impulso de esta línea, sus percepciones e imaginarios deseables, así como logros en cuanto a la formación de los recursos humanos necesarios para la atención educativa de estos profesionistas.

Sin duda, centrarse en la reconstrucción histórica de procesos educativos recientes es posible mediante un trabajo de recuperación de experiencias, en donde la información proveniente de los propios actores de dicha historia, lo cual se fundamenta y explican mediante el paradigma interpretativo. Las entrevistas se consideran entonces, como la principal herramienta para la indagación, profundización y rescate de acontecimientos del pasado reciente; teniendo en cuenta los olvidos, la memoria y los motivos que expresan de forma tácita o expresa. Por ello se vuelve necesario una preparación del entrevistador para incitar, dirigir y mantener dichas conversaciones; en este caso, haciéndose útil la construcción de una guía de preguntas con las cuales se provoca la rememoración y redirección, cuando la comunicación se hace densa o dubitativa.

Este segundo apartado concluye afirmando que el uso de fuentes orales ayuda a comprender y sacar a la luz una historia desconocida para muchos, narrada desde los protagonistas. Más allá de enumerar cifras o resultados, la oralidad muestra cómo se sienten y viven los procesos de formación, relatan los acontecimientos que consideran relevantes y que empujaron o redireccionaron el camino de una institución. Incluso con las fuentes orales es posible dar testimonio del sentido identitario y de pertenencia que se construye mediante la interacción entre maestros, compañeros y el contexto educativo; que para el este caso de la UPN, está caracterizado por una permanente búsqueda de lo humano, un pensamiento crítico y especial sensibilidad ante las necesidades y problemáticas socioeducativas.

### **Resultados. La formación del profesional en educación inicial**

Al interior de este apartado se incluyen las narrativas de los mencionados actores de esta Universidad, quienes han sido parte de diversas historias de formación en la Licenciatura en Intervención Educativa con especialización en educación inicial. Estos testimonios engloban cuatro elementos que sobresalen: aspecto identitario, ámbito laboral, el perfil educativo y la formación eminentemente social. Se optó por esta organización, derivado de la información emanada de las entrevistas y con fines prácticos, aun cuando se reconoce la íntima y compleja relación entre la totalidad de elementos.

Es necesario aclarar que el reconocimiento de la educación especial en México es un proceso reciente. Se trata del nivel educativo centrado en potencializar el desarrollo óptimo durante los primeros años de vida de la niñez, catalogados por expertos como el periodo en el cual se establecen las bases que garantizan un desarrollo integral para el resto de la vida. Si bien en América Latina como en otras partes del mundo, este nivel educativo ha sido promovido como parte fundamental de la agenda pública de diferentes instancias educativas; se declara que en ocasiones no se consideran las

condiciones sociales, históricas y económicas de estos países; acciones que limitan la pronta y justa implementación de los programas destinados a la atención de esta población.

Como ejemplo de la desigualdad social que repercute en la educación inicial, se retoma el crecimiento exponencial en la industria manufacturera. Particularmente en el estado de Chihuahua, México, -que se ubica en la zona fronteriza con Estados Unidos de América- comenzó una dinámica social sin precedente, que originó una fuerte demanda de mano de obra con mínima remuneración salarial, a raíz de la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio de 1994. Una de las consecuencias de esta situación fue la gran cantidad de mujeres que ingresaron a trabajar en las fábricas y con ello, la necesidad de que alguien cuidara y asistiera a sus hijos durante su jornada laboral; haciéndose indispensable la apertura de lugares en donde las madres pudieran dejar en resguardo a los menores por largos periodos de tiempo. Una de las catedráticas que ha laborado desde el inicio en la formación de profesionistas en educación inicial, menciona que:

La LIE en educación inicial es una profesión emergente, son las profesiones que responden a las situaciones sociales que requieren una formación. Una de las principales fue la entrada de las mujeres en el mercado laboral, quienes necesitaron de centros en edades iniciales. Asimismo, por los descubrimientos sobre desarrollo y crecimiento de los niños y la educación en edades tempranas (G. Velo, comunicación personal, 2019).

Considerando estas demandas sociales, políticas y educativas, a inicios de la primera década de 2000, las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional dieron respuesta desde su campo de acción, creando un plan educativo para atender esta población. Pero sería una propuesta de formación diferente a lo que habían trabajado, principalmente porque en esta licenciatura la matrícula estudiantil no estaría conformada por docentes en servicio, razón por la cual se decidió que los aspirantes fueran jóvenes con estudios mínimos de educación media superior o bachillerato. Este diseño

curricular tuvo implicaciones en las prácticas educativas institucionales, ya que los catedráticos universitarios no estaban acostumbrados a formar a jóvenes con este perfil de ingreso. Así lo afirma uno de los directivos de esta institución.

Hubo rechazo por parte de los académicos. Era insólito que se abriera una licenciatura en la cual se aceptaban a quienes solamente contaran con un certificado de bachillerato y que acreditaran los exámenes de ingreso. Recuerdo que se tuvo que socializar con toda la plantilla docente –durante años– la idea de que eran nuevas licenciaturas y que no eran ni serían formados como docentes, sino que serían interventores educativos. La verdad era algo que no comprendíamos muy bien, pero considero que, al paso de los años, estas licenciaturas han sido un nicho de oportunidades laborales para estos nuevos profesionistas (A. A. Pérez, comunicación personal, 2019).

Relacionado con los comentarios anteriores, se afirma entonces que, las situaciones contextuales impactan el sentido identitario del profesionista. El recorrido particular, tanto del estudiante como el de la Universidad, la formación de sus docentes, la intención formativa junto al perfil de egreso, entre otros, son elementos que repercuten en su identidad. Cada uno deja su impronta en los estudiantes, quienes acuden durante años a las aulas y conviven día a día con sus compañeros y formadores. En este tenor, se considera a la educación formal de los estudiantes de esta Licenciatura, desde la perspectiva de Coll y Falsafi (2010), quienes conciben la identidad del aprendiz teóricamente y la explican como una parte fundamental en el contexto educativo, nombrándola como identidad funcional. Tener acceso a una comunidad educativa para aprender una profesión requiere también la construcción de la identidad como profesionista, lo que incluye sentido de pertenencia, participación activa y reconocimiento como parte de dicha comunidad, en donde se construye el aprendizaje.

En este sentido, la comunidad formativa de la Licenciatura en Intervención Educativa se centra en forjar un profesionista cercano a las problemáticas de la sociedad, incidiendo en procesos metodológicos orientados hacia la investigación acción. Un egresado sensible y proactivo ante dichas problemáticas, donde sus propuestas están dirigidas al beneficio de los actores de dicha realidad educativa; en este caso encaminadas a la población de los 0 a 3 años, considerando también la multiplicidad de agentes educativos que inciden en su educación.

En sus orígenes la Licenciatura en esta área era totalmente desconocida, ahora al paso del tiempo, un interventor formado en la educación inicial tiene su propia identidad marcada debido a su éxito, ya que han rebasado su campo de acción profesional no solo al trabajo directo con los niños de esa edad, sino que se han convertido en los especialistas en el tema (F. A. Pérez, comunicación personal, 2019).

Como se puede dilucidar, el camino y reconocimiento de esta licenciatura ha sido accidentado. La fuerte demanda para atender a la primera infancia provocó una respuesta al construir a este nuevo agente educativo con los conocimientos, habilidades y capacidades suficientes para llevar a cabo esta nueva tarea. Uno de los iniciadores, que laboró en UPN por más de tres décadas, afirma que “la LIE surgió como una búsqueda para modernizar la formación pedagógica. El concepto de intervención es otra forma de llamarle a la práctica educativa, además, se abrieron otras opciones para estudiar, no solo las Escuelas Normales” (G. Hernández, comunicación personal, 2020). En este sentido, una de las egresadas menciona lo siguiente “tengo muy presente cuando estudiaba en la Universidad, que varios maestros nos recordaban constantemente, que nosotros no íbamos a ser profesores, que seríamos interventores y que se nos estaba formando para eso y no para ser docentes” (S. Liddiard, comunicación personal, 2019).

Desde su inicio se ha insistido en clarificar el perfil profesional del egresado de LIE, encaminado a la educación inicial y no al ser

docentes en otro nivel. Lo cual es contradictorio al percatarse que la mayoría se desempeña actualmente como docentes o profesores en educación preescolar (3-6 años) o primaria (6-12 años de edad). Dicha situación se considera una problemática, no por los marcos conceptuales con los que se preparan a los estudiantes de la LIE, sino porque aquellos espacios faltos de profesionistas, quedan vacíos. Esto lo testifica una egresada, quien labora en nivel primaria y que al dialogar sobre sus procesos formativos y su impacto menciona que “aun cuando no trabajo en nivel inicial, gracias a mi formación académica en la Universidad he logrado enfocar claramente mis programas y planeaciones en el aula, de acuerdo con las características de cada etapa de desarrollo” (A. Bencomo, comunicación personal, 2020).

Sin embargo, el interventor en la línea inicial va más allá de participar en los pocos centros educativos existentes, también atiende a las madres o mujeres cuidadoras –en el ámbito no formal–, con quienes han trabajado la importancia de la educación inicial, la nutrición, higiene, estimulación temprana y cuidados en la gestación. Si bien en Chihuahua la educación inicial era algo desconocido, con el paso de los años se ha visibilizado cada vez más, y han sido precisamente sus estudiantes y egresados quienes explican y pregonan, en diferentes sectores de la población, sobre la importancia y sobre su amplio campo de acción.

Es posible aseverar lo anterior, mediante los resultados de los proyectos socioeducativos o psicopedagógicos que implementan los estudiantes durante las prácticas profesionales. Se testifica también que los catedráticos orientan hacia la intervención en el ámbito no formal, ya sea en diferentes instancias o de primera mano con los agentes educativos, en especial aquellos en situación de vulnerabilidad. Como lo ejemplifica otra joven egresada: “puedo diseñar y evaluar proyectos de acuerdo a las necesidades que se presenten, dando soluciones reales y buenas. Ayudando a padres o profesores para que sepan prevenir enfermedades y recibir estimulación, sobre todo en los primeros años” (Y. Álvarez, comunicación personal, 2019). Con estas afirmaciones de quienes se

formaron profesionalmente para atender a esta población infantil, se corrobora una de las intenciones que la catedrática alude en el siguiente fragmento:

El campo de acción de un interventor en la educación inicial o infantil es muy importante porque implica ser un profesional que conoce sobre la gestación, la nutrición, el desarrollo físico y emocional. Por ello tienen posibilidad de laborar en centros comunitarios, espacios gubernamentales, en el ámbito privado o público. Es un campo muy abierto, sea formal o no (G. Velo, comunicación personal, 2019).

Ahora bien, otro de los aspectos relevantes que impacta en los procesos de formación, recae en la demanda laboral de estos profesionistas, la cual ha tenido varios despuntes. Se reconoce que uno de estos elementos está ligado principalmente a las reformas más recientes que se han hecho a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Dentro de los derechos sociales incluidos en dicho documento, se ubica el artículo tercero en el cual se agrupan los temas sobre la educación, catalogándolo como derecho básico y fundamental de los individuos, y que ha tenido once reformas hasta el año del 2019 (Trujillo, 2021). Precisamente en la última reforma al texto constitucional fue cuando se estableció como derecho de las personas y obligación del Estado impartir y garantizar educación desde el nivel inicial hasta la superior (Trujillo, 2019).

Entre estas reformas constitucionales, está la correspondiente al 2002, en la cual resalta la inclusión del preescolar como obligatorio, además de que el Estado debería promover la educación inicial y superior (Trujillo, 2015). Este mismo año apareció por primera vez el término *educación inicial*, lo que claramente gestó repercusiones pausadas en la agenda educativa de todos los estados de la República. Quien fue catedrático e iniciador de la UPN menciona al respecto que, “cuando se reforma la Ley de Educación, se podía contratar por igual a cualquier egresado de Universidad, estos estudiantes encontraron poco a poco su propia identidad a través del tiempo” (G. Hernández, comunicación personal, 2020).

La reforma que establece la obligatoriedad constitucional del preescolar generó un importante crecimiento de la matrícula, que alcanzó en 2010 la cifra de 4 millones 661 mil 060, esto es, 80.9 por ciento del grupo de edad, pero a la vez destacó la ausencia de los recursos humanos y materiales necesarios para hacer realidad esa cobertura para toda la población del país (De Ibarrola, 2012, p. 17-18).

Algo similar sucede con la educación inicial, ya que una década más tarde, durante el 2012 se firmó otro decreto para la octava reforma del mismo artículo. En aquella ocasión se incluyó a la educación inicial, pero no como responsabilidad del Estado en su impartición, sino para su promoción y atención. Las repercusiones estuvieron en todos los niveles, al incluir la palabra *atención*, ya que las leyes y los presupuestos gubernamentales deberían considerar, a partir de ese momento, a la educación inicial (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2012).

Actualmente y derivado de la reforma más reciente al artículo 3º, en 2019, se establece que la educación inicial deberá ser promovida por los diferentes niveles gubernamentales, agregando textualmente en la Constitución que “la educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, s/p).

A pesar de las condiciones que llevaron al diseño y oferta de la LIE y que resultan imperantes para lograr la atención en la primera infancia, “las posibilidades de creación de empleos adecuados están determinadas por las características y el comportamiento de la economía nacional” (Hernández, 2004, p. 102). Esta aseveración se corrobora mediante los testimonios de los entrevistados quienes han dejado claro la dificultad de insertarse en el campo de la educación inicial, siendo la mayoría de egresados quienes optan por desempeñarse como docentes frente a grupo en educación preescolar o primaria.

Aun cuando aparezca en las leyes, solamente se va a cumplir siempre y cuando se den los recursos necesarios, de lo contrario no habrá manera de ello. Se les va a seguir pagando sueldos muy bajos. Una persona con esta formación y conocimientos de esta etapa de la vida, no gana lo que correspondería. La razón es que se les sigue viendo como un técnico, alguien que solo da cuidados asistenciales (G. Velo, comunicación personal, 2019).

Con lo expuesto hasta este momento se resalta, por una parte, que el cursar esta licenciatura promueve una serie de competencias y saberes referenciales que permite a los egresados incursionar satisfactoriamente en diversos espacios escolares. Por otro lado, y en concordancia con las experiencias rescatadas y al analizar el plan de estudios, la formación del interventor está fuertemente cargado hacia el ámbito social y no solo al entorno escolar áulico como señala una persona entrevistada: “una de las experiencias más significativas fue el haber trabajado con diferentes grupos vulnerables y contribuir con ellos dentro del ámbito informal. Pude actuar como un agente de cambio, en cualquier entorno educativo” (A. Bencomo, comunicación personal, 2020). En este mismo sentido, la narrativa del siguiente párrafo ilustra la situación del campo laboral, a casi 20 años de haber iniciado esta Licenciatura con las mencionadas características.

El campo laboral fue superado debido a la formación multilateral que reciben en esa línea de formación, de tal suerte que el campo de los LIE de inicial ha sido rebasado y realmente se ubican en la docencia en los distintos niveles educativos como en investigación o en puestos directivos relacionados con lo educativo y lo social (F. A. Pérez, comunicación personal, 2020).

Como cierre de este segmento, se afirma que existe un largo camino por recorrer para que México alcance la cobertura y atención de la educación inicial, asimismo para que se le asigne el presupuesto necesario para llevar a cabo esta tarea. Es una realidad que los

trabajadores y responsables en educación inicial reciben sueldos bajos, reflejando la falta de conocimiento y poca importancia que le otorgan las instancias gubernamentales. Estas acciones, incluso, demuestran rechazo a las recomendaciones provenientes de organismos mundiales o a nivel Latinoamérica, que incitan a los tomadores de decisiones a que le otorguen la importancia que requiere la educación inicial.

### **Discusión y conclusiones**

La Universidad Pedagógica Nacional ha contribuido a la formación continua de los docentes de México. Esta, como cualquier otra institución, ha sufrido cambios significativos acordes a los momentos históricos y políticos del país y -por supuesto- del magisterio. Por esta razón, ha dejado su impronta en cada egresado y por más de cuatro décadas la institución ha sido formadora de profesores. Tanto docentes como estudiantes son parte y resultado de esta historia y sus dinámicas institucionales.

Existe preocupación institucional por la educación inicial, la cual rebasa la indiferencia gubernamental. La esencia de la Universidad Pedagógica Nacional induce compromiso entre los docentes, lo cual se ve reflejado en su trabajo diario y asegura que se cumpla la intencionalidad y responsabilidad educativa de Chihuahua. En definitiva, se afirma que la Universidad Pedagógica Nacional es una institución de carácter educativo que toma en cuenta a los sujetos de la educación, de tal suerte que ofrece diversas opciones de formación, para que sean agentes útiles para su realidad y contexto, siempre del lado de los más desposeídos.

Al unir dicha vocación institucional con la formación profesional de los estudiantes de la LIE, con la especialización en educación inicial, se identifican cambios curriculares particulares de esta línea, pero no en los pilares que sostienen la identidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Específicamente, se mantienen los aspectos

socio-afectivos como preponderantes, pero se han incorporado contenidos con los hallazgos desde las neurociencias, con lo que se construye una visión desde el cientificismo y que fundamenta el quehacer de este profesional. Este agente incide en los procesos educativos y favorece un óptimo desarrollo del niño de cero a tres años.

## Referencias

- Álvarez, Y. (2020, 06 de mayo). *Entrevista personal*. Chihuahua, México.
- Bencomo, A. (2020, 08 de julio). *Entrevista personal*. Chihuahua, México.
- Blanco, J. (2012). *La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1700/170029498009.pdf>
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08.pdf)
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1973, 29 de noviembre). Ley Federal de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sepi/Resource/3f9a47c-c-efd9-4724-83e4-obb4884af388/ley\\_29111973.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sepi/Resource/3f9a47c-c-efd9-4724-83e4-obb4884af388/ley_29111973.pdf)
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, Primera sección. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012)

- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019)
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, XXXIV (número especial). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959003.pdf>
- Fernández, A. (2009). *Síntesis Histórica de la Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua, 1979-1999*. Vigésimo aniversario. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, E. (2004). Panorama del mercado laboral de profesionistas en México. *Revista ECONOMÍA UNAM*, 1(2), 98-110. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-952X2004000200008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-952X2004000200008&lng=es&nrm=iso)
- Hernández, G. (2020, 05 de julio). *Entrevista personal*. Chihuahua, México.
- Liddiard, S. (2019, 18 de noviembre). *Entrevista personal*. Chihuahua, México.
- Pérez, A. (2019, 18 de noviembre). *Entrevista personal*. Chihuahua, México.
- Poder Ejecutivo Federal. (1980). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978)
- Presidencia de la República (1984, 23 de marzo). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. *Diario Oficial de la Federación*, 15.
- Rangel, A. (Coord). (2002). *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN*. Recuperado de: [http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento\\_general\\_LIE2002.pdf](http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf)

- Ricœur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Trujillo, J. A. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo Holguín, P. Rubio Molina y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Trujillo, J. A. (2019). Las reformas al artículo 30 constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo? En J. A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 59-75), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Trujillo, J. A. (2021). ¿Revalorizar el trabajo docente en la pandemia? Saldos y secuelas en tres décadas de reformas educativas (1992-2019). En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo durante la pandemia* (pp. 355-367), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Velo, G. (2019, 15 de noviembre). *Entrevista personal*. Chihuahua, México.



## Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres. El caso de una escuela primaria del sur de Veracruz

## Teaching and learning about masculine power and violence: study case in a primary school in the south of Veracruz

Ángel Christian Luna Alfaro\*  
Petra Armenta Rodríguez\*

\* *Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1; perfil deseable PRODEP e integrante del Cuerpo Académico Cultura y Sociedad UDG-CA-731. Autor de los libros: "Deconstrucción del ejercicio de la sexualidad opresiva para hombres de Jalisco que ejercen violencia sexual" (2021), "Historia Cultural: Apuntes desde México" (2020), "Políticas para vidas en situación de prostitución. Aportes desde la antropología" (2020) y "Masculinidades, prostitución y trata de personas" (2021). Correo electrónico: [achristian.luna@academicos.udg.mx](mailto:achristian.luna@academicos.udg.mx)*  
 <https://orcid.org/0000-0002-4819-8584>

\* *Profesora-investigadora de la Universidad Veracruzana, México. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el perfil PRODEP. Ha publicado diversos artículos y reseñas en revistas nacionales e internacionales, y directora por varios años de la revista con ciencia política del COLVER. Es autora de varios libros: Autonomía del Instituto Federal Electoral, Reformas electorales en México, Partidos y candidaturas independientes, Derecho electoral latinoamericano, Diccionario municipal veracruzano, Debate contemporáneo en la modernización del Estado, Políticas Públicas y democracia (en coordinación) y Calderón y su propuesta de reforma política 2009: Análisis y perspectivas (coautoría), Pobreza en América Latina, Maquiavelo a 500 años, entre otros. También dirigió el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UV. Correo electrónico: [parmenta@uv.mx](mailto:parmenta@uv.mx)*  
 <https://orcid.org/0000-0002-4461-5942>

---

### Historial editorial

Recibido: 26-octubre-2021

Aceptado: 03-enero-2022

Publicado: 31-enero-2022

---



---

**Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres. El caso de una escuela primaria del sur de Veracruz**

**Resumen**

Mostramos los avances preliminares de una investigación antropológica en una escuela primaria del sur de Veracruz, donde usamos elementos de la etnografía y los estudios de masculinidades para develar cómo se enseña una temporalidad histórica entre niñas y niños. El tema que nos interesó observar es la enseñanza del periodo conocido como Independencia de México. Así pues, procuramos conocer cómo la enseñanza de la historia masculinizada de la independencia, ha contribuido en arraigar el poder y la violencia de género.

**Palabras**

Masculinidades, antropología, violencia, poder.

**Clave:**

etnografía, educación,

**Teaching and learning about masculine power and violence: study case in a primary school in the south of Veracruz**

**Abstract**

In this submission we show the preliminary results of an anthropological investigation in a primary school in the south of Veracruz. The study focuses on revealing how historical temporality is taught among girls and boys using elements of ethnography and masculinity studies. The subject that interested us to observe is the teaching of a historical period known as Independence of Mexico. Thus, we seek to understand how the teaching of the masculinized history of independence has contributed to entrench male power and gender violence.

**Keywords:**

Masculinities, ethnography, anthropology, education, violence, power.

---

**Enseignement-apprentissage de la violence et le pouvoir des hommes. Le cas d'une école primaire du sud de Veracruz**

**Résumé:**

Nous avons montré les progrès préliminaires d'une recherche anthropologique dans une école primaire du sud de Veracruz, où nous utilisons des éléments d'ethnographie et d'études de la masculinité pour découvrir comment on enseigne une temporalité historique entre filles et garçons. Le sujet qui nous a intéressé est l'enseignement de la période connue sous le nom d'Indépendance du Mexique. Nous cherchons donc à savoir comment l'enseignement de l'histoire masculine de l'indépendance a contribué à enraciner le pouvoir et la violence sexiste.

**Mots-clés:** Masculinité, Ethnographie, Anthropologie, Education, Violence. Pouvoir.

**Nauczanie-uczenie się przemocy i wpływu mężczyzn - machismo. Przypadek szkoły podstawowej w południowym Veracruz**

**Streszczenie**

Pokazujemy wstępne wyniki badań antropologicznych w szkole podstawowej w południowym Veracruz, gdzie wykorzystujemy elementy etnografii i badań nad męskością-machismo, aby ujawnić, w jaki sposób uczy się historycznej czasowości między dziewczętami i chłopcami. Tematem, który nas interesował, jest nauczanie z okresu znanego jako niepodległość Meksyku. W ten sposób staramy się zrozumieć, w jaki sposób nauczanie zmaskulinizowanej historii niepodległości przyczyniło się do umocnienia władzy i przemocy ze względu na płeć.

**Słowa kluczowe:** Męskość-machismo, etnografia, antropologia, edukacja, przemoc, władza.

“Se enseña a los hombres desde niños a no mostrar emociones o signos de debilidad: a ocultar todo lo que lo acerque a lo femenino. Los hombres tenemos que demostrar ser hombres de manera constante y periódica y la masculinidad existe en oposición a lo femenino y es por eso se construye en relación a nosotros, las parejas, los amigos, los colegas”  
Cristian González Arriola

“Como miembros de la comunidad educativa, ofrezcamos y legitimemos modelos alternativos a la masculinidad mutilada, insensible, cruel y violenta contra sí misma y contra las otredades feminizadas”  
(De Stéfano, 2017, p. 101).

## **Presentación**

Para inicios de 2019, impartí el curso denominado “el machismo como factor criminógeno” ante personal del Instituto Veracruzano de las Mujeres, junto con el Instituto de Investigaciones Jurídicas. La directora de esta última instancia se involucró, junto con un servidor, en una prueba piloto para conocer uno de los tantos elementos del constructo de la violencia machista, desde las experiencias educativas formales, es decir, las escuelas. El estudio se quedó en puntos suspensivos debido a la pandemia de Covid-19, aquí mostramos evidencias preliminares, que nos podrán ayudar a seguir las pistas en cuanto se tengan mejores condiciones.

## **144 Introducción**

Consideramos valioso reflexionar ¿Cómo se enseña la Independencia de México?, ¿Quiénes lo enseñan?, ¿Qué impacto tiene este proceso en los niños y niñas de primaria?, ¿Leen los trabajos académicos?,

¿Qué función tiene aprender esa historia de “grandes hombres” en el constructo de la masculinidad?

Mientras que en Veracruz y en todo México, existen actualmente guías y programas de estudio de diversos temas, que, entre otras cosas ayudan a planificar y sistematizar los saberes dentro de un aula, existe un currículo oculto<sup>2</sup> que puede transmitir comportamientos, posiciones y determinantes en la personalidad de estudiantes. Partimos del entendido que, de ese currículo oculto no siempre estamos conscientes, de ahí surgen fobias, filias, así como los machismos internalizados.

Particularmente, durante la infancia y los primeros años de educación formal, se adquieren muchos elementos constitutivos del género, la identidad, entre otras cuestiones de la personalidad, estas se desarrollan y afirman con el paso de los años. Desde luego que es la familia, la primera institución forjadora del género, también contribuyen las religiones y la escuela.

Nuestra hipótesis al respecto de la enseñanza y aprendizaje del pasado histórico de México es una práctica donde el androcentrismo se sitúa como la única forma de concebir procesos históricos, mediante el ejercicio de diversas violencias y poder. Los escenarios bélicos son un ejemplo, que refuerza un tipo de masculinidad que se impone, donde los niños deben seguir los ejemplos de los grandes “guerreros” y las mujeres permanecen invisibles o en papeles pasivos.

También concebimos que la enseñanza de la historia en México ha sido un proceso que ha pasado por las manos de instituciones tales como la Iglesia Católica, el Estado y últimamente las tecnologías y redes sociales. Desde las aulas se aprende sobre una historia avalada por los gobiernos, mediante un sistema educativo que

---

<sup>2</sup> Por curriculum oculto comprenderemos a todas aquellas normas, valores, actitudes, expectativas, creencias y prácticas no escritas, que no son oficiales y, a menudo, no intencionales, que los estudiantes aprenden en la escuela en contacto con el profesorado, los materiales educativos utilizados, las metodologías empleadas, etc. (Santos, 1996).

instrumentaliza la enseñanza por personal educativo con diversas cargas laborales y una endeble actualización de diversos contenidos. Entonces se suele enseñar “la historia” desde lo singular y escasamente desde una posición plural, hay ceguera para entender que hubo historias diversas y otras apenas las estamos averiguando. Es decir, quizá se ignora que el conocimiento es dinámico, y que implica adquirir nuevos enfoques, datos y posiciones políticas con el paso del tiempo.

Por otro lado, en México, de unos 30 años a la fecha, se han desarrollado diversos estudios que genéricamente se denominaron sobre “masculinidades”. Estos han podido evidenciar, entre otras cosas, las formas en que los varones ejercen violencia y poder sobre las mujeres, niñas, niños, adolescentes e incluso, así mismos. Desde luego, este asunto, se considera, desde esta posición, parte de la influencia cultural, es aprendido y por tal motivo, se puede desaprender.

Aunque conocemos las posiciones de las “nuevas masculinidades”, donde se pueden contemplar los impactos del patriarcado hacia y entre los mismos hombres, así como aspectos de identidad, en este estudio los descartamos, pues nos interesa tener como punto de partida una posición política clara: la erradicación de violencias contra las mujeres.

También entendemos que las historias se han contado a conveniencia de diversas posiciones políticas, desde planes educativos que reproducen masculinidades basadas en la idea de heroísmo, arrojo, valentía y otros valores de la masculinidad hegemónica, es decir, una forma de ser hombre que oprime a otras, así como a mujeres de diversas edades, mediante el ejercicio de diversas formas de violentar con tal de imponer poder.

Los elementos mencionados se pueden observar en los entornos áulicos, los espacios de recreo y en las inmediaciones de los centros escolares, incluyendo los mimos hogares. Las canchas deportivas llenas de niños, niñas, así como las participaciones en clase, la compra

de golosinas o el proceso de alimentación, donde ellos son los primeros, generalmente mediante el ejercicio de la coacción, son algunos ejemplos donde los elementos de poder y violencia se pueden evidenciar con una inclinación hacia los hombres.

Este trabajo, hace una revisión de las experiencias educativas de nivel primaria, en una escuela ubicada al sur de Veracruz, mientras estudiantes aprenden el tema de la historia de la Independencia de México, con énfasis en el conocimiento de personajes veracruzanos. Este estudio se centró en entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes, para reflexionar diversos elementos constitutivos de la masculinidad, mediante el proceso de enseñanza de un tema que enfatiza ciertos rasgos y formas de ser hombre.

Consideramos que, el resultado de la averiguación, nos pueda auxiliar para conocer y diagnosticar las formas de aprender a ser varón desde las aulas mexicanas, detectando principalmente los elementos de violencia que sugiere asumir ciertos estereotipos basados en el conocimiento histórico.

### **Masculinidades. Elementos teóricos**

La masculinidad, considera Salvador Cruz (2018) “tiene que ver con un mundo social organizado; no se reduce al cuerpo de los hombres, sino que se relaciona con el ejercicio del poder y con privilegios derivados de la posición que ocupan los varones en la matriz de género” (p. 171). De la misma forma, el mismo autor señala que, “desde la afectividad, se entiende que la experiencia de los hombres es el resultado de una estructura basada típicamente en una distancia emocional respecto de los otros” (p. 180).

Este asunto acarrea muchas complejidades, ya ser hombre implica “aguantarse, no abrirse, no decir ni compartir lo íntimo, lo de uno”. En este orden de ideas, conviene citar a Guevara (2006), cuando nos recuerda que: “los ámbitos del amor y los afectos han sido

considerados como espacios propios de las mujeres, por ello, la vida emocional de los hombres es uno de los terrenos menos explorados desde las ciencias sociales” (p. 286).

En este estudio recurrimos a Connell (2019), con su concepto de "masculinidad hegemónica" definida como:

la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres (p. 112).

Este aspecto nos resulta de interés, debido a que parece que se enseña desde la averiguación que efectuamos, a ser un hombre valiente, que no expresa otro tipo de sentimiento que la guerra, lucha, sin importar que esto lo lleve a matar a quien no acepta su ideología o posición política, por mandato de un superior, sometiendo su voluntad a la idea de una patria, no una patria.

Asimismo, coincidimos con lo señalado por Núñez (2007), quien desde la perspectiva constructivista nos recuerda que:

‘hombre’ no es una esencia de algo, ni tiene un significado transparente. Es una manera de entender algo, una forma de construir la realidad, una serie de significados atribuidos y definidos socialmente en el marco de una red de significaciones y con implicaciones de poder (p. 62).

Procuramos fortalecer la posición previa con las reflexiones de Minello (2002) quien considera que “tres son los rasgos más importantes cuando se intenta estudiar la masculinidad. Uno, pensarla como un concepto en construcción; dos, plantear dicha elaboración desde el género; tres, entender la idea de masculinidad como una herramienta analítica” (p. 716).

También coincidimos con la posición de Guillermo Núñez (2016), cuando nos aclara que:

los estudios de género de los hombres y las masculinidades recuperan la perspectiva de género planteadas por las feministas y parten de la consideración de que los varones somos sujetos genéricos, esto es, que sus identidades, prácticas y relaciones como hombres son construcciones sociales y no hechos de la naturaleza, como los discursos dominantes han planteado por siglos (p. 20).

Por lo anterior citado, estamos convencidas que, estudiar masculinidades es una iniciativa que sugiere pensar los discursos, subjetividades y posturas sobre lo que implica ser varón en varios tiempos y espacios, develando las formas en que se ejerce el poder y los privilegios, lo que implica la masculinidad hegemónica y las estrategias que asume un hombre para ser, mantenerse o sobrevivir en culturas patriarcales. Aunque entendemos que este es un proceso que se presenta a lo largo de todo el ciclo vital de los hombres, este estudio busca ubicarse en las etapas más tempranas de la vida en los entornos áulicos.

Elementos tales como el heroísmo, arrojo, valentía y otros valores de la masculinidad hegemónica, son cuestiones que se hacen inherentes en muchos hombres que, llegada la vida adulta, se pueden expresar en el constante riesgo de accidentes, adicciones o diversas prácticas que les pueden llevar a perder la vida. De la misma manera, tener muchas parejas y la ausencia de responsabilidad afectiva, pueden acarrear la procreación de una descendencia que no se le atiende ni cuida en ningún sentido, además de gestar altas posibilidades de la adquisición de infecciones de transmisión sexual, aspectos que se traducen en violencia de género y feminicida.

## Violencia y masculinidad en los entornos educativos

Aunque “es importante reconocer el hecho de que la escuela no sólo no es la única institución que modela masculinidades, sino que además puede no ser la más importante” (Connell, 2001, p. 158), nos pareció de importancia concebir a la misma como un lugar donde coinciden diversas iniciativas en torno al modelo de masculinidad por lo menos “deseable”.

El trabajo de Matías De Stéfano (2017), nos inspira, entendiendo la necesidad de efectuar:

reflexiones centradas especialmente en la importancia que, como miembros de la comunidad educativa, debemos dar a los procesos por los cuales los “niños” ingresan a nuestros centros educativos y salen de ellos ya “siendo hombres”, proceso marcado por una gran carga de violencia, sufrimiento, silencio y aislamiento que marca profundamente la construcción de la masculinidad que hoy ponemos cada vez más en tela de juicio por su estrecha vinculación con la violencia de género (p. 96).

En este recuento, Sáez (1990), nos recuerda que:

debemos reconocer que todos los seres humanos somos socializados con cierta violencia, ya que el denominado proceso de socialización puede analizarse también como un proceso de disciplinamiento en el que, a través de la inducción y la coerción, se direcciona al amplio crisol de diversidad humana para que se adecúe psicofísicamente a una norma social dimórfica naturalizada (p. 18).

150

Consideramos que precisamente este proceso lo podemos observar más claramente en las etapas más tempranas de la educación, presentándose en muchas ocasiones tensiones con temas sobre la sexualidad humana.

De la misma forma, Kazandjian (2017), señala que “al bloquear cualquier expresión sana de nuestros sentimientos, exteriorizamos en primer lugar nuestro dolor agrediendo y violentando a otras personas, especialmente mujeres, aunque posteriormente ese dolor también se vuelva contra nosotros” (p. 19). Así pues, “los rituales de violencia, poder y control de la masculinidad van cristalizando paulatinamente” en lo que Segato (2017) denomina como “el mandato de masculinidad”, que “se transforma fácilmente en un mandato de crueldad, de poca empatía, de poca compasión y de poca sensibilidad al otro y a la otra”. En los baños, las aulas, cafeterías, entradas y todo espacio público un hombre, aun siendo niño, debe demostrar constantemente y hasta el mismo cansancio, su virilidad, la fortaleza y poder para someter a las niñas y sus pares.

Por tal motivo, nos dice Enrique Díez (2015) “Los chicos siguen siendo por tradición socializados escolarmente para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir como femeninos o como no heterosexuales” (p. 81).

El estudio de la violencia vinculado a los hombres, ha sido un elemento básico para develar muchos aspectos sobre las posibilidades de implementar políticas públicas y programas de intervención para erradicarla. En este sentido Garda y Huerta (2007) nos recuerdan que:

la antropología devela los significados de las acciones sociales, y explica los símbolos que estas generan y cómo se encuentran inscritos en el diario quehacer ritos de este hacer diario. La perspectiva de la cultura de la violencia nos permite ver su cotidianidad, su profundo enraizamiento en las rutinas diarias de las personas, su naturalización en las creencias y el dominio sobre la subjetividad y la vida emocional de las personas (p. 102).

Por ende, consideramos que la visión *emic* y *etic* que proporcionan los enfoques antropológicos, parece que facilita las posibilidades de

develar una meta lectura, para interpretar entrelineas, los laberintos de las violencias. Conocerlas desde sus actores, se vuelve importante. De la misma manera, Garda y Huerta (2007) nos plantean lo siguiente:

Para comprender el fenómeno de la violencia masculina, es importante observar la dimensión de este proceso. La naturalidad con que los hombres realizan sus prácticas cotidianas; por ejemplo, los actos de violencia masculina pueden entenderse en este sentido: actos que se desarrollan en contextos sociales con una significación de género, pero en donde ésta significación es invisible para los mismos actores. Si reflexionamos sobre la dimensión de este proceso podremos comprender porqué para los hombres la violencia “no existe” o no es problema como tal: porque los hombres no le dan el mismo significado que las mujeres. Lo significativo para ellos es lo que se alcanza con la violencia: el poder. Al contrario, para las mujeres, lo significativo es la violencia porque ellas y otros hombres la padecen (pp. 102-103).

### **Enseñanza de la historia a niñas y niños**

En primer término, nos parece que Pinedo, Arroyo y Berzosa (2018), proporcionan guías iniciales para pensar este estudio, cuando nos señalan que:

es necesario analizar si el profesorado y los equipos directivos son capaces de detectar situaciones de desigualdad entre los géneros, o incluso de violencia de género, dentro de la vida académica de los centros educativos, prestando especial atención a esas situaciones encubiertas y sutiles que pasan fácilmente desapercibidas ante un análisis que no tenga en cuenta la perspectiva de género (p. 37).

Pero este asunto no es sencillo, pues desde nuestras propias vivencias en espacios laborales educativos, los temas como prevención de la

violencia de género, el acoso y hostigamiento, por apenas mencionar unos ejemplos, suelen asistir más mujeres que hombres, donde la presencia de directivos, es casi nula, por el motivo de que son mayoritariamente hombres los que ostentan dichos puestos.

Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, (2003), también nos dan pistas valiosas para trazar esta pesquisa sugieren considerar temas tales como la creación artística, feminismos, género, maternidad, patriarcado, sexismo y androcentrismo.

Elegimos apoyarnos del trabajo de Sosenski (2015) porque nos recuerda que:

la historia de la infancia puede ser un contenido de gran utilidad en la enseñanza de la historia. La enseñanza de una historia en la que los niños aparezcan como actores sociales y no sólo como sujetos subordinados al poder de los adultos podría facilitar procesos de empatía y provocar que los alumnos adviertan que la participación de las personas de su edad (y no sólo de los adultos) es importante en el devenir social (p. 132).

Este asunto, lo planteamos como una alternativa de enseñanza, la profesora que entrevistamos se interesó por conocerla y de forma virtual le estuvimos compartiendo material al respecto.

De la misma forma, la autora previamente citada señala lo siguiente:

en el campo de la enseñanza, los investigadores educativos también han enfatizado la importancia de enseñar la “participación” y el “protagonismo” de diversos actores en la historia, para formar en la ciudadanía (pensándola como un concepto amplio que sobrepasa la esfera política) y enseñar una historia plural (p. 134).

Este sigue siendo el reto, ya parece que se enseña desde las creencias y las limitaciones que también podemos tener en la docencia. Parece

que la formación en temas de historia, sigue con muchos sesgos de clase, género, etnia, etc.

Por todo lo dicho, congeniamos con Uxía Otero-González (2019) cuando asevera que:

La historia de las mujeres y de género está consolidada solamente dentro de algunos grupos interesados que la consideran necesaria, por iniciativa propia e implicación voluntaria del personal docente-investigador, y del alumnado. La historia que mayoritariamente se escribe, enseña y aprende sigue siendo una historia en la que las mujeres aparecen accidentalmente, de forma secundaria, en algún recuadro o ilustración, al margen o al pie, en apartados “prescindibles”, páginas anexas o capítulos ornamentales (p. 44).

Esto último es un asunto del cual también nos dimos a la tarea de compartir con la docente, en este sentido, observamos la apertura y necesidad de conocer el tema, de esta manera pudimos compartir y crear *rapport*. Iniciar con la lectura de Joan Scott (2008), resultó de sumo interés para la profesora.

## Metodología

Nos interesó situarnos desde la metodología cualitativa. Coincidiendo con Tarrés (2013), quien asegura que “la opción cualitativa involucra un gran conocimiento de la teoría, pues ahí se encuentra las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador” (p. 15). Entonces situarnos desde los estudios sobre masculinidades, nos ayudó a entrar a campo, pero también el análisis de la cultura de género, así como la identificación con las personas y el lugar. Los contactos y familiaridad con el lugar de estudio, definitivamente nos facilitó la incursión.

Esta metodología ha estado ligada al trabajo desarrollado por las ciencias sociales, siendo la antropología la que se ha visto enriquecida por esta iniciativa. Por ende, ha desarrollado varias técnicas para dicha labor. La etnografía es una de las primordiales. Rosana Guber (2015) nos subraya la triple acepción de la etnografía: enfoque, método y texto. Volviéndose dicha labor en un esfuerzo de exposición monográfica del comportamiento de personas en un tiempo y espacio particular, así como un intento de representación, interpretación o traducción de una cultura que, aunque cercana, es ajena. Siendo una rica simbiosis entre la teoría y la observación de campo. Desde aquí nos situamos para teorizar.

Clifford Geertz (2008), en torno a la etnografía, señala la necesidad de obtener las significaciones presentes en las culturas o realidades sociales, efectuando lo que incluso llegó a ser el título de una de sus obras: la interpretación de las culturas. Como ya lo mencionamos, etnografiar es traducir símbolos, códigos y lenguajes que para este caso fueron todo un reto, ya que nos cuestionó nuestra posición adultocéntrica, al intentar conocer las realidades de los niños y las niñas.

Es de nuestro particular interés señalar que este estudio forma parte de un proyecto de largo aliento sobre prostituyentes y su vinculación con la trata de personas y mujeres en situación de prostitución en México (Luna 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2018, 2019, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). En este caso, nos referimos al ámbito educativo formal, partiendo del supuesto que, para cambiar actitudes de violencia sexual, feminicida, entre otras, debemos conocer entornos de gestación, esto nos dará la oportunidad de proponer otras formas de ser hombres que puedan reconocer y parar su violencia.

El criterio de selección que usamos para ubicar una población de estudio, fue el hecho de que la profesora enseñaba temas de historia de México, recurriendo a la figura de “personajes ilustres de Veracruz”. Por raro que parezca, después de aplicar una breve encuesta con docentes de nivel básico (primaria) en un poblado del

sur de Veracruz, donde averiguábamos a qué personajes de la entidad citada conocían y cómo enseñaban ese contenido, la respuesta era nula.

La mayoría de docentes entrevistados decían que es más importante desarrollar habilidades de lecto-escritura y razonamiento matemático. *“Eso de la historia, lo verán más en los desfiles o festivales, primero deben aprender a leer y los números, para que sepan los personajes y las fechas”*, decía una profesora. Pudimos percatarnos que persiste la idea de enseñar historia de bronce, oficial o de gobierno, sin despertar la necesidad de seguir conociendo del tema, nunca nos dijeron de algún texto al que recurran para saber historia de México. Entonces, por un lado, parece que enseñar historia de bronce es propio de la institución, los programas y el currículo. Por otro, queda la impresión que, a los maestros y maestras, no les interesa enseñar historia.

Al saturar la respuesta en más de 20 opciones a elegir, el resultado fue la escuela “beta”, ubicada en la comunidad “cien”. Esta escuela es de nivel primaria y la ubicamos un poblado del sur de Veracruz. Emprendimos trabajo de entrevistas semiestructuradas a la profesora, estudiantes y responsables de ellas y ellos (madres y padres principalmente). Este estudio se efectuó a mediados de 2019. Siendo importante mencionar, que, por motivos de no estigmatizar el lugar y guardar la identidad de las y los participantes, decidimos cambiar u omitir los nombres.

También elegimos un poblado del sur de Veracruz, por la cercanía e identificación cultural de las autoras de esta investigación, esto facilitó el acceso a contactos para el mejor desarrollo de la misma. El estudio ya señalado, aborda diversas ciudades tanto de paso, origen y destino de la trata de personas, para el caso de un poblado del sur de Veracruz, sabemos que responde a las dos primeras, siendo su ubicación geográfica un aspecto de interés por las redes del crimen organizado que coordinan dicho delito.

Toda pregunta y dinámica de investigación, se asentó bajo la aprobación de participantes, y para el caso de las y los estudiantes, al ser menores de edad, el asunto se hizo bajo la observación y seguimientos de padres y madres. No aceptaron que se grabara la voz, ni rostros, tampoco hubo fotografías. Pero sí nos permitieron ir tomando notas. Este estudio se desarrolló en una visita de campo de 10 días.

Como muchos poblados del país, las personas de la región donde llevamos a cabo la investigación, han sufrido sistemáticamente de violencia en manos tanto del crimen organizado, como de autoridades, se quejan de secuestros y extorsión, donde aseveran, que la policía no los protege. En ese contexto nos insertamos al estudio. Fue complejo el proceso de ganar confianza parcial. Siempre bajo sospecha y escrutinio de todas las personas involucradas. Esto último tuvo sus ventajas, ya que casi todos los días teníamos diálogos prolongados con la profesora, así como muchas mamás que se interesaban en los temas, compartimos algunos temas mientras desayunábamos o comíamos. Siempre fue un ida y vuelta.

También es de nuestro interés mencionar que la cantidad de estudiantes del grupo seleccionado, ascendía a 4 niños y 5 niñas de 9 y 10 años de edad. Aspecto que no nos da para plantear una muestra representativa, pero sí lo suficiente para crear teorizaciones preliminares fundamentadas en datos empíricos.

Durante el proceso para determinar el grupo de estudio, consideramos algunas entrevistas semi estructuradas a 20 docentes de nivel primaria en el marco de una reunión docente de sector. Esto nos dio la posibilidad de conocer lo siguiente:

Las edades de docentes, oscilaban entre los 25 a los 56 años. Siendo mayoría mujeres (13). Cuatro de estas personas tenían título y cédula en áreas de pedagogía, normal o enseñanza, el resto, es decir quienes no estaban titulados, venían de diversas áreas tales como trabajo social, enfermería o ciencias de la comunicación. Había un sociólogo. Evidenciaban cierta ansiedad e incomodidad al mencionar su falta de

documentos para ejercer docencia, aunque también reconocen que: “antes así era, se podía obtener la plaza sin necesidad de concursarla, la heredaban los padres”.

La titular de tercero de primaria de la escuela “beta”, era egresada de una escuela normal del estado de Chiapas. Casada, con un hijo de 5 años y ella con 28 años de edad. Originaria de un poblado del sur de Veracruz, al igual que las y los estudiantes. Mientras que la profesora, fue entrevistada de forma individual, para estudiantes, madres y padres de familia, se crearon una especie de foros grupales o *focus group*. Esto último sugería retos, pero mejores posibilidades de participación. De esa manera, estudiantes se sentían más cómodos, al igual que sus progenitores. Intentamos hacerlo de manera individual, pero el grado de respuesta y participación era escaso o nulo. Grupalmente había posibilidades de que se presentaran juegos, dinámicas, etc. Las madres, padres y profesora nos ayudaron a coordinar. Es de interés de este estudio, señalar que la participación y asistencia de padres, fue siempre escasa e impuntual. Fueron las madres, quienes mayor interés prestaron a lo largo del trabajo.

Es importante mencionar que este estudio lo hicimos una mujer y un hombre, esta mancuerna nos ayudaba a sacar el trabajo con diversas estrategias de incursión social, basada en las percepciones de género que tenían nuestros informantes. Por ejemplo, para el trabajo con niñas, padres y madres permitieron que solamente la compañera desarrollará las entrevistas. Por otra parte, el trabajo con madres y padres, fue mejor recibido cuando lo coordinaba el compañero.

Nos ubicamos a reflexionar y proyectar en las preguntas, basado en diversos comentarios de las y los participantes de este estudio, la idea de reconocer al período de Independencia, como un movimiento armado. Y que, aunque no se enseña a crear una guerra, sí se sugieren formas de participar, ser y pertenecer a ella, basados en diferenciaciones de género. En ese proceso entendemos el aprendizaje y ejercicio de la violencia y el poder como elementos a desarrollar en el marco de la enseñanza aprendizaje, pues muchos de ellos ya se gestaron desde casa.

Las preguntas se basan en los siguientes temas:

#### Estudiantes

- ¿Cuáles personajes de la guerra de independencia en Veracruz/México conocen?
- ¿Si ustedes estuvieran en esa guerra, cómo les gustaría participar?
- ¿Cómo participan las niñas y las mujeres en la historia de Veracruz/México?
- ¿Para qué sirve estudiar historia de México y de Veracruz?

#### Maestra

- ¿Qué conocimientos tiene sobre género, prevención y erradicación de las violencias?
- Si la respuesta es positiva ¿cómo aplica estos conocimientos en su clase?
- ¿Qué personajes femeninos de Veracruz/México, durante la guerra de independencia cita o enseña usted en su clase?
- ¿Qué elementos de género resalta sobre la historia y participación de esos personajes?
- ¿Qué implicaciones tiene enseñar un movimiento armado a niños y niñas de primaria? ¿Para qué sirve estudiar historia de México y de Veracruz?

#### Padres y madres

- ¿Qué ideas o experiencias nos puede contar sobre la violencia?
- ¿Qué personajes históricos femeninos de Veracruz o México usted conoce?
- ¿Usted considera que los movimientos armados son los únicos que pueden generar cambios sociales? ¿Qué implicaciones tiene enseñar la historia de un movimiento armado a niños y

niñas de primaria? ¿Quiénes deben o pueden participar en los movimientos armados o guerras? ¿hombres-mujeres? ¿Para qué sirve estudiar historia de México y de Veracruz?

De las preguntas citadas se pudieron conocer otros aspectos y temas, que en ocasiones salían en el proceso de entrevista, las mismas también se tomaron en cuenta, asumiendo el curso natural de un proceso de investigación cualitativo flexible.

## Las entrevistas

En este apartado colocaremos apenas algunos fragmentos de las entrevistas. La maestra y dos madres de familia nos compartieron algunos audios vía *WhatsApp*, eso nos facilitó tratar de conservar la comunicación literal con las personas. Del resto de trabajo, se recurrió a la experiencia y estrategias de antaño, es decir, lápiz y papel.

## La maestra

El período histórico conocido como Independencia de México, es a juicio de la docente, *“un hecho histórico que dota de identidad nacional”*. Además, cita:

*“esta identidad la podemos reforzar si proponemos estudiar y aprender sobre la vida de los héroes veracruzanos”. “Ellos dieron su vida para que nosotros tuviéramos libertad y eso siempre se enseña, así lo aprendemos desde la escuela o por lo menos yo así lo recuerdo”.*

Otros argumentos al respecto del tema:

*“debemos enseñar quién fue el padre de la patria, y todos los sufrimientos de los héroes, para saber lo valioso que es levantar una*

nación”. *“Sobre los personajes femeninos de la independencia, yo puedo decir que Josefa Ortiz era una gran mujer, como Sor Juana, o la misma Ana Guevara, mujeres fuertes que han dado fuerza para que México se independice”. “De las veracruzanas, fíjese que de eso conozco poco”.*

*“Creo que los hombres siempre han sido más fuertes que las mujeres, por eso pueden andar en las guerras y ganarlas. Son muchos los héroes de la independencia, por ejemplo, el Cura Hidalgo, o el ex presidente Santa Ana, veracruzano, a quien lo tachan de malo, pero una vez escuché que a cada personaje hay que comprenderlo en los tiempos que le tocó vivir, y creo que eso pasó con él, igual que Díaz, porque también hicieron cosas buenas, vaya, también desarrollaron al país”. “Ya sabe que antes había mucho indígena, no querían aprender a leer, eran burros, como a veces les digo a los alumnos, porque no quieren leer, se cansan, y así”.*

Sobre la historia de Veracruz nos dijo: *“Yo una vez me encontré el libro de Veracruzanos en la Independencia, de Abel Juárez (2010), no lo he estudiado todo, a veces es complicado entenderle, pero creo que ahí viene buena información, que a veces bajo al nivel de los niños”.* Nos decía que era más sencillo ajustarse a textos oficiales, ya que de ahí evalúan el rendimiento de estudiantes, *“no vale la pena meterles otros contenidos que no dice el programa”* nos decía muy convencida.

Al respecto de lo descrito, inferimos que hay poco interés en el proceso de adquisición de conocimiento histórico. Entendimos que no se incluyen saberes de estos temas en su proceso formativo, quizá ella replica lo aprendido en otros niveles educativos (primaria, secundaria y preparatoria), la televisión y lo que encuentran en la internet, pero nada más.

## Personajes

La profesora, basado en lo ya citado, menciona que aborda algunos personajes, ubicándolos con las siguientes características:

- Diego Leño, quien, “*de una vida modesta, brinca a la función pública, vinculándose a la custodia de inmuebles escolares*” (Basado en el texto de Abel Juárez, 2010).
- Antonio López de Santa Anna, presidente la República mexicana.

En todo momento la profesora, aseveraba hechos y circunstancias sin datos o fuentes. Al conocer Xalapa, Veracruz, la profesora dice que comienza enseñando el tema invitando a recordar a estudiantes sobre una famosa calle en el centro de la capital. Desde luego que ningún estudiante conoce.

Confiamos en los comentarios de la profesora, pero no pudimos corroborar si efectivamente enseña estos tópicos. Ella no alcanza a entender la necesidad de reflexionar sobre los procesos históricos que dan paso a que figuren los personajes que cita, sin alcanzar a considerar aquellos que se invisibilizan como lo son las mujeres.

## Qué dicen los niños

Nombrar palabras tales como guerra, lucha o independencia, provocaba momentos donde los niños se levantaban a jugar simulando disparar armas, jugar a que están en una guerra. A continuación, se muestran fragmentos de vivencias como derivado de los *focus group*:

Se apresuraban a mencionar la importancia de estudiar a Santa Anna “bueno” y al señor de la calle de Xalapa (Diego Leño). “*Son héroes fuertes, como Superman, o Spiderman, ellos mataban a los malos*”, dicen.

Un chico decía: *“debemos ser como ellos, porque sin importar los problemas, mataron a los españoles y así se logró la independencia de Veracruz”*. Otro mencionaba: *“aprendimos con la maestra que no debemos dejarnos de extranjeros, ya somos libres, y si vienen otra vez, haremos otra guerra, como las de antes”*.

Otros comentarios donde se mencionan diferencias basadas en el género:

*“Los hombres podemos usar armas y las mujeres se quedan a cuidar los hijos y llevan la comida a la guerra”. “Las mujeres no son buenas para las guerras, no pueden cargar armas, porque son pesadas y difíciles de disparar, por eso nosotros debemos hacer la independencia, la guerra”. “es que las niñas lloran, y eso no se puede hacer en una guerra, nosotros por eso vamos, para disparar, para matar a los malos”*.

Uno de ellos hacía la siguiente analogía:

*“Las mujeres están siempre haciendo la comida o limpiando la casa, ellas no saben disparar una pistola, mi papá si sabe, él cuida la casa, las mujeres no”*.

Pudimos escuchar que existe la idea de que “los niños no lloran”, “el que llora es choto”. Choto es la referencia que sirve para nombrar al *gay* desde una visión heteronormada, el choto es “el pasivo”. En el sur de Veracruz, algunos lugares de Oaxaca y Tabasco, se utiliza esta referencia para “feminizar” a un hombre, muchos adultos y niños, se saludan de la siguiente forma: “¿qué pasó mi choto, mi putito?”, mientras lo dicen, con las manos buscan tocar las nalgas o los pezones del otro, del “choto”. Esto lo pudimos observar tanto en padres como en niños participantes de esta averiguación.

Es importante aclarar, que “choto” puede ser cualquier persona que no representa la masculinidad hegemónica. Por ejemplo, un joven que no quiere ingerir alcohol, podrá ser un choto, o quien usa perfume o no come picante.

Los niños que participaron en este estudio ya cuentan con algunos elementos de la masculinidad hegemónica internalizados, ya que buscan ser “más hombres” que otros. Esto no se aprende estrictamente en la escuela, pero, con el tipo de enseñanza que se está recibiendo, se acrecienta. De la misma forma, observan a las niñas y mujeres, como inferiores, incapaces de participar en guerras, sintiendo inherente a su masculinidad el ser soldado, usar armas, matar, etc.

### Las niñas

Por lo general, temerosas y tímidas, buscaban la aprobación de mamá o papá para opinar. Nunca se pararon de su lugar. Aquí hay fragmentos de sus intervenciones:

*“Aprendemos historia para saber más, para ser más inteligentes”.*

*“De la historia de Veracruz, esta Santa Anna, fue un presidente más bueno que malo”.*

*“Los niños pueden ir más a las guerras porque eso les gusta, pero a mí me gusta más mi casa o la escuela”.*

*“Las niñas no debemos ir a una guerra, es peligrosa, no es lugar para nosotras”.*

*“En la Independencia de México, fueron muchos hombres, los héroes como Hidalgo o Morelos, ahí no había niñas, pero en las pinturas que nos enseña la maestra, las del libro, si hay hombres, no salen niñas”.*

Sobre la vida futura de ellas:

*“Yo quiero casarme y también tener 2 hijos como mi mamá”.*

*“Son los niños los que estudian más, los que más deben saber para enseñarnos a nosotras”.*

Las niñas, según nuestras observaciones, son socializadas por sus madres en casa, donde la ausencia de participación de sus padres es una norma general. Aunque no corroboramos violencia física, si parecen experimentar violencia de género, pues son sometidas por todos los flancos, es decir, desde la casa, la madre y padre las condicionan a labores en la cocina, de atención a hombres, limpieza y la preparación para la maternidad.

En la escuela, la profesora y sus compañeros varones refuerzan los estereotipos. A una temprana edad, ya aprendieron a ser sumisas, no aspirar a la guerra y esto último no se basa en el sentido del ejercicio de la paz, sino por considerar que se encuentran incapacitadas por el hecho de ser niñas/mujeres. También entienden que las mujeres no deben figurar en los relatos históricos.

### Los padres y las madres

Ningunos de ellos o ellas tenía estudios universitarios. Un par de ellas, tenían carrera técnica de enfermera. Todos los papás tenían oficios: carpintero, carnicero, campesino, chofer de camión, fontanero, albañil, dos de ellos eran obreros. La mayoría de ellas amas de casa, con ventas de productos diversos desde el hogar.

Dos mujeres eran madres autónomas. Edades entre los 21 y 31 años. Tampoco se identifican como indígenas y todos se adscriben como feligresía católica. Creen que es bueno que sepan de todo, no sólo historia, aunque a esta última la consideran aburrida.

*“Eso de la historia solo nos hace gastar para disfraces, o uniformes para salir en un evento o desfilar”. “Eso de saber lo que ya pasó, no le veo mucha gracia, lo mejor es que sepan lo de hoy, aprender a ser como un ingeniero, arquitecto o doctor”.*

Mencionaban que:

*“Los hombres son los mejores para la guerra, así fueron diseñados, con fuerza, inteligencia y eso hizo que los héroes triunfaran y así se hizo la independencia. Para ellos no era importante saber de historia, era su pasión por la patria, nada más”.*

Una mamá 29 años, decía lo siguiente:

*“Yo pienso que el papel de las mujeres está en la casa, de ahí ayudamos a que los hombres hagan lo suyo, la guerra, el trabajo, las cosas de los hombres. Pero las mujeres hemos sido importantes en la historia, hacíamos la comida, les componíamos la ropa, lavábamos, cuidaban hijos, la familia. Bueno, yo sé poco de historia, pero eso es lo que me imagino, o sea, así como ahora, nomás que en esos tiempos había guerra”.*

Un padre de 31 años dijo:

*“Los hombres somos los de las armas, usted ya sabe, nomás nos dicen algo, y luego luego a los trancazos. Así le digo a mi “gallito [su hijo]”, no se debe dejar, es mejor chingar a que te chinguen. Yo sé que Hidalgo era sacerdote, pero de otro tipo, como más hombre, no sé. No quiero ofender, pero eran hombres diferentes, de esos que ya casi no hay, daban la vida por México”.*

*“Los homosexuales no van a la guerra, no aguantan las pistolas”, [se reían mientras hacían alusión al doble sentido señalando su entrepierna].*

166

Se reiteraba la idea de que los hombres eran los únicos que debe ir a la guerra y si acaso van mujeres, es para curarlos o darles de comer. *“Somos mejores cuidando los hijos, nuestro trabajo es el de la casa, como Dios manda”*, decía una mamá.

Cuando hacemos el cruce de información, nos percatamos que las y los estudiantes son un reflejo de la violencia de género que sus

progenitores ejercen sobre ellas y ellos. Desde la posición de estos, se construye la hegemonía que no sólo impacta a las niñas sino también a ellos mismos, colocándolos en escenarios de competencia para demostrar los mandatos de la masculinidad con diversos tipos de violencia, tanto encubierta, como explícita.

## Conclusiones

Los programas educativos y normas de ejecución son elementos en el sistema educativo que sugieren lineamientos flexibles y de modificación constante, pero el pensamiento es lo más difícil de cambiar. El currículo oculto de la profesora, al igual que de muchas personas dedicadas a la docencia, se rebela constantemente, evidenciando para este caso, una forma patriarcal de concebir a los hombres y niños, así como de las mujeres y las niñas.

Los sistemas educativos, en muchas ocasiones se ven limitados o enriquecidos por su entorno, la familia, barrio, pueblo, medios de comunicación, entre otros. También generan influencias e impactos de la construcción del género. Los padres y madres de las y los estudiantes entrevistados, resultan una influencia fuerte en la personalidad y la posición como probables reproductores de la violencia en diversos niveles.

En este micro estudio se logra vislumbrar los mandatos de género, donde el rol de las historias de bronce, se expresa en la participación y protagonismo de los “grandes hombres”. Poco se sabe de las historias de mujeres, y mucho menos sobre género, derechos humanos, o historia de la participación de infancias. La historia de “grandes hombres”, fechas y batallas, es una forma de reproducción de la violencia de género.

El carácter androcéntrico del intento de enseñanza de la historia en este estudio, puede estar vinculado a una tradición de pensar y escribir la historia por hombres para hombres. Y aunque ahora

podemos notar estudios donde ellas figuran, esta información no la conocía la profesora entrevistada. Y es que habrá que aclarar que, pese a que ella estudió la normal en Chiapas, el personal docente recibe capacitaciones y cursos constantes de parte de la Secretaría de Educación de Veracruz, que suponen mantenerles actualizados por lo menos 2 veces al año, según nos contó ella misma. Esto nos hace considerar que quizá exista un desprecio por el conocimiento histórico, quedándose en la versión obsoleta de la historia de bronce.

Los niños y niñas parecen una extensión de mamá y papá, los roles son replicados y compartidos en la comunidad estudiantil. La maestra sólo auxilia a reforzarlos. Pero el proceso investigativo le sugirió preguntarse el acto educativo y su rol como agente de cambio para con sus estudiantes y la misma comunidad.

El tipo de masculinidad que está latente en los niños comienza a ser mutilada en lo afectivo. Como ya se dijo, “no llorar”, “aguantarse”, “ser valiente”, “que no te duela”, “no ser choto”, “no parecer vieja”, son pensamientos instalados en el constructo de un mandato que se impone de generación en generación.

Es cierto que no podemos generalizar la problemática descubierta para todo Veracruz, necesitamos saber más al respecto. Este es un estudio piloto que podrá adquirir mayor valor en la medida en que sumemos más casos a nivel estatal y nacional. De mientras, podemos pensar en una pedagogía de la ternura, aquella que comience a distinguir las nociones de crueldad y ternura, con la finalidad de reportarla al sufrirla y no replicarla. También será valioso aprender a cómo efectuar resolución de los conflictos cotidianos, y no resolver las cosas a “madrazos”.

168

Aquí el gran ausente sigue siendo el Estado y representantes de gobierno que siguen sin reconfigurar el tejido social para que concluya la violencia. Entendimos que la violencia familiar es el resultado de una estructura social ausente de tratos dignos. En este sentido, las escasas oportunidades laborales, agudizan las tensiones entre hombres. Estos elementos los traducen en adicciones al alcohol

y otras drogas, elementos latentes en todo caso de violencia hacia la pareja, los hijos y así mismos.

Desde luego que se hace imperativo aprender y enseñar historia de las mujeres y del género, pero más aún una historia donde también comprendamos y visualicemos a los niños y las niñas, como protagonistas, deconstruyendo los adultocentrismos del discurso histórico que aprendemos de casa y replicamos en las escuelas. Vamos a celebrar mejor las independencias y los tratados, cuando toda la gente tenga condiciones dignas, justas y equitativas para vivir.

## Referencias

- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>
- Connell, R. (2019). *Masculinidades*. México: UNAM / CIEG.
- Cruz Sierra, S. (2018). Masculinidades. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos Claves en los estudios de género* (vol. 2, pp. 169-182). México: UNAM / CIEG.
- De Stéfano Barbero, M. (2017). ¿"Cosas de niños" o cosas que los niños hacen para hacerse hombres? Reflexiones antropológicas sobre edad, violencia y masculinidad. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, (15), 95-102. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.10>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista iberoamericana de educación*, 68, 79-98.
- Garda, R. y Huerta, F. (Coords). (2007). *Estudios sobre la Violencia Masculina*. México: Hombres por la Equidad.
- Geertz, C. (2008). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Guber, R. (2015). *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. México: Siglo XXI Editores.
- Guevara Ruiseñor, E. (2006). Masculinidad, intimidad y políticas públicas. La investigación social: sus aportes, límites y

desafíos”. En G. Careaga, y S. Cruz, *Debate sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 281-301). México: UNAM.

Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M., y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y dela historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

Juárez Martínez A. (Coord.). (2010). *Veracruzanos en la Independencia y la Revolución*. Veracruz, México: Gobierno del Estado / Secretaría de Educación del Estado de Veracruz / Universidad Veracruzana.

Kazandjian, R. (2017). Desempeñar la masculinidad. *No nacemos machos, cinco ensayos para repensar el ser hombre en el patriarcado* (pp. 15-20). México: Ediciones la social.

Luna Alfaro, A. C. (2015a). Reflexiones desde una historia reciente acerca del trabajo sexual en Puebla. Un estudio de caso. En M. Cucuecha Mendoza y M. Jaime Espinosa (Coords.), *Estudios de Género. La perspectiva de las Humanidades en México* (pp. 209-222). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala / Seminario de Estudios de Género.

Luna Alfaro, A. C. (2015b). Las políticas y el control del cuerpo. Una reflexión histórica sobre las acciones de gobierno en torno a la trata de personas y prostitución femenina en México. En J. Vázquez Vázquez (Coord.), *Migración y Violencia. Dos caras del dolor social* (pp. 117-131). Tlaxcala: El Colegio de Tlaxcala A. C.

Luna Alfaro, A. C. (2016a). Los efectos de la lucha contra el crimen organizado en México. El caso de las bailarinas del table dance en un poblado del estado de Tlaxcala. En M. Soni Solís, C. Reyes de la Concha, M. Sagahón Juárez, S. Ruiz Carús y J. Reborado Santes (Coords.), *Diálogos Sustentables. Género y Violencia* (pp. 91-98). México: Universidad Veracruzana / Cenzontle Grupo Editorial.

170

Luna Alfaro, A. C. (2016b). Pensando el trabajo sexual desde una protagonista. Una visión a las intimidaciones de una cantina en el sur de Veracruz. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(30), 195-210. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/628/62845862010.pdf>

- Luna Alfaro, A. C. (2016c). Posibilidades de exigibilidad e implementación de los derechos humanos en una relación bilateral gobierno-mujeres trabajadoras sexuales. Un acercamiento desde la observación antropológica. En C. R. Aguilar Astorga y M. Berrios Navarro (Coords.), *Derechos y Políticas Públicas. Desafíos políticos e institucionales en México* (pp. 471-484). México: Universidad Autónoma Metropolitana / Juan Pablos Editor.
- Luna Alfaro, A. C. (2017). Derechos humanos y trabajo sexual. una lectura desde la etnografía. *Regiones y Desarrollo Sustentable*, 17(33), 97-107. Recuperado de: <http://www.coltlax.edu.mx/openj/index.php/ReyDS/article/view/7>
- Luna Alfaro, A. C. (2018). Salud sexual y creencias. Etnografías sobre la omisión del uso de preservativo entre mujeres en situación de prostitución y prostituyentes. *Regiones y Desarrollo Sustentable*, (35), 41-60. Recuperado de: <http://coltlax.edu.mx/openj/index.php/ReyDS/article/view/27/pdf>
- Luna Alfaro, A. C. (2019). Entornos de prostitución y políticas de salud sexual. *Revista Xihmai*, (28), 7-32.
- Luna Alfaro, A. C. (2020a). Los prostituyentes en las políticas públicas mexicanas. Una historia de omisión. *Estudios Políticos*, (49), 131-144. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/72408>
- Luna Alfaro, A. C. (2020b). *Políticas para vidas en situación de prostitución. Aportes desde la antropología*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Luna Alfaro, A. C. (2020c). El amor dura, mientras dura dura... Masculinidades, intimidad y salud sexual desde las cantinas mexicanas. En A. C. Luna Alfaro (Coord.), *Historia Cultural: Apuntes desde México* (134-152). Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Luna Alfaro, A. C. (2020d). Prostitución, trata y prostituyentes en Jalisco. Una propuesta de investigación desde las masculinidades. *Sociedades y desigualdades*, 6(11), 70-91.

- Luna Alfaro, A. C. (2021a). *Prostituyentes, Prostitución y Trata de Personas en Jalisco. Un Proyecto de investigación desde los estudios de género de los hombres* [Tesina]. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141, Guadalajara, México.
- Luna Alfaro, A. C. (Coord.). (2021b). *Masculinidades, prostitución y trata de personas*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Luna Alfaro, A. C. (2021c). Un proyecto de investigación sobre prostitución en Jalisco desde los estudios de género de los hombres. En A. C. Luna Alfaro, *Masculinidades, prostitución y trata de personas* (19-50). Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Luna Alfaro, A. C. (Coord.). (2021d). *Deconstrucción del ejercicio de la sexualidad opresiva para hombres de Jalisco que ejercen violencia sexual*. México: Ediciones Comunicación Científica.
- Minello, N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, 8(61), 11-30.
- Núñez Noriega, G. (2007). *Masculinidad e intimidad. Identidad, sexualidad y sida*. México, pueg-UNAM / El Colegio de Sonora / Miguel Ángel Porrúa.
- Núñez Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, IV(1), 9-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=694/69445150001>
- Otero-González, U. (2019). Historia, mujeres y género: de una historia sin género a una historia de género. *Historiografías*, 17, 27-50.
- Pinedo González, R., Arroyo González, M., y Berzosa Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (21), 35-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Sáez Buenaventura, C. (1990). Violencia y proceso de socialización genérica: Enajenación y transgresión, dos alternativas extremas para las mujeres. En C. Sánchez Muñoz y V. Maquieira D' Angelo (coords.), *Violencia y sociedad patriarcal* (1-18). Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Santos, M. Á. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (42-43), 14-27.

- Scott, J. (2008). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Segato, R. (2017, 3 de junio). La violencia machista es un tema de poder [entrevista]. En L. Iramain, *Hijos de 3000*. La Plata: FM / Universidad de La Plata.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 7(14), 132-154. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139485006>
- Tarrés, M. L. (Coord.). (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la Tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO / El Colegio de México.



## Historias de vida vinculadas a la presa Las Vírgenes. “Los recuerdos no se ahogaron, siguen flotando”

Life stories linked to the Las Vírgenes dam.  
"The memories did not drown;  
they are still floating."

Francisco Alberto Pérez Piñón\*

\* *Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Fundamentos teórico- metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” en IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH (2019) y el capítulo de libro “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” en La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa (2021). Cuenta con reconocimientos PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua.*

Correo electrónico: [aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

---

### Historial editorial

Recibido: 23-septiembre-2021

Aceptado: 09-diciembre-2021

Publicado: 31-enero-2022

---



---

**Historias de vida vinculadas a la presa Las Vírgenes. "Los recuerdos no se ahogaron, siguen flotando"**

### **Resumen**

La presa Francisco I. Madero, conocida como las Vírgenes, está ubicada en el Municipio de Rosales, Chihuahua, México y se considera una de las más bellas y principal afluente de riego para los campos de cultivo agrícola y ganadero de la región. En este escrito se aborda la problemática relacionada con la extracción del agua, que se suscitó en octubre del 2020, debido a su vaciamiento para pagar la deuda de agua a los EUA, conforme al tratado establecido desde 1944. El trabajo nos llevó a rescatar recuerdos de informantes clave, para reconocer la construcción de su conciencia histórica a partir de diversas temporalidades, que van del pasado-presente y confluyen en planteamientos de expectativas futuras, que se construyeron para la defensa del preciado líquido. El abordaje teórico es desde la historia del tiempo presente, que se basa en el pasado como orientador de las motivaciones y prácticas cotidianas actuales. Así mismo, se rescata el origen de los pobladores de esa región, quienes descienden de los pueblos originarios de Concho-Tapacolmes, punto importante en sus rasgos de identidad.

**Palabras Clave:** Presa Las Vírgenes, historia del tiempo presente, conciencia histórica, narrativas.

**Life stories linked to the Las Vírgenes dam. "The memories did not drown; they are still floating."**

### **Abstract**

The Francisco I. Madero dam, known as Las Vírgenes, located in the Municipality of Rosales, Chihuahua, Mexico, is considered one of the most beautiful dams and the main irrigation system for agricultural and livestock fields in the region. This paper addresses the problem of the extraction of water in October 2020, due to the emptying of the dam to pay for the water debt to the US, following the treaty established in 1944. To write this paper, we dug into the memories of key informants to analyze the construction of their historical awareness from various temporalities, which go from the past to the present and converge in future expectations for the defense of the precious liquid. The theoretical approach is based on the history of the present time, using the past as a guide for current motivations and practices. Similarly, the paper addresses the origin of the inhabitants of that region, who descend from the original towns of Concho-Tapacolmes, as it is an important part of their identity.

**Keywords:** Las Vírgenes dam, history of the present time, historical awareness, narratives.

---

**Histoires de vie liées au barrage des Vierges. "Les souvenirs ne se sont pas noyés, ils flottent toujours"**

**Résumé:**

Le barrage Francisco I. Madero, connu sous le nom de Virgin Virgin, est situé dans la municipalité de Rosales, Chihuahua, Mexique et est considéré comme l'un des plus beaux et le principal affluent d'irrigation pour les champs de culture et d'élevage de la région. Cette lettre aborde la problématique liée à l'extraction de l'eau, qui a surgi en octobre 2020, en raison de sa vidange pour payer la dette d'eau aux États-Unis, conformément au traité établi depuis 1944. Le travail nous a conduit à récupérer des souvenirs d'informateurs clés, pour reconnaître la construction de leur conscience historique à partir de diverses temporalités, qui vont du passé présent et convergent dans des approches d'attentes futures, qui ont été construits pour la défense du précieux liquide. L'approche théorique est depuis l'histoire du temps présent, qui se fonde sur le passé comme orientant les motivations et les pratiques quotidiennes actuelles. De même, on retrouve l'origine des habitants de cette région, qui descendent des peuples originaires de Concho-Tapacolmes, point important dans leurs traits d'identité.

**Mots-clés:** Barrage Les Vierges, Histoire du temps présent, Conscience historique, Récits.

**Historie życia związane z tamą Las Virgenes. "Wspomnienia nie utonęły, nadal pływają"**

**Streszczenie**

Zapora Francisco I. Madero, znana jako Dziewice, znajduje się w gminie Rosales, Chihuahua, Meksyk i jest uważana za jeden z najpiękniejszych i głównych źródeł nawadniania dla rolnictwa i hodowli zwierząt w regionie. Niniejszy artykuł porusza problem związany z użyciem wody, który powstał w październiku 2020 r., w związku z jej opróżnieniem w celu spłaty długu wodnego wobec USA, zgodnie z traktatem ustanowionym od 1944 r. Praca doprowadziła nas do uratowania wspomnień kluczowych informatorów, do rozpoznania konstrukcji ich świadomości historycznej, które sięgają z przeszłości-teraźniejszości i zbiegają się w podejściach z przyszłymi oczekiwaniami, które zostały skonstruowane w celu obrony wody. Podejście teoretyczne wywodzi się z historii teraźniejszości, która opiera się na przeszłości jako przewodniku po obecnych motywacjach i codziennych praktykach. Próbuje się również uratować tożsamość mieszkańców tego regionu, którzy wywodzą się z pierwotnych ludów Concho-Tapacolmes.

**Słowa kluczowe:** zapora Las Virgenes, historia współczesności, świadomość historyczna, narracje.

## Introducción

Los acontecimientos recientes de disputa y protestas de campesinos, ejidatarios y colonos que se dedican a la agricultura y a la ganadería en la región centro del estado de Chihuahua, México, ocuparon la atención de medios informativos nacionales e internacionales durante 2020. Uno de los escenarios de esa “guerra por el agua” fue en la presa Las Vírgenes –como la llaman los pobladores-, ubicada en el municipio de Rosales. El nombre original es Presa Francisco I. Madero y fue construida en 1949 (Aguirre, 2015).

En octubre de 2020 la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) abrió las compuertas de la presa Las Vírgenes, con el fin de cumplir los acuerdos del Tratado de Aguas Internacionales con los EUA, de conformidad con el convenio establecido en 1944, en el que se establece la distribución de escurrimientos hídricos que cada país debe dejar llegar libremente de sus respectivas cuencas (Vega, 2020). Estas acciones fueron cuestionables porque pusieron en riesgo las siembras del ciclo 2021-2022, además que se replicaron en la presa El Granero (Luis L. León), que alimenta la región de Aldama, y en La Boquilla, perteneciente a la región de Camargo, Saucillo y Delicias. Colonos y ejidatarios consideraron que se les dejaba a la deriva, pues dependen del vital líquido para su subsistencia y es la principal garantía para los cultivos que se realizan en el distrito de riego número 05; agravando aún más el panorama con el periodo de sequía.

Pero quizás el problema no derive solamente en el conflicto de 2020, sino en las contradicciones de un tratado de aguas que compromete principalmente a un estado semidesértico, como Chihuahua, ante una potencia mundial representada en los EUA. Indudablemente nos debe llevar a pensar históricamente para generar reflexiones y búsqueda de salidas ante esta problemática que se ha acentuado en los últimos años, más si consideramos el cambio climático.

Cuando se piensa históricamente, se tiene presente la temporalidad del pasado, el presente y el futuro. La historia aparece como una herramienta para la toma de conciencia ante la incompreensión que

hoy está presente. El antecedente se encuentra en el pasado, hace 78 años, en el presente está el gran problema del agua y en el futuro debe de ser solucionado. Para explicar esas relaciones nos ceñimos a lo que menciona Koselleck (en Blanco, 2012) sobre los espacios de experiencia (pasado-presente) y a los horizontes de expectativas (futuro), que se traslada a una problemática social que tiene íntima relación con el campo temático de la historia.

El trabajo se desarrollará con habitantes originarios del ejido San Lucas, población que se inundó cuando se iniciaron los trabajos de construcción de la presa Las Vírgenes, y que posteriormente dio origen a un nuevo asentamiento denominado Nuevo San Lucas. A través de entrevistas, se rescata el concepto de conciencia social, para hacer alusión al conocimiento y las formas de actuar de quienes trabajaron directamente en la construcción de la presa y que luego fueron reubicados. Interesa saber cómo sienten, piensan y actúan ahora que se presenta el problema del agua.

### *Objetivo*

Para la elaboración de este trabajo se toma como guía el siguiente objetivo general:

- Describir la problemática social originada por la extracción de agua de la presa Las Vírgenes, mediante información documental y entrevistas a los habitantes originarios del pueblo de San Lucas Viejo, para conocer su postura (conciencia) sobre el conflicto.

### *Preguntas de investigación*

De conformidad con las categorías enunciadas por el filósofo Paul Ricoeur, se pretende dar respuesta –desde el campo de la historia- a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué recuerdos guardan los pobladores de San Lucas Viejo de la época en que vieron hundirse la población en la presa Las Vírgenes?
- ¿Cómo funcionaba la escuela unitaria en San Lucas Viejo?
- ¿Cuáles son las narrativas relacionadas con la construcción de la presa Las Vírgenes?
- ¿Qué es lo que en la actualidad se conoce como el Rebalse?
- ¿Cómo surgió el Nuevo San Lucas Nuevo?
- ¿Cómo se expresan los habitantes en relación a la extracción de agua de la presa Las Vírgenes?

### *Enfoque teórico*

De conformidad con la postura teórica de la historia del tiempo presente, de Daniel Ovalle Pastén (2012), es necesario historiar el presente y sustentarlo en los regímenes de historicidad desarrollados por Francois Hartog, quien menciona que vivimos el presente demasiado aprisa y ya nadie menciona el pasado ni se aboca al futuro. Pareciera que solo existe el presente y en este artículo tenemos la necesidad de ubicarnos en el pasado; no todo, sino en el pasado útil, práctico, en el que se generaron los acuerdos para la represa y el libre tránsito del agua. También se considera el sustento teórico de Paul Ricoeur, de quien se rescata la noción de *estar afectado por el pasado* y cómo en la memoria perduran las vivencias y recuerdos de los sujetos; pero también la necesidad de que la narrativa se apegue a los acontecimientos pasados y presentes, para que se declare la veracidad y la confianza con quien se interese en el escrito. Que sean conscientes de que tenemos ese pacto de verdad entre quien lo lea y queden lo escribe.

**180** Desde el enfoque teórico se considera además a Jörn Rusen, un historiador alemán que aborda sustantivamente el problema de la construcción de la conciencia histórica, misma que se utiliza como herramienta para encontrar cómo las temporalidades pasado, presente y futuro –entendidas como la historicidad- construyen la conciencia de las personas y las obliga –de forma intuitiva- a percibir

la problemática de una determinada forma, en este caso, la lucha por el agua. Bajo esta mirada se intenta interpretar el acontecimiento como una problemática que los sensibilice y los lleve a orientar y motivar sus acciones cotidianas, pero de manera que les permita trascender el régimen del presentismo histórico, trabajado por Francois Hartog, para encontrar soluciones al desfogue de la presa Las Vírgenes.

Profundizando más en Rusen, se busca arribar a la construcción de esa conciencia histórica, utilizando la memoria que aún perdura en los informantes que tuvieron a bien sacar a “flote” sus recuerdos. Así, se rescatan narrativas de personas de carne y hueso que en la actualidad están sufriendo la problemática de la distribución del agua de la presa Las Vírgenes.

En cuanto a la posición metodológica, se parte del oficio del historiador, en la búsqueda de las evidencias para establecer el pacto de verdad de lo que se describe. Subyace como sustento del artículo la heurística documental (investigación, búsqueda) e informantes que, desde una postura hermenéutica, aporten evidencias significativas, sentidas y plasmadas en el resultado de las comunicaciones de las personas a quienes se les realizaron las entrevistas; mismas que se hicieron con el fin de reconstruir los acontecimientos que aún perduran en la memoria de los informantes con los que se tuvo acercamiento.

### **Antecedentes históricos**

Para ubicar históricamente el surgimiento de la población de Rosales, Chihuahua, tomamos como punto de referencia la fundación de Santa Cruz de Tapacolmes en el siglo XVII (Mendoza, 1998). En 1838 cambió su nombre a Rosales y tan solo a 5 kilómetros se encontraba la Hacienda de San Lucas –lugar de los recuerdos- en plena serranía y en el cauce alto del Río San Pedro, afluente del río Conchos. Las aguas de este río eran consideradas prioritarias para todas las

poblaciones a la redonda, entre ellas la Hacienda de Delicias, que luego dio origen a la ciudad con el mismo nombre, considerada la capital agrícola del estado.

En un escrito de 1736, el cronista Arlegui decía que la conversión de San Pedro de Conchos tenía regularmente once pueblos indios muy distantes de la cabecera y uno de ellos era San Lucas, posteriormente reconocido como hacienda con el mismo nombre. Fue propiedad de Carmen Salas en tiempos en que esta prominente mujer terrateniente alojó en su casa de Rosales a Don Benito Juárez, presidente de México durante la guerra contra los franceses y el Imperio de Maximiliano. Para entonces la Hacienda de San Lucas contaba con una superficie de 372 hectáreas. El canal o acequia de la margen derecha regaba 139 hectáreas de trigo, maíz y frijol, y una huerta de seis hectáreas; el de la margen izquierda servía para dar riego a 217 hectáreas de trigo, maíz y frijol, y a 10 hectáreas de huertas (Meza, 2010).

El origen de los sanluqueños proviene así de uno de los pueblos indígenas conchos, de conformidad con la información anterior. Conviene recordar que los frailes Franciscanos habían creado la Misión de los Pueblos Conchos en 1648, lo que permitió que hoy contemos con datos geográficos y poblacionales de esos años. Sin embargo, como ocurrió en la historia de nuestro país y concretamente en nuestro estado, en la época de la colonización española la distribución de las tierras que contaban con materiales minerales como el oro y la plata, las áreas propicias para la agricultura y las extensiones de agostadero, eran repartidas de conformidad con los Decretos Reales. Como la población escaseaba, era común que los nuevos asentamientos se fundaran en lugares donde hubiera población autóctona, de lo contrario eran traídos ante la escasez de fuerza de trabajo.

182

La población para Santa Cruz de Tapacolmes fue concentrada de las tribus de la región, aunque es necesario mencionar que existen interpretaciones de que los indios tapacolmes habían sido trasladados de la región de Ojinaga, que actualmente es un municipio

fronterizo con los Estados Unidos de Norteamérica (EUA). Otros autores afirman que la población se constituyó con los asentamientos aledaños al actual municipio de Rosales (ver figura 1), interpretación que consideramos como la más acertada para este trabajo.

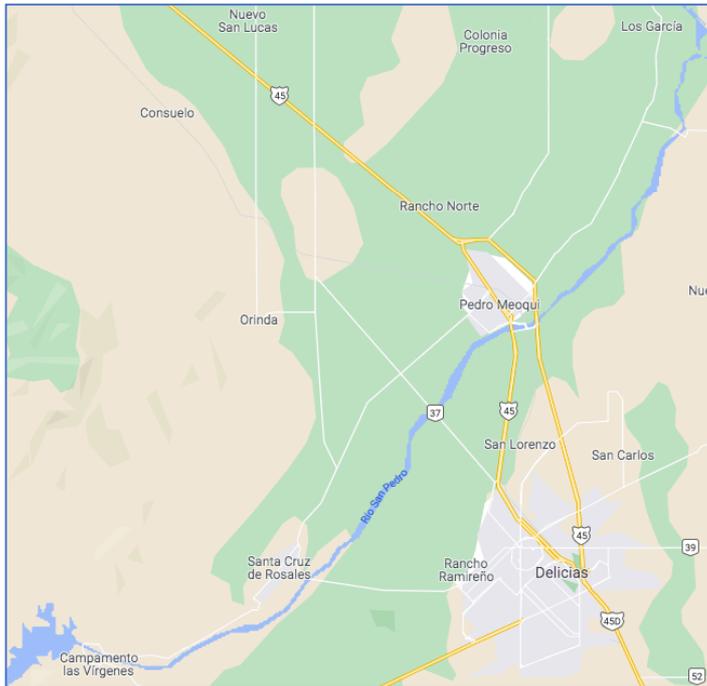


Figura 1. Ubicación de Santa Cruz de Rosales (Rosales, Chihuahua).  
Fuente: Google Maps (2022).

Durante el periodo Independiente de México y luego de la promulgación de las Leyes de Reforma, la Hacienda de San Lucas fue vendida por su propietaria. Posteriormente las tierras se repartieron entre los pobladores, quienes siguieron dedicándose a la agricultura y a la cría de ganado de agostadero, gracias a las abundantes aguas del río San Pedro.

## **San Lucas Viejo, el Rebalse, las Carpas y San Lucas Nuevo**

En el ideario de quienes hoy habitan el poblado de Nuevo San Lucas, está presente el recuerdo de su origen al menos en la segunda generación de quienes vivieron en el pueblo originario (San Lucas Viejo), pero no así para las siguientes generaciones. Cuando empezó a construirse la presa Las Vírgenes, el poblado estaba ubicado a las orillas del cauce del Río San Pedro, en las partes bajas de los cerros. Como es lógico, el agua comenzó a aumentar de nivel al ser bloqueado su paso donde ahora están las cortinas, y el pueblo comenzó a hundirse. Los pobladores empezaron a sacar sus pertenencias y se trasladaron a los campamentos que estaban contruidos con lonas y carpas, otros se fueron a lugares más altos en los que no los pudiera alcanzar el nivel del agua y construyeron sus casas, que por cierto fueron muy pocas.

Los sanluqueños dependían de la agricultura y la ganadería que se practicaba en esos valles húmedos. Aunque no dependían de la pesca, si era un medio de subsistencia alterno, que igualmente se vio afectado con la presa. Así, en conclusión, el Rebalse fue el poblamiento que hicieron las personas que vieron hundirse el poblado viejo y salieron a lugares más altos (las Carpas o el Campamento) que se establecieron de manera provisional, como los nuevos hogares, cercanos a donde se estaba construyendo la presa Las Vírgenes. Era una acción que, como sucedió con los nativos conchos, cuando se les requirió como fuerza de trabajo, se les utilizó para la construcción de la presa.

La presa Las Vírgenes / Francisco I. Madero fue inaugurada el 25 de mayo de 1949, por el entonces presidente de la República Mexicana, Miguel Alemán Valdez, y el gobernador del estado, Fernando Foglio Miramontes. Se constituyó en una obra majestuosa para el Distrito de Riego 005 (Aguirre, 2015).

El gobierno federal no dejó solos a los recién desplazados. Al desmantelar las Carpas, inició la construcción de un nuevo núcleo de población denominado Nuevo San Lucas, en honor al pueblo

hundido por las aguas del río San Pedro. Se entregaron 6 hectáreas de tierra por familia, para cultivo agrícola, y el poblado quedó ubicado a dos kilómetros de la carretera Panamericana, en el kilómetro 45 del tramo Chihuahua a Delicias (ver figura 1).

Nuevo San Lucas se fundó entre los años de 1948 y 1949. A la fecha las personas se siguen dedicando a la agricultura y la ganadería. Esta última actividad se practica en las tierras del Rebalse, en los grandes campos de pastoreo, y pertenecen a los descendientes de los pobladores de San Lucas Viejo. En los testimonios orales expresan sus valoraciones sobre el abandono de las tierras originarias, por las que ocupan en la actualidad:

*“Salimos ganando porque allá era muy Difícil trasladarse a Rosales y mucho más a ciudad Delicias y luego ¿qué hubiera sucedido con la escuela para los niños?, porque la que había era solo la de la profesora Bertha que le daba clases a todos, grandes y chicos, ¿y después con la secundaria?, ¿cómo le hubieran hecho los que ahora son profesionistas?”*

Esta narrativa de uno de los pobladores nos apoya en el balance: salieron ganando. Es bueno interpretar que, de haber sido un poblado en la serranía agreste y con pocas vías de comunicación, ahora se ubican más cercanos a ellas. Otro testimonio cuestiona:

*“¿por qué el poblado de Nuevo San Lucas se ubicó a dos kilómetros de la carretera federal?, ¿por qué no lo fundaron a un lado de la carretera?, hubiera sido un poblado más próspero a la pasada de los carros y camiones, hasta hubiéramos podido vender comidas, refrescos, sandías, tomate, chile y todo lo que dan las tierras.”*

Con esta narrativa nos damos cuenta de la necesidad de estar cerca de las vías de comunicación, pensando a futuro, con expectativas de subsistencia y de educación. De conformidad con Paul Ricoeur, afectados por el pasado, lo traducimos como esos recuerdos que no pasan, que siguen en la memoria, se rememoran cotidianamente y afloran en esta temporalidad presente, ante el problema de la

extracción de agua de la presa Las Vírgenes. Ellos la consideran de su propiedad y además fuente de la subsistencia. Sin agua no hay vida, nos abocamos a la primera pregunta de investigación: ¿Qué recuerdos guardan los pobladores de San Lucas Viejo de la época en que vieron hundirse la población en la presa Las Vírgenes? *“Lo único que se alcanzaba a ver era la cruz de la iglesia del Sr. San Lucas, pero cómo no la quitamos, por qué la dejamos.”* Aún aflora la tristeza y pareciera que el tiempo no ha pasado para nuestro informante. La iglesia era una construcción de adobe, *“todavía puedo ver los popotes de paja que sobresalían de los adobes que se habían hecho por Don Lupe, que fue el que construyó la iglesia.”*

La remembranza anterior nos llevó a la narración de que en la comunidad –de 120 habitantes- la mayoría era de origen humilde, a juzgar por la referencia a las casas de adobe y los techos de terrado, la molienda de granos a mano, y el cocimiento del maíz para tortillas con cal. La narración incluyó el relato de cómo la familia se reunía por las tardes para prender la lumbre y platicar lo que había sucedido en la construcción de la presa, sin faltar las leyendas que asustaban a pequeños y grandes. *“Yo tenía ocho años, soy de 1940, cuando se hundió mi Sanluquitas.”* Las añoranzas por los recuerdos –como si fueran del momento- reflejan una descripción densa, como si se estuviera viviendo de nuevo la tristeza y la melancolía: *“las personas salían de las casas para arriba del cerro.”* Con este episodio verbal podemos entender cómo el agua iba subiendo de nivel y, aunque el gobierno había proporcionado ya el techo con las Carpas o el Campamento, aun no se convencían de abandonar su pueblito: *“Vivíamos en un ranchito fuera del poblado de San Lucas Viejo, así que pude ver cómo el agua se comía los adobes de las casas, de la iglesia y lo único que podía hacer era ponerme a llorar.”* El informante rompió en llanto, no se pudo contener, como si estuviera sucediendo en ese momento.

186

Con respecto a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo funcionaba la escuela unitaria en San Lucas Viejo?, las narrativas se abocan a la descripción del cuartito de adobe; con techo de terrado y carrizos y tablillas de madera para detenerlo; piso de tierra, pero de tano que lo barrían, ya parecía de cemento; con un pizarrón en la

pared del frente pintado de negro, donde se veía perfectamente cuando la profesora Bertha escribía. Tenía dos ventanas a los lados y una puerta de entrada y salida; había tres bancas, pero no como las de ahora, eran de una sola pieza y se sentaban de siete por banca, por lo que haba que llegar temprano a la escuela para tener lugar. Otros se sentaban en el suelo cuando no alcanzaban o cuando eran castigados: *“a mi hermano Santos, la maestra Bertha Ponce de Orrantia habló con mi mamá y le dijo: -Manuela, mejor ya no me lo mandes a la escuela, no trabaja, solo está ocupando un lugar y haciendo vagancias.”* Eso fue suficiente para que ya no lo enviaran a la escuela y de lleno se enfocó en las labores agrícolas. En la actualidad es uno de los agricultores afectados por la extracción del agua de la presa Las Vírgenes y habita en el poblado de San Lucas Nuevo.

La palabra de la profesora Bertha, a quien se le recuerda siempre como la forjadora de varias de las generaciones de sanluqueños, era indiscutible. Menciona nuestro informante que Manuela era su madre y era muy amiga de la maestra Bertha, amistad que perduró en esa travesía del cambio al nuevo poblado, ya que fueron vecinas y continuaron la amistad: *“La escuelita también la pusieron en las Carpas.”* Considera que eso fue muy bueno porque había oportunidad de jugar con los otros que iban a la escuela: *“Jugábamos a la pelotita, recuerdo a Pepina, María Carrasco, hermana de Chuy Carrasco, decíamos un pollito y aventábamos la pelotita para cazarla. Íbamos a la escuela y siempre jugábamos, porque en casa era puro poner nixtamal y molerlo.”* Las personas que se mencionan como compañeras de juego habitan en el nuevo poblado y llama la atención el papel que tenía la escuela como ese espacio en el que socializaban ideas, valores y prácticas, referentes a las actividades productivas que realizaban.

Cuando se hizo la pregunta relacionada con los recuerdos de los libros que utilizaban y que leían, la respuesta fue: *“La maestra tenía sus libros y de allí nos explicaba, pero nunca tuvimos uno como ahora.”* Suena lógico el comentario ya que los libros gratuitos llegan hasta 1959, cuando se creó la Comisión Nacional para los Libros de Texto Gratuitos (Ixba, 2013). La maestra Bertha debía tener las cartillas para aprender a leer y escribir, los silabarios y el método Lancasteriano,

que todavía se utilizaba en esos años, aunque ya de manera informal. La escuelita del pueblo, al quedar en los recuerdos de los informantes, resalta el valor y la estima que tenía para las personas de origen humilde. Representaba el lugar social por antonomasia, en el cual se intercambiaban formas de vida, visiones y expectativas de los niños y niñas que asistían. Se puede afirmar que la escuela es el centro de las interacciones en esa temporalidad y esto se reafirma por el control y el poder de la maestra Bertha, quien asume la función social más importante en la comunidad.

En relación a la pregunta relacionada con las narrativas sobre la construcción de la presa Las Vírgenes, las respuestas fueron en el sentido que la mayoría de los hombres, incluyendo niños, trabajaban en su construcción: *"Iban en trocas, los llevaban a trabajar en la construcción de la presa."* Al llevarlos en un vehículo, podemos suponer que el Campamento no estaba muy cercano, aunque nuestra entrevistada menciona que se podía ver desde allí cómo construían la presa. Sin embargo, conociendo la orografía del terreno y cómo se contenía el agua del Río San Pedro, es lógico imaginar que se ubicaban en los lugares de la parte alta de los cerros con planicie.

Los trabajadores que habitaban las Carpas estaban motivados porque sabían que el gobierno les daría tierras para cultivo en otro lugar y entendían que esa presa era la forma de almacenar y distribuir el agua que utilizarían en la agricultura en el nuevo poblado donde también habría casas. A la fecha han pasado 73 años desde la inauguración de la presa y ahora el problema es la extracción del agua del lugar en que trabajaron para almacenarla, pensando en su bienestar. Cómo no podría afectarlos ese pasado, si son los primeros perjudicados cuando se pone en riesgo su modo de vida, basado en una actividad que ejercen desde hace tanto tiempo.

Arturo Hernández Magallanes recordó que él salió del pueblo anegado cuando contaba apenas con cinco años. Su padre, Guadalupe Hernández Hernández, consiguió una troquita Ford de redilas -de su hermano- y se trajo todas las propiedades de la familia en un solo viaje. Cargaron con una estufa de leña y otra de petróleo,

la mesa, unas sillas, un pequeño trastero de madera y las camas. Otra persona entrevistada menciona: *“Nos cambiaron en camiones del gobierno, no me acuerdo bien pero así fue.”* Debió ser una verdadera proeza el traslado definitivo, pero todo esfuerzo valía la pena, porque iban a habitar un nuevo núcleo de población y, lo más importante: más juntos, con casas construidas por el gobierno, muy bien trazadas, muy ordenadas, con sus calles y con tierras de cultivo regadas con agua rodada. *“Mi papá me llevó de las Carpas antes de cambiarnos a conocer la casa nueva, no podía creerlo, ¡una casa! Además, allí, a un lado, vivía ya Doña Herlinda y Don Genaro. Los conocí, después serían mis suegros.”*

Finalmente, y a manera de cierre, la pregunta de investigación ¿Cómo se expresan los habitantes en relación a la extracción de agua de la presa Las Vírgenes?, se evidencia repudio. En las entrevistas, las notas en medios de comunicación, representantes del gobierno, políticos de la región, artistas, entre otros sectores, se sumaron en una posición de rechazo hacia un acuerdo internacional que debe revisarse, pues en un estado semidesértico, afectado por el cambio climático, el agua es un bien escaso y esencial para la vida.

Los sanluqueños no asimilan que su presa Las Vírgenes amenace con quedarse sin agua en los años de peor sequía. El agua que ahogó su antiguo pueblo, por la que trabajaron sus ascendientes, el lugar de sus recuerdos, difícilmente se recupera cuando de aplican las cláusulas de un tratado que hoy parece injusto. El enojo, la tristeza, la nostalgia, el peligro de la subsistencia, es el ideario presente hoy en la memoria, en la conciencia de los habitantes.

## Conclusiones

Estar afectados por el pasado, como lo menciona Paul Ricoeur, es tener en la memoria los acontecimientos vividos y que ahora son recordados –como ocurre en las narrativas de los sanluqueños– con el fin de que adquieran significado en la percepción, orientación y

motivaciones de la vida cotidiana. Pensar históricamente, a la manera como lo enuncia Jorn Rusen, es constitutivo de la conformación de la conciencia, misma que se manifiesta –para el caso abordado– en la defensa del agua ante la extracción en la presa Las Vírgenes.

La historia de los regímenes del presentismo, expresada por Francois Hartog, adquiere significado y necesita ser abordada como una emergencia por rescatar los acontecimientos que se viven en la realidad, sin descuido y complementariamente con la reconstrucción de la historia del tiempo pasado, partiendo de evidencias, como trabaja el oficio del historiador. Así lo enuncia Ovalle Pastén (2012) en su propuesta para posicionar y abordar la Historia del tiempo presente.

En el rescate de la narrativa, un informante nos confió su memoria y sus recuerdos: *“Iba a ver el ranchito triste, ahogado, allí se había quedado mi gatito gris.”* Incluimos este pequeño fragmento del diálogo precisamente por lo que señala Fernández (2021):

Recuperar experiencias (entreveradas con emociones y afectos), conceptualidades e imaginarios en parte perdidos supone un desafío para el historiador, en la medida en que este ha de esforzarse por poner hasta cierto punto entre paréntesis sus propios conceptos y valores para —mediante la interposición artificiosa de una suerte de velo de la ignorancia retrospectivo— intentar ponerse en el lugar de aquellos que no disponían de tales conceptos y de tales marcos intelectuales y morales, sino que aplicaban unas pautas muy diferentes, parcialmente esfumadas, y que solo es posible recuperar a través de un proceso laborioso de «traducción» hermenéutica (p. 27).

Intentar recuperar las experiencias de los informantes, pero ser sensibles a los deseos y expectativas de sus temores y convicciones, es lo que nos acerca a las narrativas humanas; por ello lo significativo de un gatito que murió ahogado. Nos hacen sentir empáticos con los recuerdos que aún flotan y emergen de nuestro informante.

## Referencias

- Aguirre Maldonado, J. (2015, 25 de mayo). *Cumple 66 años presa Francisco I. Madero "Las Vírgenes"*. Recuperado de: <http://codigodelicias.com/ver.noticia.new.php?id=46644>
- Blanco Rivero, J. (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia*, 35(49), 1-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170029498009>
- Fernández Sebastian, J. (2021). *Historia conceptual en el atlántico ibérico, lenguajes, tiempos, revoluciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Google Maps. (2022). *Ubicación del Rosales, Chihuahua*. Recuperado de: <https://www.google.com.mx/maps/@28.2584182,-105.5780795,11.86z>
- Ixba Alejos, E. (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: Autores y editoriales de ascendencia española. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1189-1211. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000400008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008&lng=es&tlng=es).
- Mendoza Vargas, H. (1998). Reseña de "Breve compilación sobre tierras y aguas de Santa Cruz de Tapacolmes, Chihuahua (1713-1927)" de Aboites Aguilar, L., y A. D. Morales Cosme. *Investigaciones Geográficas (Mx)*, (36), 112-113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56903612>
- Meza Rivera, F. (2010). La epopeya del pueblo anegado. *La crónica de Chihuahua*. Recuperado de: <http://www.cronicadechihuahua.com/La-epopeya-del-pueblo-anegado.html>
- Ovalle Pastén, D. (2012). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: el historiador "afectado por el pasado"* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/234811/TESIS%20FINAL%20DANIEL%20OVALLE%20PASTEN%2015101052-o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vega, A. (2020, 8 de agosto). La lucha de Chihuahua por el agua: ¿por qué México debe cederle millones de litros a EU? *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2020/08/mexico-debe-ceder-millones-litris-agua-chihuahua/>

## Reseña del libro: Palabras clave en la educación en Argentina

### Book Review: Education in Argentina, key words

**Carlos Escalante Fernández\***

\* *Profesor-investigador de El Colegio Mexiquense, México. Es sociólogo, doctor en Ciencias en la especialidad en investigaciones educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). Está adscrito al seminario de Historia Contemporánea, del que es coordinador actualmente. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el libro “Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX” publicado en 2020 por El Colegio Mexiquense, en el que también escribe capítulos sobre campañas nacionales de alfabetización de México y Guatemala. Correo electrónico: [cescalante@cmq.edu.mx](mailto:cescalante@cmq.edu.mx)  
 <https://orcid.org/0000-0003-2918-2250>*

---

#### Historial editorial

Recibido: 03-septiembre-2021

Aceptado: 05-diciembre-2021

Publicado: 31-enero-2022

---

193



El libro coordinado por Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, historiadores argentinos de la educación, constituye un singular y original aporte a la construcción de un marco común de discusión de los elementos clave que explican la historicidad de la educación básica argentina en general y de su sistema educativo en particular. Además de la edición impresa, el libro puede ser descargado de manera gratuita consultando la página de la Universidad Pedagógica (UNIPE), institución pública argentina con un interesante catálogo editorial en materia educativa.

La realización de esta tarea editorial no resultó fácil. Coordinar a 56 investigadoras e investigadores (de experiencia y disciplina formativa distintas), procedentes de instituciones educativas de perfil variado, por un lado, y al mismo tiempo articular las propuestas en una presentación que guarde las similitudes sin sacrificar las diferencias notables (sean estas producto de la mayor o menor significación de cada palabra clave, o bien de la experiencia que el autor o autora tiene sobre la misma), es una tarea que debe ser reconocida, valorada de manera muy positiva y digna de una amplia felicitación a Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, quienes no sólo tuvieron a su cargo la coordinación científica del proyecto, sino que también fungieron como autores de alguna de las entradas de palabras clave.

El libro entonces es una obra colectiva que involucró a 58 autores, incluidos los coordinadores, 34 mujeres y 24 hombres, que dieron pie a 67 palabras clave. Aunque puede resultar tedioso, no es artificial señalar estas palabras clave:

194 Alteridad, analfabetismo, archivo, arquitectura, asociaciones y sindicatos, auxiliares, biblioteca, burocracia educativa, ciudadanía y nación, congreso pedagógico, cooperadora, cuerpo, currículum, digestos, director, domesticidad y economía doméstica, economía y finanzas, editoriales, educación alimentaria, educación de adultos, educación especial, educación física, educación indígena, educación popular, educación privada, educación privada confesional, educación rural, educación sexual, escolarización, escuela nueva, escuela pública, estadística, Estado y educación, evaluación, “familias, escuelas y

Estado”, formación docente, fotografía, género, higienismo, historia de la educación, infancia, inspectores, juego, laicismo y educación católica, legislación, migración, ministerio y ministros de la nación, minorías religiosas, modalidades de escuelas, museos, normalismo, organismos multilaterales, pedagogía y ciencias de la educación, “preceptor, maestro, docente”, prensa, psicología, reforma escolar, representaciones de la escuela, salario, sociedades educativas, sumario, tecnología escolar, textos escolares, tiempo y escuela, trabajo y educación, vestimenta, violencia y escuela.

Como se puede apreciar, el espectro de entradas es amplio y contempla los rubros más importantes de la historia de la educación argentina para el período marcado por los coordinadores de la obra, esto es, fines del siglo XIX y principios del siglo XXI. La finalidad de la obra, en palabras de Fiorucci y Bustamante (2019) “no pretende ofrecer definiciones terminológicas sino ensayos que den cuenta de la historicidad de los vocablos incluidos”. La lectura completa del libro posibilita contar con una idea del devenir histórico educativo argentino desde una mirada de claves para su entendimiento.

Conviene agregar que los autores han acotado “la mirada al nivel de la educación elemental” y han dejado “de lado las entradas biográficas” buscando “poner un límite que no empujara la obra a un ejercicio interminable”. “La selección [señalan los coordinadores] se basó en la relevancia de las entradas. Aunque se buscó generar una pluralidad de referencias en las escalas jurisdiccionales, ha sido la lógica nacional la que se ha privilegiado”. Si se tienen en cuenta estas precisiones, el lector confirmará que efectivamente el espectro de palabras clave del libro son abarcadoras de lo que sucedió con la educación en Argentina.

El lector puede formular la pregunta ¿Faltan palabras clave? Es posible que así sea. ¿Cuáles podrían ser dichos faltantes? Las más evidentes serían “política educativa” y “sistema educativo”, que no se agotan en las entradas “Estado y educación” o “Reforma escolar” porque estas aluden a otras dimensiones, aunque supongan la política educativa y el propio sistema educativo. Resultan evidentes estas dos ausencias porque su inclusión hubiese permitido una mirada histórica de la

edificación del sistema educativo argentino moderno, que justamente se conforma en sus rasgos definitorios en el período de tiempo acotado por los coordinadores del libro.

Otras palabras clave faltantes que se podrían señalar son “Tareas o deberes”, “recreo” y/o “aprendizaje” que situarían la mirada en las prácticas de niñas y niños. Su ausencia se explica en que constituyen vacíos temáticos de la propia historiografía argentina de la educación. “Salón de clase”, “pizarrón o pizarra” y “gis o tiza”, “lápiz” serían otros rubros ausentes que, en su conjunto, constituyen una materialidad de la escuela y que soportan las prácticas educativas y que también están insuficientemente documentados, desde el punto de vista historiográfico.

Estos faltantes, y otros más, no demeritan de ninguna manera la obra. Por el contrario, su diseño le permite al lector, interesado en cruzar varias de las entradas, un seguimiento de algunas temáticas generales. Así por ejemplo, el lector preocupado en la historicidad del sujeto que enseña puede iniciar su lectura con la entrada “Preceptor, maestro, docente” a cargo de Lucía Lionetti y complementarlo con el de “Asociaciones y sindicatos” de Adrián Ascolani que le permitiría asociar al docente con sus formas de agrupación profesional y gremial; con los de “Director” (María Ana Manzione) e “Inspectores” (Martín Legarralde) que ubicarían las relaciones del docente con sus autoridades educativas más inmediatas; con “Normalismo” (Flavia Fiorucci y Myriam Southwell) para complementar la mirada formativa e identitaria de los docentes, y así sucesivamente. Este ejemplo de lectura muestra uno de los usos posibles de este libro.

196 Por otro lado, el lector puede advertir con facilidad la extensión diferente de las palabras clave. Los coordinadores anticipan estas diferencias explicando, en la presentación del libro, que “las voces están divididas en torno a tres jerarquías que delimitan su extensión y abordaje. Las más cortas tienen una presentación principalmente descriptiva; en las de extensión media, el análisis es más detallado; y en las más extensas se incorporan consideraciones de índole teórica o

bibliográfica. Esta organización combina la lógica argumental de los autores con el criterio editorial que les propusimos”.

Sin duda, este libro será un valioso instrumento de consulta entre los estudiosos argentinos (investigadores, docentes, estudiantes) y dada su originalidad y confección puede constituir un ejemplo para que colegas de otros países de América Latina emprendan un ejercicio intelectual similar, dada la necesidad de contar con este tipo de herramientas en la tarea de escudriñar nuestros pasados educativos. Ejercicios de esta naturaleza permitiría una construcción de los rasgos comunes a las historias educativas de cada país y, al mismo tiempo, posibilitaría ver los rasgos particulares y propios de cada una de estas historias. La invitación queda abierta.

## Referencias

Fiorucci, F., y Bustamante Vismara, J. (Eds.). (2019). *Palabras clave en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE / Editorial Universitaria.





---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
CHIHUAHUA