

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. 13, núm. 2,
julio-diciembre 2025

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

Resultados SNII 2025; ¿Trump, Putin y Zelensky?

Artículos

La vigilancia del Estado a Rosario Ibarra de Piedra en la campaña presidencial de 1982

El Colegio Juárez y la educación privada para niños en Monterrey (1907-1921): vida cotidiana en un espacio compartido

Sediciente estudiantes, comunistas, guerrilleros... En torno al origen de la demonización del normalismo rural el México

Tres modelos de enseñanza de la Historia, tres caminos para la enseñanza de Clío

¿Qué se dijo en los periódicos publicados en la región de Toluca sobre la educación socialista?

Los libros de texto gratuitos y los "antagonistas" de la historia de México: una controversia doble, 1960-2023

Escritos que trascienden: la profesora Harriet C. Fay y su influencia en las maestras traductoras veracruzanas de principios del siglo XX

El rechazo de los padres de familia a los libros de texto gratuitos, de la Nueva Escuela Mexicana en educación básica, en torno al lenguaje inclusivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA HISTORIA

© Universidad Autónoma de Chihuahua
Escorza núm. 900
Colonia Centro
CP. 31000
Tel. +52 (614) 439 1500
Chihuahua, Chih. México
<https://uach.mx/>

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen 13, número 2, julio-diciembre de 2025) 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, Chih., México, CP 31100, <https://uach.mx>, cahistoria@uach.mx). Director editorial: 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, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Stefany Liddiard Cárdenas (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: septiembre de 2025.

Créditos de imagen de portada

González, R. (2022, 20 de mayo). Rosario Ibarra de Piedra en la memoria del pueblo. *Polemón*. <https://polemon.mx/rosario-ibarra-de-piedra-en-la-memoria-del-pueblo/>

Indizaciones



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



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

M.D. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS
Rector

MTRO. JESÚS IGNACIO RODRÍGUEZ BEJARANO
Secretaria General

DR. LUIS CARLOS HINOJOS GALLARDO
Director de Investigación y Posgrado

LIC. MARTHA LORENA MIER CALDERÓN
Directora Académica

L.A.E. ALBERTO ELOY ESPINO DICKENS
Director Administrativo

DRA. RUTH DEL CARMEN GRAJEDA GONZÁLEZ
Directora de Extensión y Difusión Cultural

M.A.P. MARCELA HERRERA SANDOVAL
Directora de Planeación y Desarrollo Institucional



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. JAVIER CONTRERAS OROZCO
Dirección

M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES
Secretaría Académica

M.M. IVONNE ESPARZA MORALES
Secretaría Administrativa

LIC. BERENICE LEÓN GALINDO
Secretaría de Extensión Y Difusión

DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES
Secretaría de investigación y Posgrado

DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA
Secretaría de Planeación

H DEBATES POR LA HISTORIA

COMITÉ EDITORIAL

DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN

Director editorial

**DR. JESÚS ADOLFO TRUJILLO
HOLGUÍN**

Editor

**DRA. STEFANY LIDDIARD
CÁRDENAS**

Secretaria Técnica

DR. GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO

Asesor Honorario

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

DRA. IRLANDA OLAVE MORENO

**DRA. ANA CECILIA VILLAREAL
BALLESTEROS**

**DRA. LIZETTE DRUSILA FLORES
DELGADO**

MTRA. IRMA AGUILAR ALARCÓN
Traducción al inglés

DRA. ANGÉLICA MURILLO GARZA

DR. PATRICK ALLOUETE
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

ANDRÉS PAYÀ RICO
Universitat de València

DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

Alma Elizabeth Vite Vargas (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Hidalgo, México), **Diana Yazmín Orozco Ordóñez** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México), **Hilario Herrera Tapia** (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México), **Filiberto Candia García** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), **Isaura Cecilia García López** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (Universidad Autónoma de Chihuahua, México), **Jorge Silva Riquer** (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México), **José Martín Hurtado Galves** (Escuela Normal Superior de Querétaro, México), **Juan Carlos González Balderas** (Universidad Autónoma de Nuevo León, México), **Ma. Gabriela Guerrero Hernández** (Universidad Autónoma de Nuevo León, México), **María Edith Gómez Gamero** (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México), **Mariano Enrique Torres Bautista** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), **Mónica Naymich López Macedonio** (Universidad Nacional Autónoma de México), **René Amaro Peñaflores** (Universidad Autónoma de Zacatecas, México), **Roberto López Sánchez** (Universidad del Zulia, Venezuela), **Zaira Navarrete Cazales** (Universidad Nacional Autónoma de México).

CONTENIDO

EDITORIAL

Resultados SNII 2025; ¿Trump, Putin y Zelensky?

Francisco Alberto Pérez Piñón 7

ARTÍCULOS

La vigilancia del Estado a Rosario Ibarra de Piedra en la campaña presidencial de 1982

Francisco Alejandro Torres Vivar 17

El Colegio Juárez y la educación privada para niños en Monterrey (1907-1921): vida cotidiana en un espacio compartido

Susana Julieth Acosta Badillo 47

Sedicientes estudiantes, comunistas, guerrilleros... En torno al origen de la demonización del normalismo rural en México

Sergio Ortiz Briano y Armida Guadalupe Medina González 79

Tres modelos de enseñanza de la Historia, tres caminos para la enseñanza de Clío

Rodolfo Huerta González 101

¿Qué se dijo en los periódicos publicados en la región de Toluca sobre la educación socialista?

Elvia Montes de Oca Navas 133

Los libros de texto gratuitos y los “antagonistas” de la historia de México: una controversia doble, 1960-2023

José Eduardo Cruz Beltrán 159

Escritos que trascienden: la profesora Harriet C. Fay y su influencia en las maestras traductoras veracruzanas de principios del siglo XX

Ana María del Socorro García García, Verónica Méndez Andrade y Wendy Eugenia López García 193

El rechazo de los padres de familia a los libros de texto gratuitos, de la Nueva Escuela Mexicana en educación básica, en torno al lenguaje inclusivo

Valdemar López Villalobos y Olivia Rubí Villalobos Felipe 217

EDITORIAL

Resultados SNII 2025; ¿Trump, Putin y Zelensky?

Francisco Alberto Pérez Piñón *

Director editorial

Nos abocamos, en la nota editorial del presente volumen de la revista científica *Debates por la Historia*, a comentar varios temas, con sustento en la línea de historia del tiempo presente. Estas aproximaciones teóricas permiten realizar reflexiones con las evidencias que están circulando en los *mass media* y en las diversas redes sociales.

La historia se ha venido estructurando con base en la objetividad, desde la época del Comtismo (haciendo referencia a la doctrina filosófica de Augusto Comte), en donde los acontecimientos son rescatados de las distintas fuentes, cuidando no apartarse de lo allí enunciado o que las interpretaciones estén apegadas a las narraciones implícitamente encerradas en estos. Con las nuevas visiones historiográficas, entre ellas las de la historia del tiempo presente, nos acercamos al estudio de procesos o fenómenos ocurridos no solo en el pasado, sino los que corresponden a la realidad cercana. Estudiar los acontecimientos que están ocurriendo en la actualidad e incluso poder aventurar juicios de lo que podría ocurrir con posibilidades racionales, es lo que justifica el abordaje desde la historia del tiempo presente.

7

Como elementos fundamentales más profundos y con el fin de justificar la historia del tiempo presente, no se puede soslayar la obra *La memoria*,

* Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Correo electrónico:

aperezp@uach.mx

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



la historia, el olvido, de Paul Ricoeur (2000), en donde se explicitan las distintas maneras como interactuamos con el pasado. En este proceso entra en juego la memoria, con sus tantas limitaciones de los recuerdos veritativos, debido a la fragilidad del pensamiento humano, y en ocasiones por la tendencia de fabricación de ocurrencias, que pueden responder a distintas finalidades y no tanto por la reposición de los acontecimientos tal y como ocurrieron.

Los acontecimientos pueden tergiversarse en las distintas narraciones que el investigador hace mediante sus interpretaciones, que -sin mucho argumento- se tiene que mencionar que dependen del sujeto, sus valoraciones y de la posición que ocupa en la estructura económica, política y social; entonces nos asalta la preocupación de la historia, tal y como lo planteaba Ranke, con su visión historicista, de si se debe narrar exactamente como ocurrió el acontecimiento.

Otro elemento que interviene en la narración del acontecimiento tiene que ver con los traumas de los historiadores, a la manera como lo explicita LaCapra (2005), cuando menciona que en el rescate de los acontecimientos es necesario vivir el trauma y este debe de ser un trauma vicario. A manera de ejemplo, en el caso de la conquista de la América india por los españoles, no debemos perder el sentido de cómo fueron las vivencias de las poblaciones originarias del “nuevo mundo”, en cuanto a las represalias por defenderse en contra de lo europeo, principalmente lo religioso, que era castigado con empalamientos de poblaciones enteras; el castigo con la muerte por la homosexualidad; la caza con perros y su alimentación con niños indígenas. Esto significa que es posible que en las narrativas del pasado existan nexos con traumas represivos, que en ocasiones pueden perfilarse al perdón o al rescate de la ira en las reconstrucciones historiográficas. No se elude la gran obra del filósofo Paul Ricoeur, pero nos arroja elementos interpretativos de que no toda la historia que se ha venido narrando es la verdadera.

8

Con la historia del tiempo presente se pretende considerarla como referente teórico y metodológico que permita aventurar juicios de manera interdisciplinaria (con herramientas de otras disciplinas) con la finalidad de sacar del ostracismo a la disciplina de la historia. Abocarnos

en distintas fuentes que narran acontecimientos vivos y sentidos, tanto por los sectores ilustrados como por los populares que conforman la realidad social. Enfrentar estos acontecimientos desde nuestra trinchera académica es necesario, pues al parecer no se abordan, los dejamos fuera de las temáticas que se publican y se delega todo el peso de las interpretaciones a los representantes gubernamentales, como si los conflictos que se están generando en el mundo no fueran de nuestra incumbencia.

La pretensión de este escrito es aventurar juicios de lo que está ocurriendo y que involucra a todos los seres humanos, incluyendo a las y los docentes e investigadores humanísticos que cultivan la disciplina de la historia. Nos perfilamos a la narrativa previamente anunciada en el título de la nota editorial, iniciando con los síntomas de felicidad, euforia y satisfacciones; o los de tristeza, angustia y desesperación que ocasionaron los resultados de la convocatoria 2025 de reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

Resultados SNII 2025

Las expectativas de quienes se encuentran laborando en el sistema de educación superior son de esperar con ansias la convocatoria de reconocimiento en el SNII. En distintos *chats* y redes sociales abundaban comentarios sobre cuándo se publicaría la convocatoria, haciendo analogías con las de otros años, y por fin el nerviosismo estuvo en todo su apogeo a partir del 5 de marzo del 2025, cuando se publica la convocatoria. En ella se establecieron los procesos a seguir, de conformidad con el calendario establecido: apertura, del 10 al 28 de marzo; período de validación documental, del 31 de marzo al 22 de abril; publicación de resultados, a más tardar en el mes de diciembre (Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación [SECIHTI], 2025a).

Luego de la apertura de la convocatoria, comenzó el llenado del expediente y la carga de documentos electrónicos en el sistema Rizoma (SECIHTI, 2025b), creado específicamente para este propósito, del cual

es necesario mencionar que es un *software* especializado que además de eficiente, es muy operativo para cualquier persona no experta en sistemas computacionales y -por que no mencionarlo- un gran acierto de la ahora SECIHTI.

Una vez realizada la captura de información y su comprobación con los archivos electrónicos, había que enviar la solicitud. Esta debía reflejarse como enviada y tenía que imprimirse el comprobante respectivo. De allí en adelante, el o la solicitante tenía que estar a la espera de notificaciones, que no fueron menos preocupantes. Algunas de ellas -y las más comunes- fueron por el faltante del documento de asignación laboral o algún comprobante, pero ahora las notificaciones llegaban por el sistema Ápeiron (SICIHTI, 2025c), en donde se encuentra el concentrado de herramientas para solicitudes y trámites, siendo otro logro de la SECIHTI contar con este *software* especializado.

La espera, los nervios, la incertidumbre, la prisa por conocer los resultados, la calma chicha (palabra de origen francés, cuando la mar está quieta, diría mi amigo y compañero investigador), fueron emociones que estuvieron presentes entre las y los participantes. Mientras tanto en la SECIHTI ocurría lo contrario: movimiento, actividad intensa y también excitación, porque se realizaba un proceso de insaculación, a la usanza de los griegos en Atenas, donde la elección de sus gobernantes se realizaba por aceptación mayoritaria; pero en el caso de la SECIHTI corresponde a un sorteo para designar a las y los evaluadores del proceso de selección para el ingreso y permanencia en el SNII.

10 Al ser insaculado (seleccionado) y formar parte de las comisiones dictaminadoras, conlleva varias actividades de actualización y de capacitación, con el fin de realizar un trabajo a la altura de lo requerido por las y los científicos mexicanos y extranjeros que cumplen los requisitos para ello. Hubo reuniones y más reuniones de gran calidad para la revisión de documentos, entre ellos, los criterios específicos de evaluación y los parámetros de referencia. Estos lineamientos, se menciona con atrevimiento, debieran ser condición mínima para las y los aspirantes al SNII su lectura e internalización mínima, porque son la evidencia clara y operativa para el logro de lo pretendido. Hacer lo

contrario implica estar a oscuras, sin guía y eso genera especulaciones que luego se expresan en comentarios como los siguientes: “tenía todo para para ser candidato y quedé fuera”, “los que me evaluaron, lo hicieron mal”, “presenté la producción para ser Nivel I y no me la consideraron”, “la culpa es de los evaluadores que actúan de manera muy subjetivista y con deseos de que no se ingrese al sistema porque ya no tienen con que pagar los estímulos económicos”, entre otras expresiones.

Los comentarios anteriores se leyeron en los grupos de redes sociales, pero la experiencia de quien escribe, al haber sido parte de la Comisión 7 del área V de Humanidades, otorga los elementos necesarios para dejar asentado que demasiados aspirantes al SNII no leen los documentos que marca la convocatoria y en los cuales se menciona puntualmente los criterios y parámetros para la evaluación, se explicita lo que debe producirse cuantitativa y cualitativamente para la obtención de los distintos niveles del SNII: Candidato, Nivel I, Nivel II, Nivel III y Emérito.

Por fin los resultados de la convocatoria para el reconocimiento del SNII 2025 fueron publicados el primero de agosto. No hubo que esperar al mes de diciembre, conforme al cronograma que se había presentado. A través de este medio se extiende una felicitación a quienes lograron algunos de los niveles y a quienes no les fue posible en esta convocatoria ni en la reconsideración; en el año 2026 tendrán otra oportunidad para el logro de tan importante distinción.

Breviario ¿Trump, Putin y Zelensky?

Después de la Primera Guerra Mundial, y como nos explicaban nuestros profesores de historia en las aulas, el tratado de Bret Litovsky (Pacheco, 2011) había finiquitado la conflagración bélica en Europa, en el año de 1918. Los términos del acuerdo representaron una gran pérdida para la Rusia soviética, que se estaba perfilando al comunismo y que algunos intelectuales interpretan como la causa de que terminara la guerra rápidamente, para detener el avance de teorías y prácticas de un nuevo modo de producción y de apropiación social. Rusia tuvo que ceder varios

territorios que poseía desde la época del imperio de los Zares, entre los que se cuentan Polonia, Ucrania y países Bálticos, pero aquí solo nos demarcamos por Ucrania, centro del conflicto entre Putin y Zelensky, como se ha venido enunciando en los medios de comunicación.

La caída del bloque soviético, en el año de 1989, permitió en su resquebrajamiento el surgimiento de países independientes como fue el caso de Ucrania, que en 1991 declaró su independencia y se constituye en una república, después de varios plebiscitos. Estas medidas fueron bien vistas por los países de occidente, en especial los agrupados en la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), a la cual el naciente país pide su anexión. Esta organización multinacional se constituye como forma de imponer un muro de contención contra Rusia, ya no por su sistema de ideas socialistas, sino porque representa, junto con China, Siria, Irán, Corea del Norte, entre otros; un bloque comercial muy fuerte que amenaza la estabilidad mundial; lo que eleva el conflicto de Ucrania y Rusia a escala global.

En este conflicto entra Donald Trump, presidente de los Estados Unidos de América (EUA), quien luego de su segunda elección, toma posesión de su encargo como el 47° presidente norteamericano, el 20 de enero del 2025, con su lema *“Make America Great Again”*. Desde entonces ha desarrollado una guerra comercial, imponiendo aranceles a distintos países, como una forma de nivelar su balanza comercial deficitaria. No se requiere ser economista para entender que EUA compra más de lo que vende y de allí la imposición arancelaria como una forma de enfrentar lo que él llama “abuso” que otros países han hecho de la nación norteamericana.

- 12 Las políticas del presidente Trump han provocado una gran cruzada antiinmigrante hacia poblaciones de otros países que no se encuentran residiendo legalmente en suelo norteamericano, sin ocultar las grandes violaciones de derechos humanos que están a la luz de los medios masivos de comunicación, noticiarios y redes sociales. Además, el retiro de fondos a fundaciones de apoyo en otros países, como fue el caso de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la

Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAAIDS, por sus siglas en inglés). Esta última funcionaba en México con fines de espionaje y de apoyo a los sectores tradicionales que supuestamente promovían la democracia, cuyos representantes, Claudio X. González Guajardo y María Amparo Casar Pérez, recibieron 502 millones 588 mil pesos entre 2016 y 2023, según informó la Unidad de Inteligencia Financiera del Gobierno Federal (Wola, 2025). Recientemente, la declaración de organizaciones terroristas a los carteles mexicanos se presenta como un episodio con fines intervencionistas, que de nueva cuenta muestra los intereses comerciales que este país persigue para poner en activo los efectivos militares y su economía de guerra.

Vladimir Putin, presidente de la Federación de Rusia -en su tercer mandato- desde el 7 de mayo de 2012 (CNN, 2024), fue agente de la extinta KGB (Comité para la seguridad del Estado ruso). Esta característica permite establecer la relación de ser un admirador de la extinta Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y no renunciar a las pretensiones de hacer de la Federación Rusa una potencia económica y militar como lo fue en el pasado o como se dio a conocer en occidente en las narrativas de la Guerra Fría entre los dos colosos (EUA y la URSS), que en ocasiones se tornaba más caliente y que amenazaban la paz mundial ante el posible despliegue de armas nucleares, amenaza cada vez más revivida hoy en día en la escalada del conflicto entre Israel y Palestina.

Pero regresando a Putin, ha estado envuelto en diversos escándalos como el de la ayuda en las elecciones de Trump para que llegara a la presidencia en su primer mandato (El País, 2018) y en crímenes de enemigos que le estorbaban en sus pretensiones. En cuanto al conflicto con Ucrania, Putin hasta cierto punto reclama raíces de la extinta URSS, territorios culturales pro rusos, acusando al gobierno de Zelensky de ser tiránico y pro nazi en contra de las poblaciones afines al gobierno ruso, a lo que tenemos que argumentar la serie de cacicazgos regionales que quedaron ante la disolución de la Rusia Socialista que siguen disputando el poder. Otro elemento más y de gran envergadura fue el acercamiento y la solicitud de Zelensky para pertenecer a la OTAN, lo que representa un peligro ante las miradas anexionistas geográficas, comerciales y de

defensa militar ante Putin. La pregunta que debemos hacernos es, ¿estamos nuevamente ante un reparto del mundo por los países hegemónicos como los EUA-Trump y Rusia-Putin? Ponemos a los países con ese grado de pertenencia debido a que no hay oposición que los detenga en las decisiones que están tomando, ¿estamos ante otro episodio de una nueva Guerra Fría?

Por fin un acercamiento, la entrevista realizada el 15 de agosto del 2025, en Alaska entre Trump y Putin, con el objetivo de detener la guerra en Ucrania. Zelensky queda fuera y a la espera de que el magnate y empresario le mencione como será este ansiado desenlace y los posibles acuerdos de las reparaciones. Sin embargo, al no haber declaraciones de prensa de los dos personajes en cuestión, solo podemos mencionar que “En una conversación telefónica exclusiva con la BBC, el presidente de Estados Unidos, Donald Trump, dijo que se siente decepcionado, pero no ha roto su relación con Vladímir Putin” (BBC News, 2025, párr. 1).

Hasta aquí dejamos el presente editorial, no sin antes invitar a que se sigan realizando reflexiones de los acontecimientos que se están presentando en nuestra cotidianidad y que nos involucran a todos por el simple hecho de formar parte de esta sociedad cada vez más compleja. Así mismo, invitamos a la lectura de los artículos científicos que se publican en el presente número y extendemos la invitación para que postulen sus trabajos investigativos con fines de publicación.

Todo comentario se recibe en el correo: aperezp@uach.mx

Referencias

- 14 BBC News (2025, 15 de julio). *“Estoy decepcionado, pero no he roto con él”, dice Trump sobre Putin en entrevista con la BBC.* <https://www.bbc.com/mundo/articles/c9vr32wjyvro>
- CNN (2024, 17 de marzo). *Quién es Vladimir Putin, cómo llegó a ser presidente de Rusia y lo que tienes que saber de él.* <https://cnnespanol.cnn.com/2024/03/17/quien-es-vladimir-putin-cuantos-anos-presidente-rusia-gobierno-trax>

- El País (2018, 16 de mayo). *El Senado sostiene que Putin interfirió para ayudar a Trump a ganar las elecciones*. https://elpais.com/internacional/2018/05/16/estados_unidos/1526491323_536871.html
- LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma* (Traducción de M. Echavarría). Nueva Visión.
- Pacheco Méndez, G. (2011). El diseño institucional de la URSS y su desintegración. Antecedentes geohistóricos y la dinámica del conflicto intraélites. *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, 1(1), 8-45. <https://www.redalyc.org/pdf/4195/419545116001.pdf>
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido* [Traducción de A. Neira Calvo]. Editorial Trotta.
- SECIHTI [Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación]. (2025a). *Convocatoria para el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores 2025*. https://seciht.mx/wp-content/uploads/convocatorias/sni/convocatorias/2025/Convocatoria_2025_para_el_Reconocimiento_en_el_SNII.pdf
- SECIHTI (2025b). *Rizoma*. <https://rizoma.conahcyt.mx/>
- Wola (2025). *La suspensión de Trump de la ayuda internacional estadounidense a América Latina: Una política equivocada*. <https://www.wola.org/es/analysis/la-suspension-de-trump-de-la-ayuda-internacional-estadounidense/>

La vigilancia del Estado a Rosario Ibarra de Piedra en la campaña presidencial de 1982

Mexican State 's Surveillance of Rosario Ibarra de Piedra during her 1982 Presidential Campaign

Francisco Alejandro Torres Vivar*

* *Investigador independiente (México). Historiador por la Universidad Autónoma Metropolitana, especialidad en docencia y maestro en estudios de población por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Entre sus publicaciones recientes están: Raíces históricas del movimiento estudiantil en la escuela normal de El Mexe: la lucha por la justicia social (1930-1970), Un espía en el paraíso. Los informes del agente de la DFS: Ajax Segura Garrido en los movimientos sociales de Guerrero en 1972-1975 y Al rescate de Clío, construcción del Archivo Histórico de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (México). Correo electrónico: ft32430@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0001-6825-5702>

17

Historial editorial

Recibido: 24-enero-2025

Aceptado: 09-junio-2025

Publicado: 08-septiembre-2025



La vigilancia del Estado a Rosario Ibarra De piedra en la campaña presidencial de 1982

Resumen

La desaparición de Jesús Piedra Ibarra, guerrillero de la Liga Comunista 23 de septiembre, ocasionó que su madre, Rosario Ibarra de Piedra, lo rastreará por todas partes y se entrevistará con funcionarios de Nuevo León y del gobierno federal. Incluso platicó con el presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, sin poder encontrar a su hijo. La búsqueda la llevó a coincidir con otras madres de desaparecidos, entre los que se encontraban guerrilleros, luchadores sociales, estudiantes y cualquier individuo que el sistema gubernamental sintiera como una amenaza para el régimen. Los detenidos por las corporaciones policíacas, el ejército y los servicios de inteligencia fueron víctimas de desaparición forzada, lo que llevó a Rosario Ibarra de Piedra a encabezar la lucha por la aparición con vida de decenas de personas detenidas tras la guerra sucia del Gobierno de México. Fundó el Comité Pro-Defensa de Presos Perseguidos, Desaparecidos y Exiliados Políticos de México, hoy Comité ¡Eureka! Para convertirse en la primera mujer en ser candidata a la presidencia de la República, en 1982. El objetivo de este trabajo es analizar el espionaje del Estado mexicano a Rosario Ibarra de Piedra en su campaña presidencial, por medio de los informes de la Dirección Federal de Seguridad. La metodología que utilizamos es de carácter descriptivo y explicativo, utilizando la reflexión sistemática sobre realidades, además nos valimos de relacionar los documentos con artículos y capítulos de libros especializados en el tema, para demostrar que la vigilancia sistemática a los opositores al régimen fue una constante en los procesos electorales.

Palabras clave: Elecciones, espionaje, guerra sucia, José López Portillo, servicios de inteligencia.

Mexican State 's Surveillance of Rosario Ibarra de Piedra during her 1982 Presidential Campaign

Abstract

The disappearance of Jesús Piedra Ibarra, a guerrilla fighter from the September 23 Communist League, prompted his mother, Rosario Ibarra de Piedra, to initiate an extensive search that included appeals to Nuevo León authorities, the federal government, and even a direct meeting with President Luis Echeverría Álvarez. Despite these efforts, her son was never found. Through this search, she encountered other mothers of the disappeared individuals who had been targeted as guerrillas, social activists, students, or anyone perceived as a threat to the regime. Victims detained by police forces, the army, and intelligence services were subjected to forced disappearance, which led Rosario Ibarra to lead a movement demanding the return of those detained during Mexico's so-called "dirty war." She founded the Committee for the Defense of Political Prisoners, the Persecuted, the Disappeared, and the Exiled of Mexico, later known as the Eureka! Committee. In 1982, she became the first woman to run for the presidency of the Mexican Republic. This study examines the Mexican State's surveillance of Rosario Ibarra de Piedra during her presidential campaign, drawing on reports from the Federal Security Directorate. The methodology is descriptive and explanatory, based on systematic reflection and document analysis, complemented by scholarly articles and book chapters. The findings suggest that the systematic surveillance of regime opponents was a recurring feature of electoral processes in Mexico.

Keywords: Elections, espionage, dirty war, José López Portillo, intelligence services.

La surveillance de l'État sur Rosario Ibarra De Piedra pendant la campagne présidentielle de 1982

Résumé

La disparition de Jesús Piedra Ibarra, guérillero de la Ligue Communiste du 23 Septembre, a poussé sa mère, Rosario Ibarra de Piedra, à le chercher partout et à s'entretenir avec des fonctionnaires du Nuevo León et du gouvernement fédéral. Elle a même parlé avec le président de la République Luis Echeverría Álvarez, sans pouvoir retrouver son fils. Sa quête l'a amenée à rencontrer d'autres mères de disparus, parmi lesquels se trouvaient des guérilleros, des militants sociaux, des étudiants et toute personne que le système gouvernemental considérait comme une menace pour le régime. Les personnes arrêtées par les forces de police, l'armée et les services de renseignement ont été victimes de disparitions forcées, ce qui a conduit Rosario Ibarra de Piedra à mener la lutte pour la réapparition de dizaines de personnes détenues après la guerre sale du gouvernement mexicain. Elle a fondé le Comité de Défense des Prisonniers, des Persécutés, des Disparus et des Exilés Politiques du Mexique, aujourd'hui le Comité ¡Eureka ! et est devenue la première femme à être candidate à la présidence de la République en 1982. L'objectif de ce travail est d'analyser l'espionnage de l'État mexicain sur Rosario Ibarra de Piedra pendant sa campagne présidentielle, à travers les rapports de la Direction Fédérale de la Sécurité. La méthodologie que nous utilisons est de nature descriptive et explicative, employant une réflexion systématique sur les réalités. De plus, nous nous sommes appuyés sur la mise en relation des documents avec des articles et des chapitres de livres spécialisés sur le sujet, pour démontrer que la surveillance systématique des opposants au régime était une constante lors des processus électoraux.

Mots-clés : Élections, espionnage, guerre sale, José López Portillo, services de renseignement.

Nadzór państwa nad Rosario Ibarra De Piedra podczas kampanii prezydenckiej w 1982 r.

Streszczenie

Zaginiecie Jesús Piedry Ibarry, partyzanta z Komunistycznej Ligi 23 Września, spowodowało, że jego matka, Rosario Ibarra de Piedra, szukała go wszędzie i spotykała się z urzędnikami w Nuevo León i na szczeblu federalnym. Rozmawiała nawet z prezydentem Republiki, Luisem Echeverría Álvarezem, ale nie udało jej się odnaleźć syna. Poszukiwania doprowadziły ją do spotkania z innymi matkami zaginionych, w tym partyzantów, działaczy społecznych, studentów i każdej osoby, którą system rządowy postrzegał jako zagrożenie dla reżimu. Osoby zatrzymane przez policję, wojsko i służby wywiadowcze padły ofiarą przymusowych zaginień, co skłoniło Rosario Ibarre de Piedra do podjęcia walki o odnalezienie dziesiątek osób zatrzymanych po „brudnej wojnie” prowadzonej przez rząd meksykański. Założyła Komitet Obrony Więźniów, Prześladowanych, Zaginionych i Wypnanych Politycznie w Meksyku, obecnie Komitet Eureka! i została pierwszą kobietą, która kandydowała na prezydenta Republiki w 1982 roku. Celem tej pracy jest analiza szpiegostwa meksykańskiego państwa na Rosario Ibarze de Piedra podczas jej kampanii prezydenckiej, na podstawie raportów z Federalnej Dyrekcji Bezpieczeństwa. Zastosowana metodologia ma charakter opisowy i wyjaśniający, opiera się na systematycznej refleksji nad rzeczywistością, a także na powiązaniu dokumentów z artykułami i rozdziałami w książkach specjalistycznych na ten temat, aby wykazać, że systematyczny nadzór nad przeciwnikami reżimu był stałym elementem procesów wyborczych.

Słowa kluczowe: Wybory, szpiegostwo, brudna wojna, José López Portillo, służby wywiadowcze.

Introducción

El 18 de abril de 1975 se le vio por última vez a Jesús Piedra Ibarra, miembro de la Liga Comunista 23 de septiembre, detenido por las fuerzas de seguridad. Su madre, Rosario Ibarra de Piedra, emprendió una incesante búsqueda y con el paso del tiempo se dio cuenta que había cientos de desaparecidos por las fuerzas de seguridad y servicios de inteligencia del Estado. Así, logró reunir a diversas madres de desaparecidos y en 1977 fundó el Comité Pro Defensa de Desaparecidos, Presos, Perseguidos y Exiliados Políticos de México, que más tarde sería conocido como Comité ¡Eureka! Su lucha dio como resultado que el Estado mexicano reconociera que la Dirección Federal de Seguridad (DFS) había detenido a Jesús. Esto quedó registrado en un informe elaborado en abril de 1975, en el que se menciona a “Jesús Piedra Ibarra (a) ‘Rafael’, quien fuera aprehendido el día de ayer” (AGN, 30 de abril de 1975, f. 2) y del que no se conoce su paradero en años posteriores a su desaparición. Además “emprendió una huelga de hambre en la Catedral Metropolitana desde el 28 de agosto de 1978” (Gobierno de México, 2024, p. 2). Bajo la consigna de “Vivos se los llevaron, vivos los queremos,” exigieron la presentación de los desaparecidos y la creación de una ley de amnistía general para los presos políticos y la repatriación de los exiliados. José López Portillo, presidente de México, anunció unos meses después una ley de amnistía que fue aprobada de manera inmediata por las cámaras del poder legislativo.

20

A partir de estos hechos, la presencia de Rosario Ibarra de Piedra y de los miembros del Comité Pro Defensa fue una constante en la vida pública de México, con el fin de reclamar justicia por los crímenes de desaparición forzada. Su activismo fue investigado por agentes de la DFS: cada marcha, mitin, pancarta pegada en las paredes con las fotos de los desaparecidos, entrevista en algún medio y discurso, fue registrado en informes y fichas que se encuentran en el Archivo General de la Nación (AGN). Documentos que no solo representan archivos históricos, también son una evidencia de la

lucha constante de familiares de desaparecidos por la justicia y la memoria de aquellos que han sido arrebatados arbitrariamente. La lucha de resistencia civil impulsó a Rosario Ibarra de Piedra a la candidatura presidencial en 1982.

Para entender mejor este proceso, se plantea escribir una historia de cómo el régimen de José López Portillo utilizó los servicios de inteligencia del Estado, encarnado en la DFS, para investigar a Rosario Ibarra de Piedra en su campaña presidencial. Es una historia política que servirá para analizar cómo el régimen informaba de las acciones que emprendían los posibles “enemigos” del Estado. Lo redactado por los agentes de la DFS permitió encontrar innumerables fojas en los repositorios, acerca de la vigilancia a Rosario Ibarra de Piedra. La documentación denota el número de agentes que eran enviados a investigar, dependiendo la envergadura del suceso, pues escribían líneas o párrafos, colocaban la hora del reporte, día y lugar; si era necesario redactaban una opinión; si era grave o no la situación, presentaban nombres de las personas investigadas, cantidad aproximada de individuos, si tenían volantes (si era necesario presentaban el volante en su reporte), describían las consignas que escribían en las paredes y si traían armas o artefactos como palos, machetes, envases, etc. Los reportes se redactaban con máquina de escribir dirigidos a la DFS y la Secretaría de Gobernación y al final se encontraban las siglas del agente que hizo el informe. En muy raras ocasiones se encontraba el nombre completo de quien o quienes lo redactaban.

Ante la utilización de los informes de la DFS como fuentes para estudiar hechos del pasado reciente, es necesario hacer una crítica de fuentes y partir del principio de que no se trata de “información imparcial y absolutamente verídica” (Pérez, 2017, p. 126). Se trata de documentación elaborada en el contexto del gobierno autoritario que gobernaba el Partido Revolucionario Institucional (PRI), que tenía un marcado acento represor y de espionaje. Siendo el insumo que utilizaban para vigilar, la información puede ser exagerada y sin medida, para hacer notar al régimen de problemas sociales y

políticos que pudieran desestabilizar al Estado. Para intentar subsanar este problema, la metodología que utilizamos es de carácter descriptivo y explicativo, utilizando la reflexión sistemática sobre realidades. Nos valimos de relacionar los documentos con artículos y capítulos de libros especializados en el tema, lo que nos permitió situar el análisis de la información en las condiciones imperantes en ese momento histórico social.

Otro punto a destacar en la metodología es el análisis documental de los hechos. Coincidimos con López (2018) que:

El archivo de la DFS ofrece un panorama muy completo del pulso nacional del periodo que va desde 1947 hasta 1985. Los agentes en nómina de la DFS estuvieron distribuidos en todo el territorio nacional y vigilaron tanto a los amigos como a los enemigos del régimen (p. 72).

Es un estudio documentado con expedientes de la DFS, ubicado en el AGN, y consiste en 49 fojas y 90 fichas de 1977 a 1985, firmadas por distintos agentes, entre ellos Ajax Segura Garrido¹, de las cuales sólo utilizaremos los años de 1977 a 1982, destacando los informes de la candidatura presidencial de Rosario Ibarra de Piedra, por el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT)², el cual fue

fundado el 19 de septiembre de 1976, resultado de la unificación de la Liga Comunista Internacionalista y la Liga Socialista; dentro de sus militantes originales había activistas del acontecimiento estudiantil del 68. Era un partido de organización del pueblo trabajador caracterizado por transformar 'la explotación, la desigualdad social, la opresión y la discriminación sexual, racial y social, el autoritarismo, la represión y la violencia' (Hernández, 2024, p. 29).

Sobre esta candidatura presidencial, la DFS acumuló información sobre la campaña, mítines y discursos que preocupaban al régimen. Los documentos encontrados describen un seguimiento puntual a las actividades políticas de

Rosario Ibarra de Piedra, con lo que demostraremos que el Estado vigilo acuciosamente a un disidente político. La información recopilada permite contribuir a la perspectiva histórica de la denominada guerra sucia (1964-1982), que “es la violación consciente y sistemática por agentes gubernamentales de la Constitución, de sus leyes y de los procedimientos formales y consuetudinarios que protegen los derechos básicos de personas y grupos” (Rodríguez, 2024, pp. 158-159).

El argumento de este trabajo se desarrolla en tres partes: La primera se enfoca en el contexto histórico del sexenio de José López Portillo, la segunda refiere una breve semblanza de la lucha social de Rosario Ibarra de Piedra a partir de la desaparición de su hijo, y en la parte final, analizamos los informes de vigilancia de los agentes de la DFS a Rosario Ibarra de Piedra, de 1977 a 1982, en el contexto de la guerra sucia, como fuente primaria de escrutinio en la cual verificamos su naturaleza, en qué fecha fue escrita y -por tanto- en qué contexto, quién es su autor y a quién va destinada.

¿El ogro conciliador?

La Revolución Mexicana de 1910 sacudió al país en todos los órdenes de la vida social y cultural. Después de la larga “paz porfiriana”, que generó injusticias, desigualdad, ignorancia y pobreza, junto a un desarrollo material y económico que benefició a minorías; el estallido de la lucha armada provocó el surgimiento de fuerzas olvidadas y muchos efectos que significaron el fin del antiguo régimen y el nacimiento de una nueva clase política que produjo un sistema anclado en el partido único de facto. “Primero fue el Partido Nacional Revolucionario (PNR), creado en 1929, después se transformó en Partido de la Revolución Mexicana (PRM), en 1938, y por último en Partido Revolucionario Institucional (PRI) a partir de 1946” (Garrido, 2001, p. 11).

Para mantenerse en el poder, durante casi todo el siglo XX el “PRI forjó un equilibrio entre un poder ejecutivo fuerte, que seguía un modelo presidencialista, y las poderosas fuerzas armadas, impidiendo que estas últimas tuvieran motivos para siquiera añorar un golpe de Estado” (Cedillo, 2024, p. 177). Además, contó con servicios de inteligencia que dependían de la Secretaría de Gobernación, se crearon la Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales (IPS) y la DFS. A la par de estas agencias, existió el Servicio Secreto de la Policía del Distrito Federal, la Sección Segunda del Estado Mayor Presidencial (EMP), que realizaron espionaje y detenciones entre opositores y criminales; con base en delaciones, espionaje telefónico e informes de infiltrados, agentes y espías.

La DFS nació en 1947 y completó al departamento confidencial y a la oficina de información política de Gobernación, en un principio estuvo a cargo de la Presidencia y luego de la Secretaría de Gobernación hasta su extinción en 1985 (Torres, 2025, p. 141)³.

En ese contexto de presidencialismo y partido único, a José López Portillo (1976-1982) le tocó recibir el país en crisis económica, tras la devaluación del peso, cuya paridad con el dólar se había mantenido varias décadas. Con el compromiso de un acuerdo con el Fondo Monetario Internacional (FMI), - de su antecesor- para reducir el gasto público y restringir los salarios, “el programa económico se ajustó a lo prometido: no hubo desbordamiento del gasto público, era el arranque de la economía, se trataba de recobrar el rumbo” (Krauze, 2002, p. 250). Sin embargo, el descubrimiento de nuevos yacimientos petroleros ocasionó un engaño económico, se pensó que el oro negro traería beneficios, “pero el impacto inmediato de esta bonanza fue positivo pero fugaz y resultó en una creciente dependencia petrolera” (Rabasa, 2013, p. 46). Aumentó el gasto público y la deuda externa se incrementó, pues al tener petróleo como garantía, los préstamos eran más fáciles de adquirir.

En poco tiempo el gasto alcanzó y, después sobrepasó, el nivel de los ingresos petroleros. El resultado: déficits presupuestales y una balanza negativa en la cuenta corriente. Una vez que el gobierno empezó a pedir préstamos, el país quedó atrapado en una espiral de endeudamiento. De 1977 a 1981, la deuda externa pasó de 29 a 75 mil millones de dólares; y en 1982 representó 36.5% del PIB (Rabasa, 2013, p. 47).

En síntesis, la política económica de este sexenio, que se fincó en demasía en el petrolero como palanca de desarrollo, no fue la panacea y provocó el endeudamiento. El incremento en el gasto público ocasionó la crisis económica de 1982, dos sexenios ininterrumpidos con “problemas económicos que contribuyeron a producir más pobres” (Rabasa, 2013, p. 47).

En el terreno político y social, el plan fue conciliar, pero al mismo tiempo investigar a los disidentes políticos y los que habían tomado las armas en el país al menos desde la segunda mitad de la década de 1960,

pero se hizo más visible cuando algunas organizaciones establecieron su teatro de operaciones en ciudades como Guadalajara, Monterrey, Chihuahua y la capital de la República y su área conurbada, y en áreas rurales (sobre todo serranas) de Guerrero, Chihuahua, Sonora y Sinaloa (Cossio y Rodríguez, 2022, p. 1800).

Estos grupos surgieron por el descontento político del régimen priista que gobernaba, que se caracterizó por la intolerancia a las demandas sociales, cacicazgos en los estados, la prevalencia de un régimen que no escuchaba a los opositores que pedían entrar al terreno político, las injusticias sociales y la precariedad económica de millones de mexicanos.

Aunque no se ha llegado a un acuerdo sobre el número de organizaciones y de militantes, un cálculo documentado encuentra que unos 1860 hombres y mujeres habrían formado 29

organizaciones o grupos armados en las décadas de 1960 y 1970 (Aguayo, 2001, p. 175).

Para paliar el problema, además de la represión violenta contra estos grupos, se instrumentó una reforma política que “en 1978 otorgaba registro oficial al Partido Comunista y otras organizaciones de izquierda. Se trataba de una auténtica amnistía histórica, el reconocimiento definitivo de la izquierda como fuerza política” (Krauze, 2002, p. 251). Pero con una representación política ínfima, pues se modificó la integración de la Cámara de Diputados con la finalidad de dar márgenes mayores de representación a los partidos minoritarios, estableciéndose un sistema mixto que combinó el principio de representación de mayoría relativa con el de representación proporcional. Este último estaba reservado exclusivamente para los partidos de oposición, pues el requisito para participar de tal asignación era haber obtenido menos de sesenta triunfos de mayoría.

Con este mecanismo los partidos de oposición alcanzaban de 3 a 5 curules, lo que significaba muy poco en la toma de decisiones, sólo eran una comparsa que simulaba democracia y apertura. Sin embargo, muchos miembros de la izquierda tomaron esta opción para poder intervenir en política, así haya sido su participación casi nula (Carpizo, 1978, p. 69)⁴.

Otra acción del Estado fue la “ley de amnistía que consistió en liberar a los presos políticos de los centros penitenciarios” (Cossío y Rodríguez, 2002, p. 1789), borrar las acusaciones penales y que los exiliados pudieran regresar a México. En el texto de la ley de amnistía se lee lo siguiente:

26

El Gobierno de la República ha emprendido diversas acciones tendientes a ampliar las posibilidades de una mayor participación institucional de las diversas corrientes ideológicas en las decisiones nacionales [...] Para coadyuvar a dicho fin es conveniente incorporar a la actividad ciudadana, para compartir las responsabilidades del quehacer nacional, a quienes formando parte de grupos de disidencia

radical, y con evidentes móviles políticos, han incurrido en conductas sancionadas por la ley penal (Cossío y Rodríguez, 2022, p. 1789).

La ley implicó la libertad de presos políticos de forma general. “Es difícil precisar una cifra exacta ya que el presidente José López Portillo incluía a indígenas apresados por conflictos agrarios” (Cossío y Rodríguez, 2022, p. 1802). No hay una cifra exacta sobre los guerrilleros liberados, pero podrían haber sido “alrededor de 800 personas” (Galaviz, 2023, p. 17). A pesar de la amnistía, las fuerzas policiales continuaron intimidando a los luchadores sociales y exguerrilleros. José de Jesús Morales Hernández alias “El Momia”, miembro de la Liga Comunista 23 de septiembre, refiere en las memorias de un guerrillero que:

A partir de que me acogí a la legalidad pagué el precio de correr ese riesgo y quedé a merced de los cuerpos represivos policíacos. A partir de ese momento sufrí detención tras detención. Ellos tenían como objetivo hacerme el mayor daño posible. Siempre, en cada una de las detenciones, se tomaron la molestia de hacerla días antes de cada navidad y de año nuevo. Esto fue durante muchos años y no podía pasar ninguna navidad y ningún año nuevo con mi esposa y mis hijos. Las pasaba detenido y ya que pasaban estas fechas me soltaban (Morales, 2006, p. 98).

Este caso no fue la excepción. A otras personas los perseguían las fuerzas de seguridad o les era muy difícil encontrar empleo por sus antecedentes en la cárcel, aunque no hubieran sido sentenciados ante la ley. Además, que el Estado los seguía investigando y hostigando, la política de “conciliación” fue a medias y en algunos casos mera retórica.

¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos!

Se ha debatido durante buen tiempo si los gobiernos emanados del PRI ejercieron una dictadura partidista, si fue partido de Estado o un régimen totalitario anclado en el presidencialismo⁵. Este sistema político gobernó durante siete décadas (1929-2000) y algunas de las formas que usaron para mantener el poder fueron el populismo y el “Estado benefactor con prácticas de corporativismo, clientelismo, cooptación y terror” (Cedillo, 2024, p. 176); ocasionando movimientos sociales, guerrillas rurales y urbanas que intentaron cambiar el régimen autoritario que reprimió

al movimiento estudiantil de 1968 en Tlatelolco y el llamado “halconazo” de 1971; sin embargo, la actividad guerrillera había comenzado años atrás. Entre 1960 y 1983, grupos de estudiantes, maestros, profesionistas, trabajadores, campesinos y amas de casa conformaron más de 40 organizaciones y comandos armados clandestinos a lo largo del país. Entre ellos, los más importantes por su tamaño y capacidad operativa, destacan el Partido de los Pobres-Brigada Campesina de Ajusticiamiento en la Sierra de Atoyac, Guerrero (1967-1974) y la Liga Comunista 23 de septiembre, una organización urbana y rural con presencia en varios estados de la República (1973-1981) (Cedillo, 2024, p. 187).

De la Liga era Jesús Piedra Ibarra, capturado por la contrainsurgencia encabezada por el “ejército mexicano y la DFS, el 18 de abril de 1975 es detenido en la esquina de las calles José María Arteaga y Félix U. Gómez en Monterrey Nuevo León” (Glockner, 2019, p. 158). De acuerdo con los informes de su detención,

Jesús sería trasladado al rancho La Peña, ubicado en las cercanías del municipio de Higuera, Nuevo León, en donde es sometido a brutales sesiones de tortura, pues la DFS lo consideraba un objetivo de gran valor estratégico para conocer las actividades realizadas por

la Liga Comunista 23 de septiembre en dicho estado (Glockner, 2019, p. 158).

Después de días de intensa tortura, Jesús es trasladado al Campo Militar Núm. 1, donde sería desaparecido. Su madre, Rosario Ibarra de Piedra comenzó su búsqueda por todo el país, y se entrevistó con funcionarios, políticos y militares.

Ella se trasladó a la Ciudad de México para poder encarar al presidente Luis Echeverría y a Miguel Nazar Haro. Nunca les dejó de insistir, Rosario acudió hasta el último acto público del presidente Echeverría, 39 veces logró hablar con él y siempre recibió falsas promesas (Calderón, 2022, párr. 29).

A pesar de las negativas, su lucha siguió creciendo y fundó con otros familiares de desaparecidos, en 1977, el Comité Pro Defensa de Presos, Perseguidos, Desaparecidos y Exiliados Políticos, organización que se dedicó a buscar a los desaparecidos de la guerra sucia y denunciar los crímenes de lesa humanidad. Por estas actividades, la DFS se dedicó a investigarla y reportar en oficios y fichas de trabajo sus movimientos. En el AGN encontramos un documento de 1977 con el título “Antecedentes de María del Rosario Ibarra de Piedra” que refiere en 4 fojas, dónde vive Rosario Ibarra de Piedra, la detención de su hijo, la creación del Comité de desaparecidos en 1977 y “la visita en cárceles de Nuevo León para hablar con los presos políticos sobre la ley de amnistía” (AGN, 18 de enero de 1977, f. 2) y describe en una foja que:

El 5 de agosto de 1977 presidio la primera reunión del Comité Pro Defensa de presos, exiliados, perseguidos y desaparecidos políticos en Monterrey N. L., acto llevado a cabo en el auditorio de la Escuela Superior del Estado, en la que se pronunciaron por la aprobación de una ley de amnistía (AGN, 18 de enero de 1977, f. 2).

Acordaron pedir una audiencia con el presidente de la República para tratar el problema de los desaparecidos, el documento también refiere que el 25 de

agosto Rosario Ibarra de Piedra se entrevistó con los miembros del PRT. El informe termina sin firma y autoría de la redacción, por lo que no sabemos cuántos agentes siguieron el itinerario de dichos eventos, aunque queda claro en este documento -y varios más- que la DFS la seguía a todos lados y documentaba todos sus actos públicos y reuniones privadas. Los informes eran presentados a Miguel Nazar Haro y a la Secretaría de Gobernación. Esos reportes, escritos por agentes encubiertos, son también testigos de la lucha de Rosario y de otras personas que sufrieron la desaparición de sus familiares. También demuestran que los servicios de inteligencia se centraron sólo en la figura de Rosario; pues la veían como la líder de las protestas, de los discursos que pronunció, de todos los mítines, marchas y huelgas de hambre que organizó junto a cientos de organizaciones sindicales, campesinas y civiles que terminaron por reconocerla a ella y a su causa.

Al paso del tiempo, Ibarra no tuvo suerte para localizar a su hijo, pero en 1978 ella y el Comité de Desaparecidos “logró la primera ley de Amnistía para beneficiar a los presos políticos. [Obtuvieron] la libertad de mil 500 presos políticos, el regreso a México de 57 exiliados y el desistimiento de más de 2 mil órdenes de aprehensión” (Calderón, 2022, párr. 37). Derivado de este triunfo, comenzó a ser llamada para formar parte de diversos grupos que participaban en causas sociales, sin faltar los partidos políticos, considerando su enorme carisma y valor en la búsqueda de su hijo. Hay que resaltar que el mayor logro de Rosario Ibarra consistió en hacerse de una reputación de luchadora social en un contexto totalmente adverso, además que los medios de comunicación estaban cooptados por el Estado, lo que hacía imposible que los luchadores sociales tuvieran espacios públicos para sus ideas.

A partir de este proceso, “en 1981 se conformó la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Familiares de Detenidos y Desaparecidos, donde gritaron por primera vez: “Vivos se los llevaron, vivos

los queremos” (Calderón, 2022, párr. 40); derrotero que caracteriza a los buscadores de desaparecidos hasta el día de hoy.

Una candidatura presidencial asediada por la DFS

El PRT le permitió a Rosario Ibarra de Piedra viajar por distintas partes del país para realizar actividades de proselitismo y poder ser designada candidata a la presidencia de la República, iniciando su campaña en noviembre de 1981. Lo reportes de la DFS le dieron seguimiento en todos los lugares del territorio mexicano a los que asistió y con las personas que se entrevistaba. Los informes son numerosos y siempre había un comentario del acontecimiento que describían los agentes. Uno de tantos ejemplos es la entrevista que tuvo con el ciudadano norteamericano Steve Wolshel, el 9 de noviembre de 1981, (la tarjeta no especifica el lugar de la reunión) el agente con siglas JDM menciona que Wolsehl

dió ser militante de dicho partido en San Antonio Texas, E.U.A., que deseaba obtener de la candidata a la presidencia de la República, María del Rosario Ibarra de Piedra su opinión acerca de la política migratoria, además de que, si se podía expulsar a persona nacionalizada mexicana por tener conexiones con el PRT, asimismo, manifestó que una vez que obtuvieron los datos anteriores, se los enviaran a AJ-337 West Josephine, San Antonio Texas, 78212 en carta registrada (AGN, 8 de noviembre de 1981, f. 1-2).

La vigilancia cotidiana a Rosario Ibarra de Piedra y las personas que interactuaban con ella fue una constante en los documentos que hemos encontrado. Es un eslabón de primer orden del que se desprendían otros más como el registro de domicilios, amenazas y desaparición forzada. En el caso que nos ocupa sólo tenemos “reportes de vigilancia” (AGN, 18 de mayo de 1981, f. 1-2) sin llegar a la represión física. Coincidimos con el informe

final de la Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las violaciones graves a los derechos humanos cometidas de 1965 a 1990 (COVEH), que la infiltración de agentes, la vigilancia extrema, los reportes de actividades por parte de la DFS, el uso de recursos “militares y paramilitares para perseguir sistemáticamente en distintas regiones del país a cualquier persona o grupo que fuese visto como una amenaza” (COVEH, 2024, p. 3), fue una constante en la década de 1970 y principios de 1980.

En un estudio reciente del Mecanismo para la Verdad y el Esclarecimiento Histórico (MEH) se designa a las agencias de seguridad nacional, entre ellas la DFS, como parte integrante de un eslabón de seguridad que implicó vigilancia, aseguramiento legal o ilegal de los actores sociales investigados y violencia de Estado.

Lo que fue constante a lo largo del periodo, a pesar de los cambios en el rostro del enemigo a combatir y de las maneras específicas en las que el Estado mexicano lidió con las disidencias que consideró amenazantes de su estabilidad y legitimidad, fue la violencia coordinada con que las combatió. No se trata de hechos aislados y fortuitos, producto de excesos individuales al interior de las instituciones del Estado. Se trata en realidad de un ejercicio institucional de la violencia, en que diversas instancias gubernamentales, organizaciones privadas, nacionales y extranjeras, participaron de manera dirigida y organizada por el Estado mexicano, con sus recursos y protección (MEH, 2024, p. 13).

32

Una cadena que comenzaba con el espionaje y la vigilancia, los informes de la DFS eran de suma importancia en la posible represión de los ciudadanos y “enemigos del régimen”. No eran simples reportes de actividades cotidianas, consistían en oficios e informes con detalles y análisis sociopolítico de los sujetos investigados, como lo muestran las siguientes tarjetas. En otro informe sin siglas del agente que lo redactó, se reportó el

arribo de Rosario Ibarra de Piedra al Aeropuerto del Distrito Federal, que a la letra dice:

El día 12 de enero de 1982 la Sra. María del Rosario Ibarra de Piedra llegó a esta ciudad [Distrito Federal] procedente de Culiacán, Sinaloa, donde realizó actividades de su campaña electoral y militantes de la Juventud Comunista Revolucionaria, encabezados por Luis Humberto Garza Amaran, invitan a la Sra. Ibarra de Piedra a que dicte una conferencia en el CCH Naucalpan (AGN, 12 de enero de 1982, f. 1-2).

Otro reporte vincula a Rosario Ibarra de Piedra con personas investigadas por la DFS. En el oficio emitido por la Sección I, a cargo de Ajax Segura Garrido, con fecha de 18 de enero de 1982, se narra que Rosario Ibarra de Piedra se reunió en ciudad Obregón, Sonora, con “Jesús Humberto Zazueta Aguilar, Bertha Alicia López García de Zazueta, ambos detenidos en 1979 y que fueron liberados posteriormente, gracias a la presión ejercida por el Comité Pro-Defensa de Presos, Desaparecidos, Perseguidos y Exiliados Políticos” (AGN, 18 de enero de 1982, f. 1-2). Las personas que Ajax Segura Garrido menciona tienen expedientes de vigilancia y los relaciona con exguerrilleros de la Liga Comunista 23 de septiembre que Rosario Ibarra de Piedra ayudó. Cabe mencionar que dichos expedientes están registrados en el fondo documental de la DFS como personas de interés y que podrían ayudar a la campaña política de Rosario Ibarra de Piedra.

También se da cuenta de diversas actividades políticas a lo largo del país, reuniéndose con miembros del PRT, familiares de desaparecidos, exguerrilleros, simpatizantes de izquierda e impartiendo conferencias sobre los mecanismos para la búsqueda de desaparecidos y manifestándose públicamente en contra del gobierno represor del presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez. Estas actividades le otorgaron más capital político que “se puede comprender como un crédito, basado en las operaciones múltiples de crédito con las que los actores prestan momentos de poder a

una persona percibida como confiable gracias a su fiabilidad” (Meichsner, 2007, p. 5)

Rosario Ibarra de Piedra fue anunciada el “26 de marzo de 1982 por El Partido Revolucionario de los Trabajadores, de filiación troskista,” (Pérez, 1981, p. 4-A) como su candidata a la presidencia de la República, “capaz de dirigir a la clase obrera, independiente de estalinistas y burócratas” (Rodríguez, 2002, p. 149), que le permitiera continuar con los postulados de la revolución permanente; donde el proletariado debe conducir la revolución, que no puede limitarse a un país en específico, sino que debe ser internacionalizada, porque solo sobrevivirá si triunfa en todo el mundo.

Aceptó la candidatura por dos cuestiones: la primera porque sabía que iba a molestar a muchas personas con su presencia y la segunda, por su abuela Adelaida Villa Real, quien comenta fue una mujer adelantada a su época, ya que Adelaida pidió al congreso del Estado de Nuevo León que otorgara el derecho al voto a las mujeres, recibiendo como respuesta que su petición era rechazada porque las mujeres no estaban preparadas para llevar a cabo esta función (Hernández, 2024, p. 29).

Su candidatura fue interpelada por organizaciones de izquierda que

señalaban la necesidad de formar un frente común en el proceso electoral y evitar las divisiones entre los partidos marxistas de oposición, ante este importante evento. Se acusó al P.R.T de fragmentario y aún de provocador por no tomar en cuenta la opinión del resto de los partidos (Pérez, 1981, p. 4-A).

Este conflicto no le impidió ser candidata a la presidencia y competir en las elecciones celebradas el 4 de julio de 1982. Fue la “primera mujer en ser candidata a la presidencia de México” (Hernández, 2024, p. 29) y compitió con Pablo Emilio Madero del Partido Acción Nacional (PAN), Arnoldo Martínez Verdugo del Partido Socialista Unificado de México (PSUM),

Ignacio González Golláz del Partido Demócrata Mexicano (PDM), Cándido Díaz Cerecedo del Partido Socialista de los Trabajadores (PST), Manuel Moreno Sánchez del Partido Social Demócrata (PSD) y Miguel de la Madrid Hurtado del Partido oficial (PRI), en alianza con el Partido Popular Socialista (PPS) y el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM).

“La campaña presidencial de Rosario Ibarra de Piedra fue un recorrido de lucha y agitación política por todo el país” (Mancillas, 1987, p. 316), con poca difusión en los medios de comunicación.

Los grandes diarios nacionales la ignoran; sólo El Universal le abre sus páginas. El reformismo, responsable de Uno más uno calla o minimiza una campaña incómoda, que transmite una imagen del país distinta de aquella en la que se quiere creer (Fernández, 1982, p. 4).

Nuria Fernández destaca que

Rosario Ibarra recorrió el país, y en cada lugar convirtió su campaña electoral en un acto de lucha. Se reunió con colonos, campesinos, estudiantes; visitó las huelgas obreras, fue a la salida de las fábricas a dialogar con los trabajadores; visitó las cárceles y denunció la situación de presos políticos y comunes; se reunió con los gobernadores de los estados para exigirles la amnistía y otras demandas; desafió las disposiciones en su contra. En cada lugar trazó una propuesta de lucha concreta. La suya fue radicalmente diferente a otras campañas: una constante convocatoria a la lucha y a la organización, a construir las bases para la lucha por el socialismo en México. Ideas sencillas que llegan a la raíz de los problemas, tres o cuatro cuestiones que pueden ser hechas bandera por los interlocutores presentes. Significó estar con la gente en lucha, ser parte de ella. Verdadera agitación de masas (Fernández, 1982, p. 5).

Los argumentos señalados demuestran que la plataforma y el discurso político de Rosario Ibarra de Piedra era incomodo al poder hegemónico del

Estado y “tenía que ser vigilada en todo momento” (AGN, 30 de mayo de 1981, f. 1-4). El cierre de su campaña presidencial, el 26 de junio de 1982, es el documento con más tinta en el expediente de Ibarra, escrito en 16 fojas y redactado por el agente de la DFS, sección I, Ayax Segura Garrido. Describe que “a las 14:00 hrs llegaron al monumento a la Revolución 15 camiones con 30 personas cada uno, aproximadamente, provenientes de algunos estados de la República, todos ellos militantes del PRT” (AGN, 26 de junio de 1982, f. 1). Se menciona que el contingente estuvo conformado por aproximadamente 6500 personas y que se trasladaron a la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, lugar donde concluyó el evento.

En el informe se transcribieron las mantas y las consignas del mitin, destacan las siguientes:

Miguel de la Madrid, basura igual que el PRI. La gente se pregunta, los presos dónde están, a los presos los torturan en el campo militar. Por un gobierno obrero y campesino, Rosario a la presidencia. El pueblo uniformado también es explotado. Únete pueblo, hoy es tu día, dale en la madre a la Burguesía (AGN, 26 de junio de 1982, f. 2-3).

36

Estos anatemas reivindican la liberación de presos políticos encarcelados por participar en los movimientos guerrilleros, en las luchas campesinas que exigían la restitución de tierras o simplemente por participar en marchas y mítines en contra del gobierno. Cabe destacar los mensajes alusivos a crear un gobierno de obreros y campesinos, una plataforma política de convicciones basada en el socialismo. Como principio de acción se encontraba la lucha de clases y la concientización de los campesinos y obreros explotados.

Las sentencias dirigidas al PRI y al candidato Miguel de la Madrid son una constante en el informe y el llamado a las fuerzas castrenses y policiacas para que se unan, pues ellos también son pueblo. La idea de crear lazos de

comunidad con las fuerzas represoras fue una estrategia que pretendía aminorar la violencia institucional del Estado, intentando concientizar a los policías y soldados de que ellos atacaban a sus iguales y, al triunfo de la candidatura presidencial de Rosario Ibarra de Piedra, ellos serían incluidos en el nuevo gobierno.

En su pieza discursiva, la candidata presidencial pidió un minuto de silencio en memoria de los fallecidos el 2 de octubre de 1968 e hizo un llamado a impulsar una nueva etapa en la vida política de México y cimbrar los cimientos de la República, que a la letra dice:

La Revolución va a llegar. Nosotros estamos dispuestos a empujar esa Revolución, a empujar con todas nuestras fuerzas para que se logre esta Revolución. Este pueblo que soportó un 2 de octubre, un 10 de junio, 500 desaparecidos [...] no prometimos durante la campaña, nos comprometimos a luchar, a triunfar, y para esto integramos coordinadoras obreras y campesinas en todo el país. Este país que lo ha diseñado sólo para ellos, para explotarlos. Todo lo que soñamos o ambicionamos no va a ser posible con el PRI (AGN, 26 de junio de 1982, f. 7-8).

En otra parte del discurso menciona que no confía en la Cámara de Diputados para validar la elección, y en caso de fraude electoral protestarán: “Vamos a continuar al frente de las marchas, mítines, manifestaciones, estaremos con los obreros, los campesinos y los estudiantes en lucha, al frente del movimiento revolucionario” (AGN, 26 de junio de 1982, f. 8). Destaca que al triunfo de la elección gobernará con los obreros y campesinos impulsando el gobierno del pueblo.

37

En las últimas fojas se presenta una lista de las organizaciones populares que estuvieron en el evento, nombres de personas que fungieron como oradores y:

se hace notar que durante el presente acto se identificó a Timoteo Odisco, Calderón Palomares, Rafael Torres Vargas, Gloria Teresa Amezcuita, Roberto Martínez Avelleyra, Miguel Bortolini Castillo, Claudia Hinojosa Corona, Javier Ferrara Araujo, Agustín Fernández Aguiarte, Margarito Montes Parra, Manuel Aguilar Mora, Alfredo Rodríguez y Jesús Piedra Rosales (AGN, 26 de junio de 1982, f. 15-16).

Estas personas fueron exguerrilleras y familiares cercanos a Rosario Ibarra de Piedra que eran investigadas por la DFS.

La elección se llevó a cabo el 4 de julio de 1982 y los resultados dieron como ganador a Miguel de la Madrid Hurtado, candidato del PRI, y en “cuarto lugar quedó Rosario Ibarra de Piedra del PRT, con 388,000 votos, el 2.03 por ciento” (El Informador, 6 de julio de 1982, p. 3-A).

En documentos posteriores, el agente Ajax Segura Garrido y Marcos Camarillo Armendia reportaron que el PRT se estaba organizando para realizar marchas acusando a la Comisión Federal Electoral de fraude,

para que los del PRT no lleguen a la Cámara de Diputados, ya que esto no le conviene pues los diputados revolucionarios de este partido no van a ser como lo actuales y futuros del PRI que únicamente van a ocupar las butacas de la Cámara para decir que sí a todo lo que les presentan (AGN, 19 de julio de 1982, f. 1).

38 Las manifestaciones se llevaron a cabo el 22 y 23 de julio y el 7 de agosto. En esta última fecha se realizó la denominada Marcha Nacional por la Defensa del Voto y Contra la Represión del PRI-gobierno, en la que participaron distintas organizaciones de izquierda como el Movimiento Revolucionario del Pueblo (MRP) y el PRT. Se informa sobre el contenido de las mantas y consignas de la manifestación, quienes eran los oradores del evento y el contenido de sus discursos, en el cual se acusó de fraude al gobierno y se llamó a la resistencia popular por medio de la protesta social.

También se aclara que no se resolvió ninguna de las exigencias de la marcha y alocuciones de los manifestantes.

A guisa de conclusión

La candidatura presidencial de Rosario Ibarra de Piedra en 1982, por el PRT, marcó un hito en la historia política de México, al convertirse en la primera mujer para ser electa al cargo. Su postulación por un partido socialista de corte *trotskista* representó una efervescencia social de contingentes de extracción popular, organizaciones de desaparecidos, sindicatos, campesinos y estudiantes que veían en ella una figura política capaz de hacer frente al PRI y al Estado. La campaña se caracterizó por una plataforma política dirigida a los más desprotegidos, resaltar las deficiencias del régimen en materia económica y sobre todo en destacar la necesidad apremiante de un mayor justicia social e igualdad de oportunidades.

Las fuentes documentales que revisamos constituyen la vigilancia gubernamental, propensas a exagerar los hechos ocurridos; sin embargo, no podemos dejar de considerarlas por ser de mucha utilidad. La riqueza de estos documentos fue señalada por Sergio Aguayo Quezada en su libro *La charola. Una historia de los servicios de inteligencia en México* (2001), haciendo notar que la cantidad de cajas y expedientes puede contribuir a esclarecer y puntualizar procesos sociales que sucedieron en el pasado y como el régimen analizó y reprimió movimientos estudiantiles, huelgas obreras, elecciones, luchas sociales, guerrillas y demás hechos que el Estado viera como una “amenaza”.

Los documentos dejan ver el grado de infiltración que por momentos lograron los agentes del régimen en la campaña de Rosario Ibarra de Piedra. El asedio que constatamos en los reportes de la DFS consistió en el espionaje de su vida cotidiana y esfera social, en las cartas que le enviaban, viajes,

conferencias y discursos eran anotados por los agentes y remitidos a sus superiores, quienes cuentan con las conversaciones que se realizaban en espacios cerrados, nombres de personas y comentarios acerca de la situación social y política de cada acto de campaña. Los comunicados de la DFS refieren las órdenes del día de los acuerdos tomados, vehículos que conducían, si portaban pancartas y el número de asistentes en la reunión o el mitin, además de contar con ubicaciones exactas de los lugares que frecuentaban o visitaban los investigados. Cabe destacar que la información por parte de los agentes es nutrida y a detalle, siempre advirtiendo a sus superiores que el discurso político de la candidata era de corte socialista y llamaba a la revolución del proletariado, denostaba al gobierno y al candidato del PRI.

Este escrito contribuye a la historiografía reciente que ha estudiado los servicios de inteligencia, como lo son las investigaciones de César Valdez (2021), *Enemigos fueron todos: vigilancia y persecución política en el México posrevolucionario (1924-1946)*, el de Lucia Carmina Jasso López y Otto René Cáceres Parra, *Los servicios de inteligencia en México, ayer y hoy*, publicados en 2021, que consideran a los agentes confidenciales de la DFS como parte fundamental del régimen opresor, individuos omnipresentes, capaces de saber casi todo lo que sucedía en territorio mexicano para informarlo a sus jefes y eliminar cualquier “posible enemigo”, también abona a los trabajos que analizan la desaparición forzada y la vigilancia de Estado en México, como el dossier de Rodríguez (2024) *Guerra Sucia: límites de la memoria, insuficiencias de la historia*, que se incluye en el volumen 74, número 1 de la revista Historia mexicana.

40

Quedan abiertas líneas de investigación y nuevas preguntas dedicadas a los agentes de la DFS y su incidencia en la infiltración y espionaje en los procesos electorales de los municipios, entidades y regiones de la República mexicana. ¿Qué mecanismos utilizaron los agentes para investigar y en su caso infiltrarse en las campañas electorales y recopilar información? ¿Cómo eran

analizados los reportes de los agentes por parte de sus superiores para interceder en alguna candidatura adversa? Son algunas preguntas que pueden ser útiles en la construcción de hipótesis y susceptibles de investigar. El trabajo histórico que se puede realizar es vasto, con información documental que complementa los archivos de la DFS e indagando en acervos de otras instituciones. Si bien el encargo es arduo, es posible investigar más y mejor de lo que este análisis pudo proveer, por lo que este trabajo es una invitación a los historiadores para seguir bregando en los recovecos de la memoria viva de ciertos días.

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación]. (1975, 30 de abril). *Detención de Jesús Ibarra de Piedra (Rafael). Dirección Federal de Seguridad* [caja AC 1028/4223, exp. 100-17-1, leg. 43 fojas 3]. Ciudad de México.
- AGN (1977, 18 de enero). *Informe de la D.F.S sobre María del Rosario Ibarra de Piedra* [Galería_1/DFS/DFS, expediente 11-196, legajo 4, acervo 2, caja 281. Fojas 4]. Ciudad de México.
- AGN (1981, 18 de mayo). *Informe sobre la sesión de Consejo Universitario en Atoyac de Álvarez para Conmemorar la Masacre de Lucio Cabañas y Genaro Vázquez de 1967* [Galería 2/DIPS/Caja 1766-A-76-10-13 a 81-07-10-Guerrero. Fojas 2]. Ciudad de México.
- AGN (1981, 30 de mayo). *Reunión del Comité Pro-Defensa de Presos, Perseguidos, Desaparecidos y Exiliados Políticos para discutir la candidatura de María del Rosario Ibarra de Piedra por el Partido Revolucionario de los Trabajadores* [Galería 1/Versión publica/Ibarra de Piedra María del Rosario/DIPS/Ibarra de Piedra María del Rosario, DIPS, 2 de 8. Fojas 4]. Ciudad de México.

AGN (1981, 8 de noviembre). *Partido Revolucionario de los Trabajadores. Secretaría de Gobernación* [S. XX/Dirección Federal de Seguridad /Fichero 58/cajón 4/Ficha F58 c4 676. Fojas 2]. Ciudad de México.

AGN (1982, 12 de enero). *Partido Revolucionario de los Trabajadores. Secretaria de Gobernación* [S. XX/Dirección Federal de Seguridad /Fichero 58/cajón 4/Ficha F58 C4 2556. Fojas 2]. Ciudad de México.

AGN (1982, 18 de enero). *Informe de actividades de Jesús Humberto Zazueta* [Secretaría de Gobernación. Galería 1/DFS/versión pública del expediente de Jesús Humberto Zazueta Aguilar. Fojas 2]. Ciudad de México.

AGN (1982, 19 de julio). *Informe sobre conferencia de prensa del Partido Revolucionario de los Trabajadores (P.R.T.)* [Secretaría de Gobernación, Dirección federal de Seguridad, Galería 1/Versión publica/Ibarra de Piedra María del Rosario/DFS/Rosario Ibarra de Piedra 7 de 9. Primera parte, fojas 2]. Ciudad de México.

AGN (1982, 26 de junio). *Informe sobre el cierre de campaña presidencial de Rosario Ibarra de Piedra en el Distrito Federal, 1982* [Secretaría de Gobernación, Dirección federal de Seguridad, Galería 1/Versión publica/Ibarra de Piedra María del Rosario/DFS/Rosario Ibarra de Piedra 7 de 9. Fojas 16]. Ciudad de México.

Aguayo, S. (2001). *La Charola. Una historia de los servicios de inteligencia en México*. Editorial Grijalbo.

Cáceres Parra, O. R., y Jasso López, L. C. (2021). *Los servicios de inteligencia en México, ayer y hoy*. Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales.

Calderón, H. A. (2022, 18 de abril). *Rosario de los desaparecidos, Verificado*. <https://verificado.com.mx/rosario-de-los-desaparecidos-entrevista-inedita/>

Carpizo, J. (1978). *El presidencialismo mexicano*. Siglo XXI Editores.

- Cedillo, A. (2024). Perspectiva comparativa de las llamadas guerras sucias en América Latina y México. *Historia Mexicana*, 74(1), 171–222. <https://doi.org/10.24201/hm.v74i1.4792>
- Cossío Díaz, J. R., y Rodríguez Kuri, A. (2022). Amnistías e historia política: huellas y problemas en el siglo XX. *Historia Mexicana*, 71(4), 1765–1818. <https://doi.org/10.24201/hm.v71i4.4374>
- COVEH [Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las violaciones graves a los derechos humanos cometidas de 1965 a 1990]. (2024). *Informe final 2024. Resumen ejecutivo de los reportes de los cinco instrumentos de la Comisión. Gobierno de México*. https://comisionverdadyjusticia.segob.gob.mx/work/models/ComisionVerdadyJusticia/Documentos/Informe2024/20240909_Informe_COVEH_3.pdf
- El Informador (1982, 6 de julio). Importante descenso. *El Informador*, p. 3-A.
- Espíndola Mata, J. (2005). *El hombre que lo podía todo, todo, todo: ensayo sobre el mito presidencial en México*. El Colegio de México.
- Fernández, N. (1982). La izquierda mexicana en las elecciones. *Cuadernos Políticos*, (33), 46-58. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/C.P.33/33.6.NuriaFernandez.pdf>
- Galaviz Miranda, C. A. (2023). La Liga Comunista 23 de septiembre ante la reforma política de 1977, la liberación de presos políticos, y la búsqueda de víctimas de desaparición forzada. *Letras históricas*, (28). <https://doi.org/10.31836/lh.28.7383>
- Garrido, L. J. (2001). *El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo Estado mexicano (1928-1945)*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gillingham, P. (2021). *Unrevolutionary Mexico. The Birth of a Strange Dictatorship*. Yale University Press.

Gillingham, P., y Benjamin, T. S. (2014). *Dictablanda: Politics, Works, and Culture in México, 1938-1968*. Duke University Press.

Glockner, F. (2019). *Los años heridos. la historia de la guerrilla en México 1968-1985*. Editorial planeta.

Gobierno de México (2024). *Circular Morelia, rescate de memoria*. https://sitiosdememoria.segob.gob.mx/work/models/SitiosDeMemoria/Documentos/PDF/Memoria_circular_Morelia.pdf

Hernández, P. D. (2024). *Retos institucionales y sociales que enfrentan las mujeres para llegar a la presidencia de la República Mexicana, de 1982 a 2024* [Tesis licenciatura en política y gestión social]. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Krauze, E. (2002). *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*. Tusquets.

López Macedonio, M. N. (2018) El archivo de la Dirección Federal de Seguridad: una fuente para escribir la historia de la segunda mitad del siglo XX mexicano. *Boletín del Archivo General de la Nación*, 8(15), 71-82. <https://doi.org/10.31911/bagn.2018.8.15.29>

Mancillas Treviño, A., y Mayoral Granados, M. E. (1987). *Partido Revolucionario de los Trabajadores. Antecedentes y desarrollo* [Tesis de licenciatura en sociología]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

MEH [Mecanismo para la Verdad y el Esclarecimiento Histórico]. (2024). *Fue el Estado (1965-1990). ¿Quiénes fueron los perpetradores? Instituciones y personas implicadas en la comisión de violaciones graves a derechos humanos (1965-1990)* (vol. IV). Secretaría de Gobernación. https://www.meh.org.mx/especial-informefinal/descargas/Informe_final_MEH_Fue_el_Estado_Vol_4_V3.pdf

- Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la universidad iberoamericana*, 2(3), 1-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/2110/211015576006.pdf>
- Mirón, R. M., y Pérez, G. (1988). *López Portillo, auge y crisis de un sexenio*. Plaza y Valdés.
- Morales Hernández, J. (2006). *Memorias de un guerrillero*. Edición propia.
- Pérez Alfaro, M. M. (2017). Archivos, memoria y censura. Sobre las restricciones a la consulta del fondo DFS en el AGN-México. *Historia, voces y memoria*, (11), 121-133.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/HVM/article/view/4911/4396>
- Rabasa Kovacs, T. (2013). Auges petroleros en México: sucesos fugaces. *Economía UNAM*, 10(29), 35-55.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2013000200003&lng=es&tlng=es
- Rodríguez Everaert A, S. (2022). Entre México y la IV internacional: el PRT y la liberación de las mujeres. *KORPUS* 21, 2(4), 147-162.
<http://dx.doi.org/10.22136/korpus21202265>
- Rodríguez Kuri, A. (2024). Guerra sucia: límites de la memoria, insuficiencias de la historia. Presentación. *Historia Mexicana*, 74(1), 157-170.
<https://doi.org/10.24201/hm.v74i1.4791>
- Torres Vivar, F. A. (2024). Un espía en el paraíso. Los informes del agente de la DFS: Ajax Segura Garrido en los movimientos sociales de Guerrero en 1972-1975. *Debates por la Historia*, 12(2), 21-52.
<https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v12i2.1470>

Torres Vivar, F. A. (2025). El paro estudiantil del CREN Benito Juárez Pachuca Hidalgo en 1974, a través de los informes de los agentes de la Dirección Federal de Seguridad. *Debates por la Historia*, 13(1), 131–160. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v13i1.1694>

Valdez Chávez, C. E. (2021). *Enemigos fueron todos: Vigilancia y persecución política en el México posrevolucionario (1924 -1946)*. Instituto Nacional de Antropología e Historia / Bonilla Artigas Editores.

Notas

¹ Para saber más sobre este agente véase el artículo de Torres (2024).

² La tesis de licenciatura en sociología de Mancillas y Mayoral (1987) ayuda a profundizar más en la historia de dicho partido político.

³ Véase el libro sobre la evolución de los servicios de inteligencia en México de Cáceres y Jasso (2021).

⁴ El libro *López Portillo. Auge y crisis de un sexenio* (Mirón y Pérez, 1988) explica el proceso de la reforma política y los mecanismos para crear partidos de oposición.

46 ⁵ Para analizar este debate, véase Gillingham y Benjamin (2014), Gillingham (2021) y Espíndola (2005).

El Colegio Juárez y la educación privada para niños en Monterrey (1907-1921): vida cotidiana en un espacio compartido

Colegio Juárez and Private Education for Boys in Monterrey (1907–1921): Everyday Life in a Shared Space

Susana Julieth Acosta Badillo*

* *Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Es Licenciada en Historia y maestra en Arquitectura por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus líneas de investigación son historia de la educación, de la arquitectura escolar del siglo XX y estudios en torno a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha publicado en coautoría diversas monografías sobre escuelas y facultades de la UANL, y de manera individual, artículos de difusión histórica en diversos medios locales, nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como docente del Nivel Medio Superior y como coeditora de la revista Reforma Siglo XXI, de la Preparatoria No. 3. Correo electrónico: acostab.s19@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-0238-9294>

47

Historial editorial

Recibido: 06-febrero-2025

Aceptado: 07-julio-2025

Publicado: 08-septiembre-2025



El Colegio Juárez y la educación privada para niños en Monterrey (1907-1921): vida cotidiana en un espacio compartido

Resumen

El objetivo principal de este artículo es identificar las características que la educación privada tenía hacia finales del Reyismo, en Nuevo León, a través del estudio de caso de un colegio particular para niños en Monterrey: el Colegio Juárez. Por medio del análisis de documentación del colegio y notas de prensa, principalmente, se pretende describir a detalle la vida cotidiana de este centro escolar, de sus estudiantes, padres de familia y del organismo denominado Sociedad Educadora “Benito Juárez”, grupo benefactor que influyó más allá del aspecto financiero de la escuela y que moldeó, según sus intereses, los métodos, formas y prácticas de enseñanza implementados. Inaugurado en 1907, el Colegio Juárez logró posicionarse como uno de los colegios particulares más importantes de Monterrey y, durante años de controversia, logró mantenerse en un espacio compartido con el centro escolar más importante del estado: el Colegio Civil, en aquel entonces sede de la educación secundaria oficial. La temporalidad de este trabajo abarca los años en que el “Juárez” habitó dentro de Colegio Civil, un enfoque que, como se verá, permite analizar las dinámicas de las administraciones de un colegio privado y uno público, y a quién el gobierno del estado benefició más y porqué.

Palabras Clave: Educación privada, escuela particular, Colegio Civil, vida cotidiana, historia de la educación.

Colegio Juárez and Private Education for Boys in Monterrey (1907–1921): Everyday Life in a Shared Space

Abstract:

This main objective of this article is to identify the characteristics of private education in Nuevo León toward the end of the Reyismo period, through a case study of a boys’ private school in Monterrey: the Colegio Juárez. Drawing on school documents and press reports, we aim to describe in detail the daily life of the institution, its students, their parents, and the Sociedad Educadora “Benito Juárez,” a benefactor association that shaped not only the school’s finances but also its teaching methods, structures, and practices according to its own interests. Founded in 1907, Colegio Juárez soon became one of Monterrey’s leading private schools. Despite ongoing controversy, it managed to coexist for several years with the state’s most important educational institution, Colegio Civil, which at the time served as the headquarters of the official secondary education. The study focuses on the period when Colegio Juárez operated within the premises of Colegio Civil, an approach that makes it possible to analyze the dynamics between a private and a public school, as well as to examine which of the two received greater support from the state government and for what reasons.

Keywords: Private education, private school, Civil College, daily life, history of education.

**Le Colegio Juárez et
l'enseignement privé pour enfants
à Monterrey (1907-1921) : la vie
quotidienne dans un espace
partagé**

**Colegio Juárez i edukacja
prywatna dla chłopców w
Monterrey (1907-1921): życie
codzienne we wspólnej
przestrzeni**

Résumé :

L'objectif principal de cet article est d'identifier les caractéristiques de l'enseignement privé à la fin du *Reyismo* au Nuevo León, à travers l'étude de cas d'une école privée pour garçons à Monterrey : le Colegio Juárez. Par l'analyse de documents de l'école et de notes de presse, principalement, on cherche à décrire en détail la vie quotidienne de cet établissement scolaire, de ses élèves, de leurs parents et de l'organisme nommé Sociedad Educadora « Benito Juárez », un groupe bienfaiteur qui a influencé bien plus que l'aspect financier de l'école et a façonné, selon ses intérêts, les méthodes, formes et pratiques d'enseignement mises en œuvre. Inauguré en 1907, le Colegio Juárez a réussi à se positionner comme l'une des écoles privées les plus importantes de Monterrey et, pendant des années de controverse, a réussi à coexister dans un espace partagé avec l'établissement scolaire le plus important de l'État : le Colegio Civil, alors siège de l'enseignement secondaire officiel. La temporalité de ce travail couvre les années où le « Juárez » a résidé au sein du Colegio Civil, une approche qui, comme on le verra, permet d'analyser les dynamiques des administrations d'une école privée et d'une école publique, et de déterminer qui le gouvernement de l'État a le plus favorisé et pourquoi.

Mots-clés : Enseignement privé, École privée, Collège civil, Vie quotidienne, Histoire de l'éducation.

Streszczenie:

Głównym celem tego artykułu jest zidentyfikowanie cech, jakie miało szkolnictwo prywatne pod koniec *Reyismo* w Nuevo León, poprzez studium przypadku prywatnej szkoły dla chłopców w Monterrey: Colegio Juárez. Poprzez analizę dokumentacji szkolnej i notatek prasowych, praca ma na celu szczegółowe opisanie życia codziennego tej placówki, jej uczniów, rodziców i organizacji o nazwie Sociedad Educadora „Benito Juárez”, grupy dobroczyńców, która wywarła wpływ wykraczający poza aspekt finansowy szkoły i która kształtowała, zgodnie ze swoimi interesami, wdrożone metody, formy i praktyki nauczania. Otwarty w 1907 r., Colegio Juárez zdołał ugruntować swoją pozycję jako jedna z najważniejszych prywatnych szkół w Monterrey i przez lata kontrowersji, utrzymał się we wspólnej przestrzeni z najważniejszą placówką w stanie: Colegio Civil, ówczesną siedzibą oficjalnej edukacji średniej. Czas trwania tej pracy obejmuje lata, w których „Juárez” znajdował się w Colegio Civil, co, jak zostanie pokazane, pozwala na analizę dynamiki zarządzania szkołą prywatną i publiczną, a także tego, którą z nich rząd stanowy bardziej wspierał i dlaczego.

Słowa kluczowe: Prywatne szkolnictwo, szkoła prywatna, Kolegium Cywilne, Życie codzienne, historia edukacji.

Introducción

En 1907 Monterrey aún era una ciudad industrial en ciernes, pero con un crecimiento constante que en pocos años demandó toda clase de servicios públicos, entre ellos la educación y, para el sector industrial, no cualquier tipo de educación, sino una de calidad y con complementos que la escuela oficial no atendía, como temas comerciales, dibujo, idiomas, canto, ejercicios militares, caligrafía y otros rubros de estética, moral e intelectualidad. Para satisfacer dichas necesidades, la educación privada o particular era la mejor opción y, más aún, si la escuela en cuestión era promovida, sustentada y vigilada por la misma comunidad que buscaba el beneficio. Este es el caso del Colegio Juárez, una escuela particular para niños que operó durante la primera mitad del siglo XX en la ciudad de Monterrey y que atendió a hijos de importantes familias empresariales e industriales de la región, con un sistema educativo apegado, totalmente, a los postulados de la Ciencia.

Parafraseando las palabras de Valentina Torres Septién (2002), resulta difícil rastrear el origen de las escuelas particulares y más en una región como Nuevo León, donde el tema aún sigue poco estudiado y documentado, a excepción de la tesis doctoral de Juan Idalia Garza Cavazos (2013), *Las escuelas particulares de Monterrey. Génesis y crisis: 1822-1940*, que representa el único trabajo analítico en torno al tema, punto y aparte de las menciones esporádicas en otros libros sobre historia de la educación o publicaciones hechas y patrocinadas por los mismos colegios, con motivo de algún aniversario, o artículos centrados en algún colegio en específico, como “Modernidad religiosa y educación protestante. Las escuelas protestantes en Monterrey a finales del siglo XIX”, de Juan Carlos González Balderas, cuyo objeto de estudio es el Instituto Laurens. Por lo anterior, se presenta este trabajo en torno a un colegio particular para niños inaugurado en 1907, en el crepúsculo del Reyismo en Nuevo León.

La investigación tiene como propósito aproximarse a la cotidianidad del Colegio Juárez a través de las virtudes de la vida cotidiana, tomando como guía la definición de Escalante *et al.* (2022), quienes nos dicen que “lo cotidiano es cultural, necesariamente tiene una historia, y esa historia [...] puede explicar comportamientos y mentalidades que se insertan en el proceso de la historia” (pp. 9-10). Así, a través de una institución como el

Colegio Juárez se puede conocer la mentalidad, comportamiento e ideología de un grupo de personas, en este caso, un grupo selecto de regiomontanos que se congregaron en la denominada Sociedad Educadora “Benito Juárez”, organismo que no sólo financió el colegio, sino también lo moldeó a sus propios intereses.

Para la elaboración de este trabajo se recurrió al análisis documental de archivos, escritos y publicaciones de la época, muy especialmente el expediente particular del Colegio Juárez, localizado en el Fondo Educación del Archivo General del Estado de Nuevo León (AGENL), donde además de aspectos administrativos también se resguarda la disputa entre el “Juárez” y el Colegio Civil del Estado por el espacio donde el primero se asentó por concesión del gobierno: el ala norte del segundo.

El presente trabajo se divide en tres apartados. En primer lugar, se realiza un breve panorama de la educación privada en Nuevo León, para identificar sus orígenes y características en la región, en un contexto inmediato a la fundación del Colegio Juárez; en segundo lugar, se describe el contexto, cotidianidad y características formativas del colegio durante los años que funcionó al interior del Colegio Civil del Estado, con especial atención en la disputa que posteriormente se dio entre los directivos de ambos centros escolares por el espacio compartido. Finalmente, se exponen las reflexiones finales en torno al tema.

Panorama de la educación privada en Nuevo León (1890-1907)

Los conceptos de *educación privada* y *escuela particular* suelen relacionarse con la pertenencia a un estrato social determinado y ello tiene una razón histórica de ser:

Los maestros particulares, que daban clase de baile, música o dibujo a domicilio —y que siempre habían existido— así como los *ayos*, dedicados a la educación de niños de la aristocracia dentro de sus propios hogares, hacia 1830 empiezan a abrir escuelas, reforzadas con la llegada de maestros franceses, para un alumnado capaz de sostenerlas sin recibir ningún subsidio de parte del gobierno. Estos establecimientos se consideraron entonces como *escuelas privadas*, en tanto que las de la Compañía Lancasteriana y las de los conventos y

parroquias eran gratuitas y, por lo tanto, públicas o populares (Torres, 1997, p. 32).

Empero, la educación privada es más compleja que la simple relación con una clase social de alto estrato. Alina Silveira (2019) la define como “aquella brindada por instituciones controladas y administradas por agentes no estatales” (p. 123), lo que deja un amplio abanico de situaciones, es decir, desde una educación privada laica o religiosa, de paga o gratuita (aunque sostenida por benefactores), administrada por profesionales de la educación, una institución religiosa o de otros ámbitos –como un proyecto de emprendimiento–, hasta una educación privada exclusiva para un determinado grupo étnico o, claro está, grupo social (véase Torres, 1997). Conforme este amplio abanico de posibilidades, hay una característica lineal que todas las categorías comparten: la educación privada está sostenida por agentes externos al Estado, llámese benefactores, institución religiosa o sociedades de padres de familia, aunque esto no la excluye de recibir algún tipo de incentivo o donativo municipal o estatal y/o de adherirse a los planes oficiales de la instrucción pública de manera total o parcial.

52

Así, y como retrospectiva histórica, por larga tradición la educación elemental fue predominantemente gratuita en México, impartida mediante escuelas financiadas por los ayuntamientos, asociaciones de beneficencia y claro está, la Iglesia Católica. Ante la inicial ausencia de un sistema de control nacional de la educación –como la Secretaría de Educación Pública–, la primera diferencia entre la educación pública y la privada fue, precisamente, el cobro de cuotas, pues mientras la primera era gratuita, rudimentaria en sus planes –limitadas a lo básico de aprender a leer, escribir y contar– y sostenida por los gobiernos municipales y/o asociaciones religiosas, la segunda era de paga, administrada por instructores particulares y con un programa educativo “garantizado”, mucho más completo que el ofertado por los ayuntamientos o las parroquias, con opción de aprender idiomas, música, canto y otras labores que en las gratuitas no se impartían (Bermúdez, 1984).

En Nuevo León, la situación no fue muy diferente a la experimentada desde la capital y algunos otros territorios, pues la educación primaria gratuita también se instruía desde el ayuntamiento o desde el convento,

aunque con resultados más pobres de acuerdo con el educador nuevoleonés Miguel F. Martínez (1894):

Ninguna luz nos da este breve periodo de transición [al México independiente], sobre la parte técnica de la enseñanza; de modo que damos por admitido que, en tal respecto, siguió en el mismo estado que tenía durante los últimos años de la dominación española: es decir, con reducidísimo programa, bajo el sistema individual y sin método alguno propiamente dicho (p. 7).

La primera ley de Instrucción Pública de Nuevo León, como estado libre y soberano, fue aprobada el 27 de febrero de 1826 y entre sus artículos, además de establecer la obligatoriedad de la educación elemental para todos los niños y las niñas, también buscó incentivar la creación de establecimientos particulares a modo de promocionar la mayor cantidad de escuelas posibles, en consideración de los limitados recursos oficiales: “32. Si en algún pueblo el ayuntamiento tubiese [*sic*] fondo ó los particulares quisieren voluntariamente costear la enseñanza pública del dibujo lineal, ó hubiese profesor que la dé gratuitamente, se establecerá y protegerá, por lo mucho que a las artes mecánicas”. Aunque el artículo transcrito hace referencia a la enseñanza técnica o manual, la protección a establecimientos particulares por parte del Estado se extendió a todos los niveles educativos: elemental, secundaria y técnica (Rodríguez, 2021).

A pesar de los tímidos avances en materia educativa durante los años posteriores a la ley de 1826, la invasión norteamericana de 1846 obstaculizó aún más el lento proceso y fueron las escuelas particulares las que tomaron la iniciativa en el panorama educativo nuevoleonés:

Los modestos resultados de la educación nacional y la local proceden de los grupos particulares más que a las acciones oficiales debido a la inestabilidad política e insuficiencia financiera para sostener los planteles [...] En 1850 Monterrey tenía una escuela oficial y ocho particulares con 538 alumnos (Garza, 2013, p. 45).

Un ejemplo de lo anterior fue el Instituto de Educación Comercial (1845), del cual se escribió: “Su programa de enseñanza, sus métodos, su organización material, todo atraía fuertemente la atención pública, por lo que pronto se conquistó grandes simpatías y merecida fama” (Martínez, 1894, p. 18). Martínez también fue claro en admitir que el colegio

“contribuyó mucho á elevar la cultura de nuestras clases acomodadas”, público a quien estaba dirigido y por quien se sostuvo con importante holgura en sus gastos materiales, a gran diferencia de las escuelas públicas.

Bajo gobierno de Pedro Ampudia (1853-1854), las facilidades otorgadas a las escuelas particulares en la primera ley fueron limitadas a ciertas condiciones, como exámenes públicos para los estudiantes, presentación de informes estadísticos anuales ante gobierno y una evaluación docente ante la Junta Directiva de la Instrucción Primaria, organismo creado bajo su gestión para orden del ramo y que retomó las actividades de la Compañía Lancasteriana, tras su efímero paso por el estado (Garza, 2013; Ramos, 2015). Así, para 1864 operaban en Monterrey doce escuelas particulares, dos de ellas religiosas, una comercial y las restantes de ciudadanos civiles con carrera en el magisterio.

La serie de cambios que se implementaron a raíz de las Leyes de Reforma de 1857 provocaron la disolución de algunas escuelas privadas que funcionaban como confesionales, es decir, religiosas, aunque sin grandes embates en su extensión, pues la Iglesia encontró en la educación privada una alternativa para continuar su modelo de instrucción (Torres, 2002), incluidas las doctrinas protestante y metodista, que arribaron a la ciudad de Monterrey a mediados de siglo (González, 2018). Los vaivenes políticos del siglo XIX ocasionaron procesos y retrocesos en la aplicación de las reformas educativas, empero:

[...] uno de los sistemas que resistió los embates de la inestabilidad política del estado fue el de instrucción privada pues al ser subvencionada por fondos del clero y de las aportaciones familiares, tuvo una historia más continua que la de los sistemas públicos, llegando a superar en cantidad y calidad a las escuelas públicas (Ramos, 2015, p. 45).

54

Entrado el gobierno de Porfirio Díaz (1884-1911), la educación primaria entró en un renovado proceso de cambios a raíz de los congresos pedagógicos nacionales de 1889 y 1891, donde se discutieron temas que, aunque no lograron implementarse del todo durante el Porfiriato, sí sirvieron para sentar las bases de la escuela mexicana moderna o para el caso local, la Escuela Moderna Nuevoleonesa. A escala estatal, en 1891 y 1892 se aplicaron las reformas subsecuentes de los congresos con la nueva

ley de instrucción pública y la Reforma Escolar, respectivamente. En primer lugar, se creó la Dirección General de Instrucción Pública, que sustituyó al Consejo de Instrucción Pública de 1873 (organismo que, a su vez, había sustituido a la Junta Directiva); esta Dirección adquirió tareas para unificar todo lo relativo al ramo de educación, desde los programas, los textos, la inspección escolar obligatoria (existente desde la creación de la Junta, pero esporádica en su práctica), así como la reglamentación disciplinar y la evaluación de docentes, más en regla tras la fundación de la Escuela Normal para Maestros en 1870 y la Escuela Superior para Señoritas [profesoras] en 1892. Esta nueva Dirección, de acuerdo con el testimonio de Martínez (1894), tenía la misión de mejorar sustancialmente la vigilancia técnica de la enseñanza elemental, hasta entonces pobremente ejercida por los propios municipios ante las irregularidades del Consejo:

[...] cesará la anarquía en que ha estado aquella enseñanza por la diversidad de disposiciones municipales, disposiciones que frecuentemente cambiaban hasta en un mismo lugar cada vez que dichas corporaciones se renovaban ó que diversos comisionados del ramo entraban á funcionar, agregándose á los males que esto causaba, la falta de competencia en la mayor parte de los casos para dar una buena organización á la expresada enseñanza (p. 150).

Miguel F. Martínez, educador nuevoleonés que encabezó esta serie de reformas –y benemérito de la Educación de Nuevo León, no está de más decir– también comentó que la Escuela Moderna Nuevoleonesa buscaba romper con el sistema tradicional lancasteriano o, en general, con el sistema antiguo de instrucción, donde la educación era monótona, memorística y lineal; la nueva escuela sería, en cambio, “simultánea”¹, tal y como lo manifestaba la reforma de ley:

Art. 5: Teniendo la instrucción primaria por objeto formar tanto al hombre como al ciudadano, se cuidará de que la enseñanza que se dé en las escuelas primarias del Estado, á la vez que promueva el desarrollo físico y el desenvolvimiento intelectual y moral de los niños, y los provea de todos los conocimientos indispensables para vivir en sociedad, les dé á conocer sus deberes y derechos políticos; tomando además esa enseñanza un carácter esencialmente nacional, á fin de que por medio de ella se formen verdaderos ciudadanos

mexicanos, identificados con los intereses de la Patria é inspirados en el modo de ser social y político de ésta.

Sobre la educación particular, la reforma de ley manifestó en el artículo 51 las condiciones para que un colegio privado fuera reconocido por la Dirección General de Instrucción Primaria:

Los Directores de las escuelas particulares que acepten el programa oficial, ya sea solo, ó comprendiéndolo entre las materias de enseñanza de sus respectivos establecimientos, comunicarán su resolución al Comisionado de Instrucción primaria, quien les expedirá el documento que acredite que la enseñanza que se da en sus escuelas puede surtir todos los efectos legales y cuidará de que les envíe por la Dirección General de Instrucción Primaria el Boletín órgano de ésta, en el que se darán las instrucciones necesarias para el desarrollo del programa oficial.

La reforma de ley, a raíz de los mencionados congresos pedagógicos, implementó cambios importantes en la forma de instruir, mismos que atenderemos de forma particular a través de la reglamentación y cotidianidad del Colegio Juárez, pero que se pueden resumir de la siguiente manera: reorganización en el tiempo escolar con alternancia de materias intelectuales y ejercicios físicos, a modo de eliminar la monotonía; supresión de los exámenes públicos, aunque conservando la tradición de cierta manera mediante la selección de alumnos por curso, a modo de “demostrar” los conocimientos obtenidos; eliminación (por lo menos en letra) de los castigos corporales “que degraden o envilezcan á los niños” (artículo 74), con la aclaración de que esta “última prescripción se hará extensiva á las escuelas particulares”; promoción de la higiene personal del estudiante y ambiental del centro escolar, para combate de las enfermedades y el hacinamiento; y por último, en uno de los cambios más relevantes, la obligatoriedad del laicismo en las escuelas oficiales (Loyo y Staples, 2010). En el último punto, para las escuelas particulares se permitió que estas eligieran su sistema pedagógico, “pero sin acreditar sus estudios y si lo deseaban tenían que adoptar el programa oficial” (Garza, 2013, p. 59). Bajo esta nueva reglamentación, la educación oficial creció significativamente y en menos de diez años se posicionó con ventaja física sobre la educación particular; por ejemplo, en el censo de 1906 había en el

estado 306 escuelas oficiales y 83 escuelas particulares (GENL, 1906, p. 20).²

Fue en el panorama educativo que se expone cuando el Colegio Juárez, un particular para niños, se fundó a finales de 1907, dentro, también, de un periodo de renovada transición política: en los albores de la Revolución Mexicana, pero enclavado en un contexto nuevoleonés de progreso industrial. Esta última característica es importante comprenderla antes de presentar la cotidianidad del colegio, pues su iniciativa fue fomentada por un grupo de personajes relacionados con la política local, entre profesores, industriales y médicos, característica que no fue ajena a los colegios privados de la región, los cuales, en su mayoría, fueron promocionados por grupos de particulares relacionados directa o indirectamente con la industria regiomontana, en su mayoría padres de familia que buscaban para sus hijos e hijas una educación acorde a sus intereses familiares, comerciales y políticos:

Las escuelas particulares tienden a difundir los intereses de clase porque su base es de proveer al alumnado de los sistemas ideológicos y las relaciones de producción que definen los prototipos de su pertenencia de clase, que justifican su pugna con los de la educación oficial, vista como aparato ideológico del Estado, cuyos conocimientos, habilidades y formas de relación pueden ser incompatibles en algún aspecto con las instituciones particulares (Garza, 2013, p. 36).

El Colegio Juárez: un particular para niños

El Colegio Juárez nació como una escuela particular laica, fruto del entusiasmo principal de un par de profesores con trayectoria en el magisterio nuevoleonés: Emilio Rodríguez Cortés y Eusebio Guajardo. El primero era un respetado profesor normalista, entonces docente del Colegio Civil del Estado –centro de formación secundaria–, entusiasta estudioso de la naturaleza nuevoleonesa, pionero en la investigación sobre la flora y fauna del estado e impulsor de la reforma educativa de 1891, por lo que se le consideraba pionero de la Escuela Moderna Nuevoleonesa junto a figuras como Miguel F. Martínez, Pablo Livas y Serafín Peña (Franco y Cepeda, 2014); fue, además, cofundador del Colegio Bolívar en

1894 –en sociedad con los profesores Abel y Herminio Ayala–, lo que le daba experiencia en el ámbito privado de la educación (Ordoñez, 1920; González, 1993). Por su parte, Guajardo era, entonces, un joven médico con experiencia docente en el Colegio Civil del Estado donde impartía la materia de Historia Natural y un visionario de la pediatría, cuando esta rama médica aún estaba en ciernes. Con una visión científica compartida, ambos impulsaron la creación de un colegio laico donde el niño acudiera:

[...] tan solo á recibir lo que á la escuela le es dado dar; aquí, donde no se le distrae su atención con enseñanzas extrañas (por nobles que se les quiera considerar) [en referencia a la religión] que desvirtúan el papel elevado que tan solo le es dado tener á la escuela misma; aquí, donde la enseñanza impartida está ajustada á las verdades comprobadas por la ciencia (AGENL, 1907c).

La empresa de Guajardo y Rodríguez fue respaldada por una serie de personajes de renombre en la sociedad nuevoleonesa de la época, como el ingeniero Porfirio Treviño Arreola, también profesor de Colegio Civil, inspector de obras de la ciudad y futuro fundador de la primera Facultad de Ingeniería Civil del estado en 1933; el empresario Antonio Magnón, fabricante de llantas para automóviles; Gonzalo Garza González, empresario fundidor; Eusebio Cueva, minero y pequeño propietario; entre otros empresarios e industriales, como Antonio González Martínez, Octaviano Zambrano, Eugenio Z. Cantú y Francisco Zambrano, este último industrial ladrillero que fungirá como tesorero del plantel. Además de empresarios e industriales, entre los socios fundadores también figuraron médicos, colegas de Guajardo que contaban con consultorios propios, como los médicos Edelmiro Rangel –padre de Raúl Rangel Frías, futuro rector de la Universidad de Nuevo León en 1949 y gobernador del estado en 1955– y Melesio Garza, propietario de boticas. Este selecto grupo de organizadores de un colegio privado, compuesto por empresarios, industriales, profesores y médicos, justifica la esencia científica de la nueva escuela que, como lo expresó Guajardo, estaba centrada en una formación racional, lógica y con la ciencia como la base de todas las cosas, un tipo de instrucción que indudablemente era prioritaria para el empresariado nuevoleonés de la época, habitantes de una ciudad industrial en ciernes y en pleno auge tecnológico.

Para administrar el colegio se recurrió a la creación de la denominada Sociedad Educadora “Benito Juárez”, integrada por los padres de familia organizadores y socios fundadores. Esta organización resultó toda una institución que ayudó a la permanencia del colegio en años difíciles y, también, era producto del aprendizaje de Rodríguez durante su previo emprendimiento con el Colegio Bolívar, el cual obtuvo “resultados satisfactorios por algunos años” de 1894 hasta su cierre en 1905. Rodríguez sabía de primera mano lo difícil que era mantener un colegio privado. Plinio D. Ordoñez (1920, 1943), educador e historiador contemporáneo a Guajardo y Rodríguez, menciona que el Colegio Juárez nació con la finalidad de subsanar la deficiente enseñanza elemental impartida en las escuelas oficiales de aquellos años y la Sociedad Educadora era un medio para garantizar el éxito de la empresa, pues previas experiencias de colegios privados solían fracasar por el aspecto financiero, no así el Instituto Laurens, una de las escuelas privadas más sólidas de aquella época – y tanto que sigue en funcionamiento –, la cual también surgió por auspicio de una sociedad civil, la Sociedad Misionera Rosebud, cuando la escuela aún tenía el nombre de Instituto Fronterizo hacia finales del siglo XIX (González, 2018, pp. 28-29). Tener una organización que buscara, administrara y garantizara los fondos monetarios necesarios para el continuo funcionamiento de la escuela era una opción viable para Guajardo y Rodríguez, más aún si se considera que estaba integrada por los principales clientes: los padres de familia.

Así, la Sociedad Educadora “Benito Juárez” era, en práctica, un patronato y de acuerdo con el artículo primero de su reglamento, se instaló “con el fin de poder conseguir el adelanto del Colegio Juárez, ya establecido, de un modo efectivo, y de procurar que la enseñanza que en él se imparta sea verdaderamente útil y provechosa” (AGENL, 1907b). Y continuaba su propósito en el artículo 5:

[...] se afanará en proporcionar á la juventud una educación adecuada á sus facultades y de acuerdo con las modernas bases de instrucción; procurar dirigir a los educandos de una manera prudente y comedida en el conocimiento de las cosas, impulsándolos al progreso por medio del desarrollo paulatino y metódico, estimulándolos á la laboriosidad y constancia, y, en una palabra, procurará dirigirlos por un camino práctico y seguro, siendo

siempre un valioso contingente para los que más directamente se encarguen de la educación de ellos (AGENL, 1907b).

La Sociedad se componía de cinco clases de socios: fundadores, propietarios, corresponsales, subscriptores y honorarios. Los primeros eran quienes acordaron la fundación del colegio; los segundos quienes igualaron por medio de cuotas los aportes de los socios fundadores; los corresponsales, por su parte, eran residentes foráneos pudiendo ser fundadores o propietarios; los socios subscriptores eran prácticamente todo padre o tutor que inscribiera a su hijo o tutorado al colegio y que cumpliera con las cuotas; y finalmente, los socios honorarios eran designados por acuerdo de la Asamblea General y “que de alguna manera honren ó ayuden á la Sociedad” (AGENL, 1907b). Todos los socios tenían derechos, como acudir libremente al colegio, observar las clases e instalaciones y, de acuerdo con su experiencia, emitir algún reporte o recomendación, mismo que sería atendido en la Asamblea General. Entre las obligaciones, además del pago puntual de las cuotas, sobresale el compromiso de “velar por el buen nombre del Colegio, procurando su adelanto por cuantos medios estén á su alcance” (AGENL, 1907b).

Al seno de la Sociedad Educadora se instaló la Junta Directiva, entidad que se encargaría de la administración práctica del colegio y que estaba conformada exclusivamente por socios fundadores: Guajardo como presidente en funciones o vicepresidente; Rodríguez como secretario; y el empresario Francisco Zambrano como tesorero. En complemento, también se organizaron dos consejos: el de Educación y el de Administración. El primero cumplía funciones similares a las de un inspector escolar, pues sus miembros tenían la obligación de atender clases para observar el cumplimiento tanto de los programas como del reglamento, así como proponer la contratación o despido de profesores. Por su parte, el segundo tenía el compromiso de atender las necesidades físicas del colegio en instalaciones y materiales, estando encabezado por el tesorero y otros dos socios (AGENL, 1907b). Cada año, la Junta Directiva presentaría en asamblea general el informe anual de actividades, compuesto por los informes particulares de los consejos de Educación y Administrativo. Como presidente honorario de la Junta Directiva se nombró al Gral. Bernardo Reyes, entonces gobernador del estado.

Más allá de la relaciones socioeconómicas y políticas que Reyes pudiera tener con algunos de los socios fundadores, su nombramiento honorario dentro de la Sociedad Educadora fue, más bien, una estrategia política para asegurar un espacio libre de renta. La ayuda que la Sociedad Educadora le solicitó a Reyes –para cumplir con el requisito de su nombramiento como presidente honorario de ser alguien “que de alguna manera honren ó ayuden á la Sociedad”– fue la concesión para ocupar por un año, libre de renta, el ala norte del Colegio Civil del Estado, cuando Guajardo y Rodríguez alegaron dificultad para conseguir un local durante la organización del instituto y premura en iniciar labores a la par del calendario escolar oficial de 1907-1908 (AGENL, 1907a). Comprometidos al aseo, mantenimiento y reparaciones necesarias del área solicitada, el permiso se otorgó bajo las siguientes condiciones:

Se concede a la Comisión Organizadora para la fundación de un Colegio particular de Instrucción primaria para niños [...] el que ocupe por un año, a contar desde hoy, y sin pagar renta, el departamento del lado Norte del edificio en que está establecido el Colegio Civil (AGENL, 1907a).

El Colegio Civil del Estado –actual Centro Cultural Universitario– es un edificio localizado en el centro de Monterrey, que rastrea sus orígenes desde mediados del siglo XIX y que, para 1907, era sede de la educación secundaria del estado (ver Figura 1). Entonces inmueble de un solo piso, sus espacios fueron ocupados para diversos usos con mucha regularidad y fue, también, sede de diversas escuelas como Jurisprudencia, Medicina y la Normal para Profesores, siempre en alternancia con el uso de espacios para la instrucción secundaria oficial (Flores, 2017). En 1903, la Normal salió de sus instalaciones para ocupar un edificio propio y fue su espacio, en el ala norte, el que Guajardo y Rodríguez solicitaron al entonces director, Atanasio Carrillo, quien accedió, en primera instancia, sin problema alguno a la solicitud.

Figura 1

Colegio Civil, ca.1906



Fuente: Centro de Documentación y Archivo Histórico de la UANL.

62

Adherido desde un inicio al plan oficial de Instrucción Primaria, las clases principiaron el 1 de noviembre de 1907, con dos meses de retraso del calendario oficial, tiempo que se recuperó con ajustes en los periodos vacacionales. El primer registro poblacional fue de 25 alumnos fundadores, distribuidos de la siguiente manera: 5 en primer año; 7 en segundo; 6 en tercero y 7 en cuarto. Como director del plantel se nombró al profesor Macario Pérez Cázares, “una de las vidas más provechosas en el campo magisterial de Nuevo León” (Salinas, 2006, p. 113). Egresado de la Escuela Normal para Maestros en 1900, fue pupilo de los beneméritos de la Educación Miguel F. Martínez y Serafín Peña e inició, de inmediato, su trayectoria docente como profesor de escuelas oficiales y colegios, además de ser director de la Escuela Oficial de su natal Bustamante. En palabras de uno de sus biógrafos, José Roberto Mendirichaga (1996), Pérez era un promotor de la enseñanza intuitiva que confiaba en la

intuición natural de los niños y, sobre todo, en una enseñanza práctica, científica y que echara mano del contexto del estudiante, a modo de que este aprendiera de mejor manera, mediante ejemplos familiares para él. Para compañía de Pérez, se contrataron los profesores Lauro Dorantes, a cargo de primer año, y Cruz M. Villarreal, a cargo de segundo y tercero, mientras Pérez estaba al frente de los grados superiores (ver Figra 2).

El Colegio Juárez se presentó, en sus bases orgánicas, como un centro escolar moderno que buscaba reprimir arcaicas tendencias pedagógicas, por ejemplo, los afamados castigos corporales. En el México independiente hay registros de castigos tanto corporales como emocionales (humillación) para reprimir por una desobediencia o indisciplina, es decir, una falta al reglamento escolar; el más famoso de todos era “la vara” (Valle-Barbosa *et al.*, 2014). En la normativa del Colegio Juárez ésta es clara en decir que “la disciplina de este Colegio será eminentemente preventiva; quedando, en lo absoluto, prohibidos los castigos corporales”. Para reafirmar este compromiso libre de violencia, se agregó que: “El maestro procurará establecer una corriente de amor, de confianza y de respeto hacia sus educandos”, pero al tiempo: “[...] se esforzará por insinuar en las inteligencias infantiles el sentimiento del deber, y obligándolos á razonar, hará que descubran los resultados de sus propios actos, hasta conseguir que lleguen á poder gobernarse por sí mismos” (AGENI, 1907d). La ausencia de castigos corporales no eximía la presencia de disciplina rígida y el reglamento así lo reitera al exigir, por ejemplo, una asistencia estricta que –inclusive– no contemplaba las ausencias por enfermedad como justificadas.

En 24 artículos, el colegio estableció sus reglas de comportamiento. En el artículo 11 se lee que todo alumno tenía prohibido el uso del tabaco; el artículo 14 prohibía hablar o cambiar de lugar sin permiso del profesor, mientras el artículo 16 privaba a los estudiantes de usar mote o apodos entre compañeros, así como usar “algún vocablo que recuerde el trato vulgar de las gentes”. En lo restante de los artículos sobre disciplina, había otras consideraciones comunes como la obligatoriedad del aseo personal o respeto absoluto al profesor o superior, que comúnmente se demostraba tanto en el habla como en la costumbre de saludar de pie a toda autoridad, en “posición militar, que es la mas comoda y elegante” (art. 13). El artículo 24 resumía efectivamente la visión disciplinar del colegio: “[...] y no

olvidar que el orden, la obediencia, el respeto y la actividad son los principales factores del éxito, no solo en la vida de niño de escuela, sino también en la vida del hombre en la sociedad”.

Figura 2

Folleto de promoción del Colegio Juárez



Fuente: AGENL (1907).

El horario era el habitual en las escuelas de la época, que atendía labores tanto en la mañana como en la tarde, con periodos de receso entre cada uno para que el estudiante acudiera a su hogar a merendar o comer. Así, las clases principiaban a las ocho de la mañana (siete en los meses de primavera de abril a junio y nueve en los meses de invierno, de enero a marzo) y pausaban a las 11:30 am, para reanudar a las dos de la tarde y concluir definitivamente la jornada a las 5:30 pm, de lunes a sábado, a excepción de las tardes de los miércoles y sábados, donde el horario

vespertino se suspendía (AGENL, 1907d). Esta tendencia de horario completo atendía el temor de las autoridades educativas a la ociosidad, pues “desde los primeros tiempos de la Independencia, se entendía que había que trabajar más” (Staples, 2004, p. 218). El Pensador Mexicano, Joaquín Fernández de Lizardi, fue tajante en su opinión en torno al ocio, al decir que: “El desenfreno de las pasiones siempre es fruto de la ociosidad” (como se citó en Staples, 2004, p. 218). Esta idea de ocio como un aspecto negativo en la formación de los infantes permeó hasta el siglo XX y es un aspecto observable tanto en los horarios como en los calendarios escolares.

La distribución del horario seguía lo propuesto por la escuela moderna, que buscaba “evitar el tedio y la languidez en los niños [...] y de alguna manera impedir hasta donde fuera posible, que se dedicara a una sola actividad o a una parte intelectual del niño” (Ramos, 2015, p. 79). En la vieja escuela, los tiempos eran más largos, desde la mañana hasta las seis de la tarde, solo con descansos para alimentación y se solían dedicar horas a la misma materia y el tedio de la memorización era cotidiano. Bajo el nuevo esquema de la escuela moderna se buscó alternar entre ejercicios intelectuales y físicos, a modo de evitar el fastidio y el cansancio. Esta tendencia pedagógica de la época, que se recoge en textos y publicaciones de aquellos años, se puede observar en el horario del colegio: la entrada era a las ocho de la mañana, se pasaba lista y se dedicaban 15 minutos al “canto”; posteriormente, de las 8:15 a las 9:30 horas era espacio para el estudio intelectual —integrado por clases de lengua nacional, aritmética, elementos de ciencias físicas y naturales, historia patria, y geografía y cosmografía—, mientras que de 9:30 a 10:00 horas correspondía a un primer receso y después, de 10:00 a 11:30 horas, una segunda jornada de estudio intelectual. Cuando el estudiante regresaba de su hogar a las 14:00 horas, la jornada se repetía en esta ocasión con el receso de 15:30 a 16:00 horas; este receso correspondía a la actividad física de la niñez, en un contexto previo a la formalización de la educación física como materia y donde se dedicaba tiempo a juegos libres, temas de gimnasia y, como colegio para niños, ejercicios militares. Además, de lo anterior, también se impartía dibujo, caligrafía y música, una formación por demás completa y de acuerdo con los “metodologistas más autorizados” de la época. Sobre esta distribución de tiempos, Norma Ramos (2015) comenta:

Esta forma de usar el tiempo en la escuela moderna era menos austera y más dinámica respecto a la escuela que le antecedió, pues además de incluir una plana curricular extensa, se pretendía una distribución del tiempo que alternara diferentes materias y formas de abordarlas [...] se fijaron criterios para la duración de las clases dependiendo de la edad de los niños con el fin de evitar sobresaturar de información sus mentes [...] En síntesis, el tiempo en la escuela moderna debía optimizar los esfuerzos de la niñez, hacer atractiva la estancia de los alumnos en la escuela, alternando las actividades físicas con las intelectuales y construyendo las prácticas monótonas de la escuela antigua (pp. 81-82).

Entre los muchos estudiantes que transitaban por el Colegio Juárez, sobresalen los hermanos Manuel, Ricardo y Carlos Guajardo, futuros empresarios refresqueros que serían dueños de la afamada marca regiomontana Barrilitos. Fue Carlos quien dejó por escrito un testimonio de la cotidianidad del “Juárez” durante aquellos primeros años de funcionamiento. Por ejemplo, los exámenes públicos de fin de curso eran todo un festival donde asistían las familias de los estudiantes a evaluar, las autoridades del ramo educativo e incluso, autoridades municipales, quienes disfrutaban de un convite previo y posterior a los exámenes, compuesto por números literarios, musicales y un banquete: “Una verdadera caravana de meseros se dedicaban a atendernos, sirviéndonos rica repostería compuesta de soletas, ‘lenguas de gato’, ‘polvorones’ [...] estos panecillos eran acompañados de espumante y aromático chocolate y por último nos servían una copa de nieve” (Guajardo, 1950). Este tipo de festivales no era común en las escuelas oficiales, donde a duras penas se efectuaban los exámenes públicos.

66 El testimonio de Guajardo también nos permite conocer o corroborar el perfil de los estudiantes del “Juárez” pues entre sus memorias menciona a algunos excompañeros que eran hijos de pequeños empresarios, como dueños de comercios, casas de moda, estudios fotográficos y boticas, entre otros negocios. Además de hijos de comerciantes, si retomamos a los integrantes de la Sociedad Educadora, también había hijos de profesionistas, como profesores, ingenieros, abogados y médicos, profesiones que, no está de más comentar, eran las únicas ofertadas en el panorama de educación superior. Por último, Guajardo también

corroborar los principios de higiene escolar que las bases orgánicas manifestaban, pues según su escrito el colegio tenía un vaso para cada niño, fueran la cantidad que fueran, cuando en aquellos años la costumbre era “que en un solo vaso tomaran agua todos los alumnos (¡y tan sanos que vivíamos!! Dirá un partidario de los Porfirianos tiempos)” (Guajardo, 1950).

En 1908, se abrió el quinto año y en 1909, el sexto; para 1910, con los seis años escolares en servicio, el Colegio Juárez demostró su éxito de demanda entre la sociedad nuevoleonense al registrar la matrícula de 114 alumnos, cantidad considerable para un centro escolar que tenía sede en el patio de otra escuela y en razón, también, del contexto, pues aquel año dio inicio el movimiento revolucionario, el cual si ocasionó ciertos estragos en la matrícula del colegio con bajas durante los años escolares venideros a causa de “cambio de domicilio” de algunas familias, pero que no resultaron de gravedad para el desempeño cotidiano de la escuela (AGENL, 1907e) y, mucho menos, en un riesgo latente de cierre. Aquí, no está de más comentar que tanto Guajardo como Rodríguez, los fundadores del colegio, se vieron forzados a migrar a Texas por la Revolución, aunque esto no perjudicó administrativamente al colegio gracias al actuar de la Sociedad Educadora. Lo que si puso en riesgo la continuidad de la escuela fue el espacio compartido, pues la administración de Colegio Civil comenzó a presionar por el retiro del “Juárez” ante la urgencia de recuperar el ala norte ante el aumento de alumnado de Colegio Civil y, sobre todo, para darle continuidad a un proyecto que quedó en pausa por la llegada del “Juárez”: la ampliación del gimnasio.

El 26 de junio de 1912, Atanasio Carrillo, director de Colegio Civil, le escribió al gobernador Viviano Villarreal –a la sazón socio honorario de la Sociedad Educadora “Benito Juárez”–, para solicitar la conclusión de la concesión otorgada al Colegio Juárez en 1907, pues era urgente la recuperación del ala norte “por haber aumentado considerablemente el número de alumnos de este Instituto a mi cargo, [para] hacer uso de aquel departamento para la mejor atención de los trabajos” (AGENL, 1907f). Pocos días después, Edelmiro Rangel, en representación de la Sociedad Educadora “Benito Juárez”, le contestó al gobernador con aparente conformidad y se comprometió a desocupar el ala norte para la fecha

solicitada por Carrillo (AGENL, 1907g), pero el 25 de julio Rangel volvió a escribirle al gobernador:

No habiendo podido conseguir un local apropiado para cambiar el Colegio Juárez del departamento Norte del Colegio Civil, donde actualmente se haya establecido, la Junta Directiva de aquel Instituto, que me honro en presidir, se dirige atentamente al Superior Gobierno del Estado, por el digno conducto de usted, para suplicarle que, si para ello no tuvieses inconveniente, se sirva concedernos un año más [...] (AGENL, 1907h)

La resolución ante la súplica fue positiva, aunque se les advirtió que sería la última prórroga, pero no lo fue. En otra comunicación del 6 de junio de 1913, Carrillo cambió el tono de urgencia que expresó un año antes y, otra vez, accedió a extender la prórroga, pues a su “juicio”, no veía “inconveniente en conceder al Sr. Dr. Eusebio Guajardo [...] que en su ocurso solicita” (AGENL, 1907i). Se desconoce el motivo detrás del cambio de actitud de Carrillo, de lo que si se tiene constancia es que el siguiente director de Colegio Civil, ingeniero Francisco Beltrán, exigió el regreso del espacio alegando mal cuidado por parte de la administración del Colegio Juárez, lo que incumplía el contrato de concesión. En un reporte de inspección del ala norte, Beltrán aseveró que, en general, las instalaciones estaban en mal estado, sobre todo los pisos, con “varias baldosas de mármol estrelladas”, las puertas, las ventanas y el excusado: “no existe el único que había ahí instalado” (AGENL, 1907j). Tras este reporte, el espacio fue regresado a gestión del Colegio Civil, aunque solo por el breve lapso de un año, pues en 1917 el ala norte le volvió a ser concedida al “Juárez” tras otra súplica por parte de la Sociedad Educadora, la cual alegaba falta de espacio para el total del alumnado en los locales nuevos de la calle Mariano Escobedo. Para compensar la renovación de la concesión, la Sociedad se comprometió –además de remozar toda el área tras el informe de Beltrán– a otorgar ocho becas a niños pobres, quienes seleccionados por la Dirección General de Instrucción Pública del Estado podría concluir sus estudios primarios en el prestigioso colegio, sin costo alguno. Ante la renovada propuesta, el gobierno estatal, ahora bajo gestión de Nicéforo Zambrano, accedió para el regreso del “Juárez”.

El ala norte de Colegio Civil fue, sin duda, un espacio en disputa pues otra solicitud de regreso o conclusión de la concesión fue emitida en 1920, de nueva cuenta por Atanasio Carrillo, quien regresó a la dirección de Colegio Civil; en su comunicación al gobernador Porfirio G. González, Carrillo rememoró el momento de la concesión, cuando se le otorgó bajo la condicionante primaria de un año, mientras se establecía el “Juárez”, y mientras Colegio Civil también crecía, pero al cabo de trece años:

[...] el personal de alumnos del Colegio Civil ha venido en aumento año por año, a tal punto que la inscripción del año último ascendió a cerca de doscientos cuarenta alumnos, es decir, exactamente el doble del que era en la época a que me refiero al principio [1907]; la necesidad de disponer del departamento prestado ha venido siendo una exigencia desde hace cuatro o cinco años, pues ya materialmente no pueden alojarse los alumnos para las clases en los departamentos de que ahora se dispone.

[...] No creo ocioso manifestar que con la concesión referida, mencionado Colegio Juárez ha recibido del Gobierno el beneficio de una economía de renta que estimo no menor de cien pesos mensuales, que en más de diez años que lleva de ocupar el local, significan un donativo que puede estimarse entre quince y veinte mil pesos, beneficio que ni en pequenísima escala ha recibido ningún otro establecimiento similar de los que actualmente existen; esto sin utilidad ni beneficio alguno para el Colegio Civil (AGENL, 1907k).

Para el año que se desarrolla, tanto el Colegio Civil como el “Juárez” tenían poblaciones similares, pues en el informe de 1913 el segundo registró una matrícula de 172 estudiantes, por lo que siete años después, se infiere que la población rondaba, también, los 200 alumnos o incluso, más. Carrillo concluyó su comunicación con la exigencia del regreso del espacio, ante su urgente necesidad por la población del Colegio Civil, la cual, a su parecer, debía tener prioridad por ser la única escuela secundaria oficial. El asunto terminó por tornarse controversial, pues el gobernador autorizó una nueva prórroga al Colegio Juárez no por un año, sino por dos. Carrillo acudió ante la Dirección General de Instrucción Pública para su intervención, situación a la que se abstuvo el director en turno, el profesor Emeterio Lozano.

El programa de becas fue la razón formal (o una de ellas) por la que el gobierno estatal continuamente respaldaba a la Sociedad Educadora “Benito Juárez”, pues el contexto político, social y económico no permitía el repunte de la instrucción pública en el estado, con gobernadores entrando y saliendo en meses; tan sólo de 1920 a 1922 hubo siete gobernadores diferentes, una alternancia de poderes que no permitía el correcto funcionamiento de ninguno de los ramos administrativos, entre ellos la educación. En el expediente del que se basa la presente investigación, se pueden encontrar varias cartas de padres y madres de familia solicitando las ansiadas becas por diferentes situaciones, como viudez, pérdida de trabajo o fuente de ingresos, así como la orfandad, pues hubo casos donde hermanos mayores eran los solicitantes de las becas.

Finalmente, fue otra escuela –y otro gobernador– lo que terminó por desalojar al Colegio Juárez del ala norte de Colegio Civil. El 1 de abril principió actividades la Escuela de Artes y Labores Femeniles “Pablo Livas”, promovida por el gobierno de Juan M. García, sucesor de Porfirio G. González. La escuela de carácter oficial, es decir público, inició en salones de la Escuela Normal para Maestros, pero aquel mismo mes de abril de 1921, la oficialía mayor del Gobierno le notificó al director del “Juárez”, Cruz M. Villarreal –quien sustituyó a Pérez tras su partida en 1916–, que se sirviera de “tomar las providencias necesarias para que a partir del próximo año escolar quede desocupado el local de referencia” (AGENL, 1907l).

Según se constató en prensa, el colegio mudó a un local entre las calles Galeana y 5 de mayo, vecino del inmueble del periódico *El Porvenir* (este aún en esa sede). En los años consiguientes tanto el Colegio Juárez como la Sociedad Educadora “Benito Juárez” continuaron sus labores e incluso, el colegio se expandió pues comenzó a ofrecer cursos comerciales especializados mediante la formalizada Escuela Comercial “Juárez” en 1924, también dependiente de la Sociedad Educadora. Se debe mencionar que, desde su fundación, el colegio pretendió dar cursos comerciales a los niños, pero estos carecían de orden o formalidad y dependía, más bien, de los cursos complementarios como caligrafía. Ahora, con la Escuela Comercial, se ofertó la carrera comercial compuesta por tres cursos y cada uno, con las siguientes materias: I. Mecnografía, taquigrafía, correspondencia mercantil, correspondencia comercial, ortología y

ortografía práctica, gramática e inglés; II. Teneduría de libros, aritmética comercial, gramática superior, ortografía práctica, caligrafía e inglés; y III. Especialización de la carrera comercial, corredores y contadores (El Porvenir, 1924, p. 8).

Así, el Colegio Juárez continuó su cotidianidad desde su nueva sede; en algún punto, la Sociedad Educadora “Benito Juárez” se disolvió y el colegio fue adquirido por el profesor Cruz M. Villarreal, si se recuerda, maestro fundador y exdirector. En una de las últimas noticias que se pudieron rastrear sobre el Colegio Juárez, Plinio D. Ordoñez escribió en 1943:

Posteriormente disuelta la Sociedad Educadora “Juárez” que lo patrocinaba, el Colegio pasó a ser propiedad personal del Prof. Cruz M. Villarreal, quien sorteando con habilidad e inteligencia las dificultades y alternativas consiguientes, logró mantenerlo en servicio, instalándolo en su edificio actual y en un lugar apropiado frente a la Alameda “Mariano Escobedo” (Ordoñez, 1943).

Conclusiones

El objetivo primordial de este artículo fue describir una visión de la sociedad regiomontana de aquellos años, en el ocaso del Reyismo en Nuevo León y los albores de los gobiernos revolucionarios, a través de la cotidianidad de un colegio privado que, dentro de su pequeño cosmos, fue reflejo no sólo de las tendencias pedagógicas de la época sino también de la forma de vida de un sector particular de la sociedad y de sus aspiraciones e ideologías, representadas por medio, no solo de sus planes de estudio, reglamento y bases orgánicas, sino también, a través de su Sociedad Educadora “Benito Juárez”, organismo que para su época fue una novedad, pues no era una simple sociedad benefactora, sino una institución que más allá de financiar el colegio, también permitió injerencia de los padres de familia para decidir cuestiones administrativas, materias a impartir e incluso, profesores a contratar o despedir.

Además, se pudo observar las tendencias de género, pues el currículo impartido en el “Juárez” fue uno diseñado para niños, sin atención a clases de labores domésticas, como sí era común en escuelas para niñas; en su

lugar, el “Juárez” impartió ejercicios militares y algunos temas comerciales. Otro punto a resaltar es la última “estrategia” política que la administración del colegio implementó para evitar ser desalojado del ala norte de Colegio Civil, es decir, la implementación de becas para niños pobres. Aquí cabe preguntarse –y queda como línea de investigación pendiente– ¿por qué promocionaron dicho programa años después de su fundación? En un colegio privado, pensado para niños de clase social alta, dicha iniciativa se percibe más como una solución al desalojo que una actuación de genuina beneficencia.

La disputa por el espacio compartido con Colegio Civil fue otro aspecto importante para este trabajo, pues también da cuenta de la metodología o estrategia de trabajo de este colegio particular, que atendiendo una agenda política logró mantener un espacio físico sin invertir un solo peso, aspecto que definitivamente influyó para su permanencia o trascendencia en el tiempo, en un contexto donde era común la apertura y cierre continuo de escuelas, públicas o privadas. Finalmente, se espera que esta breve investigación aporte a los estudios de la educación privada o particular en Nuevo León y abra, también, nuevas líneas de investigación para un ramo educativo que representó una alternativa de atención a un sector de la sociedad que buscaba una instrucción o formación más completa que la ofrecida en las escuelas oficiales.

Referencias

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907a). Notificación de Bernardo Reyes a Atanasio Carrillo (23 de octubre de 1907). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907b). Reglamento de la Sociedad Educadora “Benito Juárez” (junio de 1909). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15

de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL (1907c). Discurso del Sr. Dr. Eusebio Guajardo (31 de julio de 1909). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907d). Bases orgánicas del Colegio Juárez 1909-1910. *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907e). Comunicación de Eusebio Guajardo al C. Secretario Interino del Superior Gobierno del Estado (28 de julio de 1911). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907f). Comunicación de Atanasio Carrillo al C. Gobernador del Estado, Viviano Villarreal (26 de junio de 1912). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907g). Comunicación de Edelmiro Rangel al C. Gobernador del Estado, Viviano Villarreal (1 de julio de 1912). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907g). Comunicación de Edelmiro Rangel al C. Gobernador del Estado, Viviano Villarreal (25 de julio de 1912). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907i). Comunicación de Atanasio Carrillo al C. Gobernador del Estado, Viviano Villarreal (6 de junio de 1913). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907j). Informe que rinden el ingeniero Francisco Beltrán y el profesor Macario Pérez (5 de octubre de 1916). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907k). Comunicación de Atanasio Carrillo al C. Gobernador del Estado (22 de julio de 1920). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

74 AGENL. [Archivo General del Estado de Nuevo León]. (1907l). Comunicación del Oficial Mayor al director del Colegio Juárez (27 de abril de 1921). *Expediente formado con motivo del curso presentado por el señor Prof. Emilio Rodríguez para el establecimiento del Colegio Juárez en esta ciudad* (15 de octubre de 1907). Fondo Educación. Sección Construcción de escuelas, caja no. 1 (1867-1919).

- Bermúdez, M. T. (1984). La docencia en oferta: anuncios periodísticos y escuelas particulares, 1867-1867. *Historia Mexicana*, 33 (3), 214-253.
- El Porvenir (1924, 31 de agosto). Sociedad Educadora “Benito Juárez”. *El Porvenir*, 8.
- Escalante Gonzalbo, P., Gonzalbo Aizpuru, P., Staples, A., Loyo Bravo, E., Greaves Lainé, C. y Zárata Toscano, V. (2022). *La vida cotidiana en México*. El Colegio de México.
- Flores Salazar, A.V. (2017). *Memorial. Lectura arquicultural del edificio Colegio Civil*. Centro de Documentación y Archivo Histórico de la UANL.
- Franco Sáenz, H., y Cepeda Obregón, M. (2014). *Maestros de Nuevo León*. Fondo Editorial de Nuevo León.
- Garza Cavazos, J. I. (2013). Las escuelas particulares de Monterrey. Génesis y crisis: 1822-1940 [Tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana, México.
- GENL [Gobierno del Estado de Nuevo León]. (1906). Informe del Gobernador de N, León, General Bernardo Reyes, al XXXIII Congreso del Estado. Fondo Memorias de Gobierno.
- González, H. (1993). *Siglo y medio de cultura nuevoleonesa*. La Biblioteca Universitaria.
- González Balderas, J. C. (2018). Modernidad religiosa y educación protestante. Las escuelas protestantes en Monterrey a finales del siglo XIX. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 7 (1), 21-32.
- Guajardo, C. (1950, 15 de mayo). Los Guajardo fuimos así. *El Porvenir*, 14.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En D. Tank de Estrada (coord.), *La educación en México* (pp. 127-152). El Colegio de México.
- Martínez, M. F. (1894). *Reseña histórica de la Instrucción Pública en Nuevo León desde sus orígenes hasta 1891*. Tipografía del Gobierno.
- Mendirichaga, J. R. (1996). Macario Pérez. Educador modelo. En *Educadores de Nuevo León* (pp. 146-149). Editorial Aprender a Ser / Universidad Mexicana del Noreste.

- Ordoñez, P. D. (1920). *Biografía del ilustre Prof. Neoleonés Pablo Livas*. Imprenta Juárez.
- Ordoñez, P. D. (1943, 4 de octubre). Las escuelas particulares. *El Porvenir*, 11.
- Ramos Escobar, N. (2014). *La niñez en la educación pública nuevoleonesa, 1891-1940*. Fondo Editorial Nuevo León.
- Rodríguez Rodríguez, C. M. (2021). La Ilustración silenciosa: implicaciones sociales de los esfuerzos para el logro de carácter público de la educación en Monterrey, 1824-1848 [tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Salinas Quiroga, G. (2006). *Historia de la cultura nuevoleonesa*. Conarte.
- Silveira, A. (2019). Educación privada. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (coords.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 125-128). Unipe: editorial universitaria.
- Staples, A. (2004). De cuándo a cuándo. La transformación del calendario escolar en las escuelas mexicanas del siglo XIX. *Revista brasileira de história de educacao*, (8), 205-224.
- Torres Septién, V. (1997). *La educación privada en México (1903-1976)*. El Colegio de México.
- Torres Septién, V. (2002). Breve revisión sobre la historia de la educación católica en México en el siglo XX. En M. Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 235-251). El Colegio de Mexiquense.
- Valle-Barbosa, M. A., Vega-López, M. G., Flores-Villavicencio, M. E. y Muñoz-De la Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, (28), 61-68. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf

Notas

¹ El sistema “simultaneo” puede considerarse una contraposición del sistema “mutuo” de la Compañía Lancasteriana, donde un estudiante avanzado servía de apoyo para el instructor e impartía clase a estudiantes de menor edad o conocimiento. En el sistema simultaneo el profesor impartía la clase a un grupo de estudiantes con similar edad o nivel de conocimiento, a modo de llevar a cabo un aprendizaje más práctico y acorde a la edad del niño (González, 1993).

² El censo que se menciona enlistó, también, una serie de colegios que para 1906 contaban con gran prestigio, dentro de los 83. Para niños, se citan los Hidalgo, Zaragoza, Sagrado Corazón, Bolívar, Porfirio Díaz, Morelos, Instituto Cristiano y el Laurens; y para niñas: La Luz, Benavides, La Asunción, San José, Santa Cecilia, el Central y el Zaragoza. Todos ellos ubicados en Monterrey. Para una revisión de los colegios, véase la tesis doctoral de Juan Idalia Garza Cavazos, aquí citada (Garza, 2013).

Sedicientes estudiantes, comunistas, guerrilleros... En torno al origen de la demonización del normalismo rural en México

Self-styled students, communists, guerrillas... On the origins
of the demonization of rural Normalism in Mexico

Sergio Ortiz Briano*
Armida Guadalupe Medina González**

* *Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Cañada Honda, Aguascalientes (México). Es Doctor en Historia por la UAZ. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: El fuego y las cenizas. Fuentes, memoria e historia del normalismo en México y Latinoamérica (coord., 2024); y "Maestras rurales. Pilares en la formación del Sistema Educativo Nacional" (2024). Pertenecer a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Asociación de Estudios Latinoamericanos. Líder del C.A Formación docente y procesos de comunicación pedagógica. Tiene Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP y pertenece al SNII, Nivel I. Correo electrónico: sortiz_50@hotmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-0632-3823>

** *Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Cañada Honda, Aguascalientes (México). Es Licenciada en Educación Primaria y Maestra en Educación. Tiene colaboración en publicaciones de artículos en revistas arbitradas como: "Formación de maestros rurales y salud escolar, 1935-1945", en Anuario Mexicano de Historia de la Educación (2020) y en coautoría con Sergio Ortiz Briano en la publicación del libro Paula García González: Maestra del Cardenismo (2015). Correo electrónico: armidagmg@hotmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-4792-4601>

Historial editorial

Recibido: 18-febrero-2025

Aceptado: 04-julio-2025

Publicado: 08-septiembre-2025

Sedicientes estudiantes, comunistas, guerrilleros... En torno al origen de la demonización del normalismo rural en México

Self-styled students, communists, guerrillas... On the origins of the demonization of rural Normalism in Mexico

Resumen

La historia de las escuelas Normales rurales es una historia de lucha por su sobrevivencia. Aunque durante la segunda mitad de la década de los años treinta recibieron un apoyo importante por parte del gobierno, fue al final de la administración de Lázaro Cárdenas cuando comenzaron a padecer el abandono, debiendo transformar sus mecanismos de comunicación con las autoridades, pasando de la forma epistolar, a las huelgas. Si durante los años veinte y buena parte de la década de los años treinta del siglo XX las comunidades rurales vieron a estos espacios como escuelas del diablo, a partir del mes de julio de 1940, cuando salieron por primera vez a las calles para manifestar su hartazgo por las promesas incumplidas de las autoridades, políticos y funcionarios, comenzaron a crear un discurso demonizador de las inquietudes estudiantiles de los Normalistas rurales. Aunque no aspiramos a realizar un tratado que dé cuenta del origen del discurso de desprecio y la demonización del normalismo rural, nos acercamos a documentos de archivo, prensa escrita y medios de comunicación tradicionales y electrónicos para mostrar algunas de las formas empleadas para construir una imagen negativa de los estudiantes a través de adjetivos como sedicientes estudiantes, vándalos, revoltosos, comunistas, guerrilleros... En la realización de este trabajo partimos del supuesto de que, en tanto que la narrativa que se construye en torno al fenómeno del normalismo rural va teniendo impacto en la sociedad, en esa medida se justifica cualquier reacción de la autoridad frente a las demandas y manifestaciones estudiantiles.

Palabras clave: Demonización, estudiantes, normalismo rural.

Abstract

The history of rural Normal schools is one of constant struggle for survival. Although during the second half of the 1930s they received significant support from the government, by the end of Lázaro Cárdenas's administration they began to suffer neglect, having to transform their mechanisms of communication with the authorities, shifting from epistolary forms to strikes. If in the 1920s and much of the 1930s rural communities saw these institutions as "schools of the devil," from July 1940 onward, when students first took to the streets to voice their frustration over unfulfilled promises by politicians and authorities, a demonizing discourse began to be constructed around the concerns of rural Normal students. Although we do not intend to produce a treatise that fully accounts for the origins of this discourse of contempt and demonization of rural Normalism, we turn to archival documents, the written press, and traditional and electronic media to show some of the strategies used to build a negative image of students through labels such as self-styled students, vandals, troublemakers, communists, guerrillas... In this study, we assume that as long as the narrative built around the phenomenon of rural normalism has an impact on society, any reaction by authorities to student demands and demonstrations is justified.

Keywords: Demonization, students, rural normalism.

De soi-disant étudiants, communistes, guérilleros... Autour de l'origine de la diabolisation du normalisme rural au Mexique

Résumé

L'histoire des écoles Normales rurales est une histoire de lutte pour leur survie. Bien qu'elles aient reçu un soutien important du gouvernement durant la seconde moitié des années trente, c'est à la fin de l'administration de Lázaro Cárdenas qu'elles ont commencé à souffrir de l'abandon, devant transformer leurs mécanismes de communication avec les autorités, passant de la forme épistolaire aux grèves. Si, dans les années vingt et une grande partie des années trente du XXe siècle, les communautés rurales considéraient ces lieux comme des « écoles du diable », à partir de juillet 1940, lorsqu'elles sont sorties pour la première fois dans la rue pour exprimer leur exaspération face aux promesses non tenues des autorités, des politiciens et des fonctionnaires, un discours diabolisant les préoccupations étudiantes des Normalistas ruraux a commencé à se créer. Bien que nous n'aspirions pas à rédiger un traité rendant compte de l'origine du discours de mépris et de diabolisation du normalisme rural, nous nous sommes approchés de documents d'archives, de la presse écrite et des médias traditionnels et électroniques pour montrer certaines des formes utilisées pour construire une image négative des étudiants à travers des adjectifs tels que de soi-disant étudiants, des vandales, des fauteurs de troubles, des communistes, des guérilleros... En réalisant ce travail, nous partons du principe que dans la mesure où le récit construit autour du phénomène du normalisme rural a un impact sur la société, toute réaction de l'autorité face aux revendications et manifestations étudiantes est justifiée.

Mots-clés : Diabolisation, Étudiants, Normalisme rural.

Tak zwani studenci, komuniści, partyzanci... O pochodzeniu demonizacji normalizmu wiejskiego w Meksyku

Streszczenie

Historia wiejskich szkół Normales (dla nauczycieli) to historia walki o przetrwanie. Chociaż w drugiej połowie lat trzydziestych XX wieku otrzymywały one znaczne wsparcie od rządu, to pod koniec administracji Lázaro Cárdenasa zaczęły cierpieć z powodu zaniedbania, musząc zmienić swoje mechanizmy komunikacji z władzami, przechodząc od formy listownej do strajków. O ile w latach dwudziestych i w dużej części lat trzydziestych XX wieku społeczności wiejskie postrzegały te miejsca jako „szkoły diabła”, o tyle od lipca 1940 roku, kiedy po raz pierwszy wyszły na ulice, aby wyrazić swoje zniechęcenie z powodu niedotrzymanych obietnic przez władze, polityków i urzędników, zaczęto tworzyć demonizujący dyskurs na temat niepokoїв studentów wiejskich szkół Normales. Chociaż nie dążymy do napisania traktatu, który wyjaśniałby pochodzenie mowy nienawiści i demonizacji normalizmu wiejskiego, to posługujemy się dokumentami archiwalnymi, prasą pisaną oraz tradycyjnymi i elektronicznymi środkami masowego przekazu, aby pokazać niektóre z form używanych do budowania negatywnego wizerunku studentów za pomocą przymiotników, takich jak: „tak zwani studenci”, „wandale”, „buntownicy”, „komuniści”, „partyzanci”. W tej pracy wychodzimy z założenia, że w miarę jak narracja budowana wokół zjawiska normalizmu wiejskiego zyskuje na znaczeniu w społeczeństwie, w takim samym stopniu uzasadniona jest każda reakcja władz na studenckie żądania i manifestacje.

Słowa kluczowe: Demonizacja, studenci, normalizm wiejski.

A manera de introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que damos cuenta de los principales rituales que envuelven la vida cotidiana en las Normales rurales de México.¹ Mientras que algunos corresponden a procesos relacionados con el ámbito académico y tienen su origen en disposiciones propias de la autoridad; otros dan cuenta del interés de las dirigencias estudiantiles por asegurar su formación ideológica. En cualquier situación, observamos que la vigencia de estos rituales no es sino una manifestación de resistencia frente a las políticas educativas que demonizan a los normalistas rurales y se han convertido en la principal amenaza para la permanencia sus instituciones.

La historia de las escuelas Normales rurales es una historia de lucha por su sobrevivencia. Desde su origen, estudiantes, profesoras y profesores de estas escuelas se han encargado de darle vida al proyecto revolucionario que les dio su origen. En este sentido, aunque durante la segunda mitad de la década de los años treinta recibieron un apoyo importante por parte del gobierno, suficiente para que se incrementara el número de escuelas de este tipo de manera considerable, durante el segundo periodo del mandato de Lázaro Cárdenas comenzaron a padecer el abandono, debiendo transformar sus mecanismos de comunicación con las autoridades.

Si durante los años veinte y buena parte de la década de los años treinta del siglo XX las comunidades rurales vieron a estos espacios como escuelas del diablo, por tratarse de lugares que promovían una educación lo mismo para hombres que para mujeres, o porque se asumían como promotoras de las reformas sociales; lo cierto es que a partir del mes de julio de 1940, cuando salieron por primera vez a las calles para manifestar su hartazgo por las promesas incumplidas de las autoridades, políticos y funcionarios, comenzaron a crear un discurso demonizador de las inquietudes estudiantiles de los normalistas rurales; justificando con esto lo que los estudiantes han señalado como escasa voluntad para atender adecuadamente las necesidades más apremiantes de estas instituciones.

También observamos un fenómeno interesante pues, mientras que a lo largo de su historia los normalistas rurales han contado con la solidaridad y el acompañamiento de las comunidades en muchos de los movimientos

estudiantiles en los que se han visto envueltos, por otro lado, también se ha identificado la existencia de un rechazo y estigmatización en muchos de los centros urbanos del país, casi siempre relacionado con la escasa tolerancia hacia las formas de manifestación que utilizan.

Con este antecedente, y aunque no aspiramos a convertir este trabajo en un tratado que dé cuenta del origen del desprecio y la demonización del normalismo rural en general, nos acercamos a documentos de archivo, prensa escrita y medios de comunicación tradicionales y electrónicos para mostrar algunas de las formas empleadas por funcionarios y autoridades para construir una imagen negativa de los estudiantes. Pretendemos responder a la pregunta, ¿cómo es que se volvió tan común y socialmente aceptable el desprecio y demonización del normalismo rural? En la realización de este trabajo partimos del supuesto de que, en tanto que la narrativa que se construye en torno al fenómeno del normalismo rural va teniendo impacto en la sociedad, en esa medida se va justificando cualquier reacción de la autoridad frente a las demandas y manifestaciones estudiantiles.

Además de apoyarnos en la etnografía, recuperamos aspectos del método histórico y de la historia del tiempo presente, al considerar que se trata de un periodo que se une a los ya existentes “debido al irremediable paso del tiempo” (Fazio, 1998, p. 47). También observamos lo que ocurre entendiendo que “no se trata de un momento/periodo de la historia, sino de una forma de hacer historia” (Allier et al., 2021, p. 6). Cuando es posible, escuchamos lo que se dice, hacemos preguntas a estudiantes, egresadas y profesores, para recoger cualquier dato disponible que arroje luz sobre el tema que nos preocupa (Hammersley y Atkinson, citados por Flick, 2015). Finalmente, nos acercamos a documentos de archivo, prensa escrita y medios de comunicación tradicionales y electrónicos para mostrar algunas de las formas empleadas por funcionarios y autoridades para construir una imagen negativa de los estudiantes.

Sus primeros años. Distanciándose de la autoridad

Las escuelas Normales rurales son instituciones formadoras de maestras y maestros con una historia ya centenaria. Aunque su número ha sido siempre variable y, en todo caso, ha dependido de momentos y coyunturas político económicas, lo cierto es que durante las décadas de los años sesenta y setenta

llegaron a constituirse en las instituciones más importantes en la formación del magisterio en México.

A pesar de tratarse de instituciones que han funcionado bajo el sistema de internado y que tanto la alimentación como el vestuario estuvieron a cargo del gobierno Federal (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1941), sus relaciones no siempre han sido cercanas. En esta dinámica, en las décadas recientes hemos observado que las formas de relación de las autoridades y funcionarios con el estudiantado de estas escuelas -casi siempre de fricción, ha impactado en algunos sectores de la sociedad, ocasionando que sea la propia población la encargada de juzgar, demonizar y agredir a los jóvenes de este tipo de escuelas.

Desde la década de los años veinte, cuando se dio la fundación de 15 Normales Rurales o Regionales ubicadas en diferentes lugares de la geografía nacional, estas escuelas comenzaron a padecer las carencias propiciadas por la ausencia de una sólida estructura. Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles se crearon otras escuelas de este tipo; sin embargo, las condiciones de pobreza, carencia de edificio y del equipo más indispensable las puso en una situación itinerante, misma que sería visible hasta bien entrada la década de los años cincuenta. Aunque en algunos casos esto se daba como consecuencia de las circunstancias en las cuales habían sido creadas, lo cierto es que la escasez de recursos las caracterizaba plenamente.

En este sentido, mientras que durante los primeros años los estudiantes presentaban sus demandas ante las autoridades de manera aislada, a nombre de la sociedad de alumnos de la escuela en cuestión, a partir de la creación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en 1935, comenzaron a concentrar sus preocupaciones en documentos firmados a nombre de la federación estudiantil que hasta el día de hoy las agrupa. A pesar de esto, la relación entre estudiantes y autoridades se mantuvo por algunos años entre cartas y promesas.

En esta dinámica, las autoridades comenzaron a advertir lo que sucedería a mediados del año de 1940. Sabiendo que no habían dado respuesta a múltiples solicitudes del estudiantado y que este comenzaba a anunciar la radicalización en sus demandas, el Jefe del Departamento de Educación Normal manifestó su “firme propósito de no tolerar en forma alguna perturbaciones en la disciplina que con tanto esfuerzo va logrando encauzar” (AGENRJSM, 30 de enero de 1940), refiriéndose a “la posibilidad de un

movimiento general antes de iniciarse las labores del presente año, para exigir a la Secretaría la solución de los problemas económicos de las propias Escuelas” (AGENRJSM, 28 de marzo de 1940).

En el mismo sentido, y luego de que la dirigencia estudiantil de la FECSM cuestionara al Jefe del Departamento por lo que consideraban como un mal manejo de fondos, el funcionario solicitó a los directores y al personal de todas las Normales rurales del país no escatimar

esfuerzo alguno para llevar a los alumnos al convencimiento de que las proposiciones que presentan, son por todos conceptos improcedentes; así como de la ingenuidad de los cargos que se han permitido hacer al suscrito los jóvenes dirigentes de la FECSM (AGENRJSM, 28 de marzo de 1940).

A pesar de lo anterior, luego de largos meses de confrontación entre normalistas rurales y autoridades que continuaban centrando sus respuestas a través de declaraciones que pretendían formar en la sociedad una imagen negativa del estudiantado, finalmente el mes de julio de 1940 los jóvenes agrupados en la FECSM transformaron sus formas de comunicación. Abandonaron su insistencia a través de misivas y salieron a las calles para exigir, entre otras, la regularidad en el pago de sus becas, un problema que habían manifestado por lo menos desde el mes de septiembre de 1937; pero también, mejor alimentación, dotación de equipo, materiales educativos y que, además de la construcción y habilitación de espacios, el presupuesto para los internados se gastara efectivamente en estas escuelas.²

Aunque el comentario fue medido, podemos advertir que al señalar al estudiantado como el perturbador de la disciplina que tanto había costado, lo cierto es que se aprecia una intención de crear en el destinatario una imagen negativa de los estudiantes, lo que podría significar el inicio de la demonización del normalismo rural ya que unas décadas después observamos que la narrativa va aparejada de términos denostadores o de acusaciones.

Demonización y miedo en torno al normalismo rural

Durante el periodo comprendido entre 1960 y 1965, los normalistas rurales fueron hostigados y perseguidos tras acusarlos de agitadores comunistas

(Valdés, 2005), con el fin de desaparecer este tipo de instituciones, como sucedió con las escuelas de Saucillo y Salaices, las dos ubicadas en el estado de Chihuahua. De acuerdo con José Santos Valdés, estos estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 18 años de edad

eran vigilados constantemente por la policía secreta del Estado; por las policías municipales y por policías llegados de la Ciudad de México y, además, así como lo está usted leyendo, por espías de la FBI y de la CIA, y, peor aún, por soldados del Ejército Nacional (Valdés, 2005, p. 307).

Con cualquier pretexto los alumnos de estas dos escuelas fueron acusados por las autoridades estatales de pretender la formación de grupos guerrilleros y el desquiciamiento del orden social, motivo por el cual fueron impedidos de salir de sus respectivas instituciones y, mucho menos, de visitarse mutuamente. Así sucedió el 15 de mayo de ese año cuando estudiantes y maestros de Saucillo pretendieron salir de la escuela para acudir a la similar de Salaices donde se desarrollarían los festejos por el Día del Maestro. En esa ocasión, el director de Educación Federal en Chihuahua trató de impedir su salida; sin embargo, el profesor José Santos Valdés, que en ese tiempo era inspector de enseñanza Normal en el norte del país, finalmente le “ordenó al director de Educación Federal en Chihuahua dejara en libertad a la Normal rural de Saucillo para que llevara a cabo sus propósitos” (Viramontes, 2009).

Ya el mes de abril de ese mismo año había sucedido un incidente en el estado de Chihuahua en donde, a pesar de haberse tratado de un importante bastión revolucionario, no se habían concretado conquistas como el reparto agrario. En esa ocasión, Gustavo Díaz Ordaz dirigió un discurso en el que señaló que Chihuahua era una entidad en la que se resolverían “los problemas incrementando la riqueza [...] al estéril desierto hay que convertirlo en fuente de alimento para la ganadería y en cada porción de tierra de este gran estado, llenarlo de oportunidades y trabajo” (Viramontes, 2009). Frente a estas declaraciones y como producto de la impotencia de saber que la realidad de la mayoría de los habitantes de este lugar estaba muy alejada de este discurso, la respuesta de obreros, campesinos y estudiantes no se hizo esperar.

Aunque de antemano habían asistido a este acto con la finalidad de expresarle al candidato “la necesidad que en el campo, en la fábrica y en la calle, existan condiciones de empleo, buen salario y justicia social, inspirados por el movimiento de 1910” (Viramontes, 2009). El autor señala que un joven

estudiante de nombre Jesús Mariñelarena pretendió hacer uso de la palabra para solicitar al candidato, entre otras cosas, “la libertad de algunos de sus compañeros que estaban en cárceles por haber exigido reparto de tierras para los campesinos chihuahuenses” (Viramontes, 2009),³ lo que generó que además de suspender el discurso del candidato se generara una verdadera escaramuza entre Lauro Ortega, presidente nacional del PRI y varios colaboradores del candidato y una multitud enardecida (Glockner, 2008, págs. 127-153).

Este acontecimiento, que no había sido más que un incidente en el cual algunos jóvenes pretendieron reclamar al candidato presidencial la necesidad de velar por la justicia social de la entidad, no sólo se convirtió en un augurio de lo que sucedería un año después en Madera, sino que fue aprovechado por las autoridades para sacarle el mayor provecho político.

Así, mientras que al día siguiente se definió como un acontecimiento local y se criticó a quienes pretendían darle un sentido de carácter nacional (Baroni, 1964), a mediados del mes se dijo que

Un vasto plan de agitación con repercusiones nacionales e inspirado en otras naciones (*haciendo clara referencia a la Revolución cubana*) se gestaba en Chihuahua y se puso al descubierto durante las declaraciones de dos de los detenidos con motivo de los disturbios del día 6 de los corrientes en la Plaza de la Constitución. *Guerra de guerrillas*, con estudiantes principalmente de las Escuelas Normales; actos de terrorismo empleando para ello bombas de manufactura casera y otros serios disturbios se planeaban en Chihuahua, todo ello, alentado y azuzado por comunistas que intentaban sembrar la anarquía y desquiciar la tranquilidad pública (El Sol del Centro, 15 de abril de 1964).

Todo esto, a pesar de que como parte de las investigaciones se encontró que los estudiantes Jesús Hilario Cardona Rodríguez, Guillermo Rodríguez Ford y José Mariñelarena, ayudados por otros estudiantes, simpatizantes y miembros del Frente Electoral del Pueblo sólo tenían intenciones de hablar en la Plaza de la Constitución, cuando estuviera el candidato en la tribuna (El Sol del Centro, 15 de abril de 1964).

El discurso de Díaz Ordaz pretendía dejar la imagen de un gobierno que velaría por la justicia y la seguridad social; a pesar de lo cual, las escuelas normales rurales del país vivieron una intensa persecución y hostigamiento

por parte del gobierno; acciones que se manifestaban como respuesta ante el temor de que tanto estudiantes como maestros rurales se involucraran en estos conflictos.

En Aguascalientes sucedió lo propio. A pesar de la aparente calma y de la cálida recepción que las estudiantes de la Normal rural de Cañada Honda habían brindado al candidato presidencial en el mes de febrero de 1964, a mediados del mes de abril y a lo largo del mes de mayo, periodo en el cual se reunieron en esta escuela los representantes de diferentes sociedades de alumnos pertenecientes a la FECSM, con la finalidad de buscar medidas que ayudaran a su reunificación, de acuerdo con lo señalado por el profesor José Santos Valdés,⁴

ya no los políticos sino alguna de nuestras múltiples policías, hizo correr la versión de que los líderes de los estudiantes normalistas rurales, reunidos en Cañada Honda, Ags., trataban de organizar y – desde luego llevar a cabo- un movimiento armado en todo el país y que, para iniciarlo, para abrir boca –como quien dice-, el 1° de mayo, aprovechando el desfile obrero en la ciudad de Aguascalientes, provocarían un motín sangriento (Valdés, 2005, t. II, p. 311).

Más adelante, a los normalistas rurales de Roque, en Guanajuato, se les acusó de preparar un levantamiento armado para el mes de julio, particularmente el domingo en que se llevarían a cabo las elecciones presidenciales (5 de julio de 1964). Una situación que llegó a ser desmentida por los propios políticos y pobladores de esa región.

Desarrollo económico y “algaradas normalistas...”

A finales de los años setenta, envueltos en discursos de desarrollo económico e industrial en Aguascalientes (El Sol del Centro, 1978), las normalistas rurales de Cañada Honda protagonizaron una huelga que llegó a tener un impacto de carácter nacional. Aunque el origen del conflicto siempre estuvo en tela de juicio, ya que mientras que las estudiantes demandaban una serie de peticiones muy similares para todas las escuelas de este tipo en el país, lo cierto es que este movimiento estudiantil también se dio en el contexto de un conflicto magisterial que mostraba su indignación por el nombramiento de un delegado de educación en la entidad, de origen universitario.

La dirigencia sindical argumentaba que los puestos de la administración educativa debían ser “ocupados por maestros, ya que son quienes más fácilmente se entienden con maestros; de dirigirlos cualquier tipo de profesionistas deberán éstos de tener la suficiente sensibilidad que asegure la interrelación” (Martínez, 1979). En este contexto, acontecimientos como el conflicto con los normalistas rurales fueron interpretados como acciones para inculpar al Contador Público Humberto Martínez de León, primer delegado de educación en la entidad. Así observamos que frente al cuestionamiento de que se haya dejado crecer un asunto que comenzó como una manifestación pequeña de descontento, un medio local manifestaba su indignación por tal acusación, pues “cuando todo mundo conoce los orígenes del conflicto [...] mañosamente se pretende inculpar de todos estos sucesos al delegado general de la SEP” (El Sol del Centro, 16 de abril de 1979).

El desarrollo del movimiento se vio entristecido por un acontecimiento por demás trágico, luego de que fallecieron cuatro jóvenes por atropellamiento. Alicia Vargas Lara, estudiante del grupo de primer grado de Cañada Honda y originaria de Tamaulipas; así como los jóvenes Jesús Floriano Muñiz, Rafael Floriano Ruiz y Ampelio López Moreno, uno de estos, estudiante del ISETA de Guanajuato y originarios de Palo Alto, Aguascalientes (El Sol del Centro, 20 de abril de 1979). El seguimiento que hizo la prensa local acerca de todas las acciones emprendidas por los estudiantes estuvo marcado por el descrédito y la demonización.

Por ejemplo, dada la magnitud de dicho movimiento y luego de que las autoridades involucraran a los padres de familia para que se resolviera el conflicto por considerar que la actitud de las estudiantes era “irreflexiva” (El Heraldo de Aguascalientes, 19 de abril de 1979), las autoridades “cerraron el plantel” el 2 de mayo y anunciaron su reapertura para el 9 del mismo mes. Inmediatamente se abrió un proceso de reinscripción y fue aquí donde los medios continuaron su tarea al referirse a la existencia de grupos subversivos de estudiantes que tenían la consigna de sabotear las reinscripciones (El Heraldo de Aguascalientes, miércoles 9 y jueves 10 de mayo de 1979).

Unos días antes, durante los momentos más críticos del conflicto, se había llegado a relacionar el activismo de los estudiantes con el Partido Comunista Mexicano, al señalar que a este

no le conviene que se supere completamente el conflicto en la “Justo Sierra” de Cañada Honda [...] Informes confidenciales permiten saber que se mueven con denuedo para alcanzar esos objetivos, Jesús Villarreal, célula comunista incrustada en la Normal de San Marcos, Zacatecas y que ha hecho cabeza en varias de las invasiones efectuadas contra radiodifusoras de Aguascalientes; Glafira Ramos Guerrero y Virginia Quintero Espino, alumnas ambas de la Normal de Cañada Honda y quienes fueron concentradas por el PCM (El Sol del Centro, 29 de abril de 1979).

Durante los primeros días de marzo, cuando habían comenzado las movilizaciones de las estudiantes, los medios locales destacaban su actividad y las describían como “Secuestradoras”, señalando además que “las empresas de transportes se encontraban indefensas ante las estudiantes (El Heraldo de Aguascalientes, 9 de marzo de 1979). Al día siguiente, señalan a los normalistas como “agresores” de los fotógrafos que cubrían lo que la prensa definió como “La Marcha de la Pintura” por las calles de la ciudad de Aguascalientes en la que participaban más de mil quinientos normalistas rurales. “Se obligó a retirar un rollo de película y uno de ellos recibió el impacto de la pintura en la espalda” (El Heraldo de Aguascalientes, 10 de marzo de 1979 y El Sol del Centro, 10 de marzo de 1979).

El 11 de marzo, el presidente de la Cámara de Comercio cuestionó a las autoridades por “permitir que tipos que se dicen estudiantes vengan a Aguascalientes a sembrar malestar y sobre todo a alborotar a la gente que de verdad estudia”. Y para completar el cuadro, también los estudiantes de la UAA manifestaron su “desaprovación(sic) por esta clase de hechos pues Aguascalientes no es una ciudad en la que puede reinar el libertinaje” (El Heraldo de Aguascalientes, 11 de marzo de 1979).

90

El siete de abril, en la columna “UVASCALIENTES. Trapos al sol”, ese mismo diario se refiere al “ataque del periodista Jorge Varona Rodríguez y a su familia [señalando que], no es con actos de terrorismo como se van a componer las cosas”, en clara referencia a las normalistas de Cañada Honda; pues, unas líneas más adelante, señala que muchos funcionarios locales del campo de la educación

enardecidos por el cariz de esos sucesos y porque, al fin, se han convencido de lo gravoso que resulta mantener aquella Normal, no ocultaron su pensamiento de que la escuela sea cerrada ¡pero ya!,

convertida en los últimos años en nido de subversivos -lo que ameritaría una selección escrupulosa, exenta de toda sospecha-, para que las alumnas con inclinación verdadera por el estudio fueran reacomodadas en la Normal del Estado, donde el régimen disciplinario no da tiempo a pensar siquiera en agitaciones (El Sol del Centro, abril 7 de 1979).

En esa misma columna, pero correspondiente al 23 de abril, frente al conflicto de las estudiantes de Cañada Honda reconoce como evidente “el propósito de atrapar en esta maraña de intereses nada claros, al delegado general de la SEP, Humberto Martínez de León, con la muy clara intención de tronarlo por este camino. Lo cierto es que a pesar de que no se concretó la destitución del CP. Humberto Martínez de León, el 12 de marzo se había logrado el “cambio masivo de funcionarios en la Delegación de Educación” en la entidad.

Desprecio y demonización del normalismo rural

Aunque no resulta inmediata la explicación de cómo se volvió tan común y socialmente aceptable el desprecio y demonización del normalismo rural⁵, al asomarnos un poco a los documentos de archivo y medios de comunicación tradicionales, observamos que históricamente se ha hecho creer que la educación es un privilegio, y no un derecho; pero también, más recientemente a través de las redes sociales donde, con la ventaja de que sólo ciertos sectores de la población contaban con los recursos -llámese dispositivo móvil y conectividad-, para ver cómo ante cualquier acontecimiento que involucra al estudiantado de este tipo de instituciones, se continúan promoviendo campañas de desprestigio a quienes expresan su defensa de la educación pública.

La campaña de odio y demonización de la pobreza de la que han sido objeto históricamente los estudiantes de las Normales rurales, esa campaña de odio que durante los últimos años “personajes como Claudio X González y grupos como Mexicanos Primero han sembrado contra el normalismo ha fructificado” (Hernández, 2017, párr. 7). Así lo observamos a través de los medios tradicionales y las redes sociales en donde comunicadores, empresarios, autoridades, asesores políticos o representantes de la sociedad, llegaron a expresar sus opiniones en torno a las formas de lucha

implementadas como parte del conflicto protagonizado por las normalistas rurales de Cañada Honda. Las autoridades educativas de Aguascalientes lo hicieron luego de manifestar su interés de reducir “la matrícula de primer ingreso de 120 a 100 lugares y que conviertan su escuela en mixta (actualmente es sólo para mujeres)” (Bañuelos, 2017a, párr. 1).

En esa ocasión, fue durante los últimos días del mes de mayo del 2017 cuando, en un contexto en donde se tuvo la renuncia de la directora de la Normal Rural de Cañada Honda y respondiendo a su preocupación “porque se iba acortando su tiempo para hacer una difusión que les permitiera garantizar la matrícula para el siguiente ciclo”, las estudiantes de esta escuela comenzaron a exigir a las autoridades la publicación de la convocatoria de ingreso para el ciclo escolar 2017-2018. A pesar de ello, fue hasta el último día de ese mes cuando fue liberada dicha convocatoria. Para su sorpresa, en esta se anunciaba que en la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda se ofrecería la Licenciatura en Educación Primaria “bajo la modalidad mixta (hombres y mujeres), con una matrícula de cien alumnos” (LJA, 1 de junio de 2017). Las estudiantes de esta escuela manifestaron de forma inmediata su inconformidad, pero las autoridades mostraron una aparente firmeza en su decisión.

Dos días después, estudiantes de por lo menos media docena de escuelas de este tipo ubicadas en diferentes entidades del país, acudieron en apoyo de las alumnas de Cañada Honda. Con la presencia de varios cientos de estudiantes, una de las primeras acciones para “demandar más espacios de nuevo ingreso a la Normal (por lo menos las 120 becas correspondientes a la generación que recién había egresado) y el respeto a la matrícula exclusiva de mujeres (como ha sido desde 1943), consistió en bloquear los accesos al Instituto de Educación del Estado (IEA) así como de las principales vialidades de la capital aguascalentense” (Maldonado y Bañuelos, 2017, Sección: Protestan normalistas en Aguascalientes, párr. 2).

92

Una egresada que durante esos años perteneció a la dirigencia estudiantil recuerda su preocupación por el retraso en la publicación de la convocatoria y el riesgo que se corría al no contar con suficiente tiempo para difundirla. Menciona que generalmente “nos daban oportunidad de organizarnos como base estudiantil en base a la convocatoria para difundirla lo suficiente y que participara la mayor cantidad posible de aspirantes en el registro” (A. G. Ríos Morales, comunicación personal, 15 de enero, 2024). “A mediados del mes

de mayo nos convocaron a una reunión para informarnos que todavía no había ninguna convocatoria”, recuerda la entrevistada. Fue así que se originó el conflicto cuando las estudiantes comenzaron a cuestionar a las autoridades acerca de dicha tardanza (A. G. Ríos Morales, comunicación personal, 15 de enero, 2024).

Aunque finalmente se resolvió el conflicto después de unos días de intensas movilizaciones estudiantiles, quedando el número de becas y la modalidad de internado igual como venía funcionando durante los últimos años. Fue el viernes nueve de junio cuando los dos autobuses que trasladaban de regreso a estudiantes de la similar “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, Michoacán, fueron interceptados y “detenidos violentamente” por elementos de Seguridad Pública del municipio de Aguascalientes, a pesar de que los jóvenes se esforzaban por hacerle saber a los “guardianes del orden” que ya se iban de regreso a Michoacán (Sinembargo.mx, 9 de junio del 2017).

En esa ocasión, no solo fueron tratados como delincuentes por la policía de Aguascalientes, sino que, al no encontrar cargo alguno para presentarlos ante la Fiscalía General del Estado, algunos medios de comunicación de influencia nacional dan cuenta de testimonios de estudiantes que denuncian haber sido “paseados por varias partes de la ciudad y en lotes baldíos los fueron bajando para posteriormente golpearlos y dejarlos libres” (Appendini, 2017 y Debate Digital, 9 de junio del 2017). Uno de ellos señala que a pesar de haber corrido para donde pudieron

“Nos agarraron. Nosotros pudimos brincar a un terreno, pero de ahí nos sacaron. Nos hicieron brincar de una azotea; les decíamos que el compañero tenía un pie fracturado, pero no les importó. Nos tiraron al suelo, nos empezaron a patear y a pegar con la macana. Nos subieron a la patrulla y nos esposaron”, dijo el estudiante (Appendini, 2017).

Debe decirse, sin embargo, que estas manifestaciones de desprecio de la propia sociedad contra el normalismo rural no fueron espontáneas, en todo caso, podemos advertir que se trata de ideas adoptadas por los diferentes sectores de la sociedad como resultado de una promoción, de alguna manera intencionada. Así lo podemos ver a partir de algunos ejemplos. El 2 de junio de 2017 cuando junto a su preocupación por la matrícula y la transformación del internado, las normalistas de Cañada Honda realizaban una marcha conmemorativa en la ciudad de Aguascalientes por la represión sufrida en

2010 cuando fueron desalojadas del Instituto de Educación de Aguascalientes con lujo de violencia, un locutor de radio de esa entidad que conducía un programa de éxitos de música juvenil en una estación perteneciente a MVS, quizá pretendiendo quedar bien con sus radioescuchas o con sus patrones, no tuvo empacho en manifestar su odio al normalismo rural al declarar en micrófono abierto alrededor de las 16:20 horas: “No nos faltan 46 [sic], nos sobran muchos que deberían de desaparecer en fosas clandestinas” (Sinemabrgo, 2017). Y al más puro estilo de quien, pretendiendo ocultar la masacre del 2 de octubre del 68, en su noticiero de la noche lo habría definido como “un día soleado”, después de su comentario, el locutor dejó sonar una canción.

Unos días después, serían los propios funcionarios los encargados de incitar al odio a través de todos los medios posibles. Entre otros, fue el corresponsal de la Delegación del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT) en Aguascalientes quien, reaccionando al comentario del locutor Jorge Iván Macías Villalpando, “insinuó en la página de Facebook de Metropolitano, que los 43 desaparecidos no eran estudiantes, sino delincuentes que se dedicaban a robar y a saquear. ¿que hacen normalistas de Ayotzinapa amenazando y en manifestaciones en Aguascalientes? ¿sabían que los 43 desaparecidos eran ‘normalistas’ que se dedicaban a robar y saquear? Espero nunca les afecte una ‘manifestación pacífica’ de esa bola de parásitos, escorias y por cierto, ustedes les pagan muy bien al año su educación. Luego por qué los desaparecen” (Miranda, 2017; Bañuelos, 2017a).

En el mismo sentido, el propio diario digital recogió y replicó la publicación de las redes sociales de un exdiputado panista y ex coordinador de delegaciones del ayuntamiento de Aguascalientes, mejor conocido como “*ele palito equis*” por su incapacidad para leer los números romanos que definían a la LIX Legislatura del Congreso del Estado de Aguascalientes, a la cual pertenecía. Éste, inconforme con los estudiantes normalistas rurales, respondió a comentarios expresados en otras cuentas que además de comparar al estudiantado como “El nuevo EZLN”, también reprochaban sus formas de lucha, asegurando que “una cosa es manifestación y otra es delinquir y estos tal parece (sic) que son delincuentes y no estudiantes... demuestren su educación”. Lo hizo al responder que “Nosotros como

ciudadanos si las/los vemos debemos ponerles en la madre, a nosotros nos cuesta de nuestros impuestos repintar todas sus estupideces” (López, 2017).

De la misma manera, para contribuir en el nado sincronizado que pretendía la creación en el imaginario colectivo, de una idea negativa del estudiantado normalista, una persona de nombre María de Jesús Díaz Marmolejo, quien además de ser asesora de la Presidenta Municipal de Aguascalientes había sido delegada municipal en Cañada Honda -lugar donde se asienta la Normal Rural- puso su granito de arena con la siguiente aportación: “Ches locas amigo es una tristeza que ese tipo de gente disque están estudiando hagan destrozos en nuestro municipio capital sin medir las consecuencias que pena que estemos padeciendo los ciudadanos a esas locas enjauladas” (Bañuelos, 2017b, párr. 4).

A manera de conclusión

Como hemos visto hasta aquí, además de que no se trata de un tema novedoso, el cultivo de la demonización del magisterio y estudiantes de las escuelas Normales parece tener su origen en funcionarios y autoridades desde el comienzo de los años cuarenta. Así lo observamos cuando a fines de los años cincuenta del siglo pasado, en el contexto del Plan de Once Años, Jaime Torres Bodet, entonces secretario de educación pública, a pesar de haber dicho que veía en los libros de texto una oportunidad para dejar atrás “expresiones que susciten rencores, u odios, prejuicios y estériles controversias” (Torres, citado en Padilla, 2023), en alusión a la educación socialista; más adelante fue él mismo quien se encargó de catalogar a los maestros que se encontraban en huelga por el cierre del internado de la Escuela Nacional de Maestros y establecimiento del servicio social como mecanismo para atender la falta de maestros en el campo, señalándolos como una generación engréida. También llegó a considerar que las becas no eran cuestión de justicia, sino que dependían del comportamiento de los estudiantes y, en esta lógica, los internados tenían el efecto tóxico de distraer a los estudiantes de sus deberes patrióticos (Padilla, 2023).

En el mismo sentido, y para advertir otra muestra del desprecio y arrogancia con que se ha tratado al magisterio y a los estudiantes en México, en el marco de la huelga de la Escuela Nacional de Maestros de 1959, cuando los maestros manifestaron su indignación por las decisiones tomadas por la

autoridad, una huelga rápidamente calificada por la prensa como de una conspiración comunista, Jaime Torres Bodet se referiría a los estudiantes como “energúmenos jactanciosos” y, sobre la comisión negociadora de maestros que visitó su oficina, se atrevió a afirmar que “nunca me habían rodeado tantas chamarras sucias, tantas camisas huérfanas de corbata, tantas uñas luctuosas y tantas melenas que parecían, por despeinadas, simbolizar las ideas de quienes las agitaban garbosamente” (Torres, citado en Padilla, 2023, p. 165).

Años después encontramos los comentarios que se hicieron en un periódico de Aguascalientes cuando, al referirse a las manifestaciones de los normalistas rurales en las protestas desprendidas de la matanza del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco, los describe como “jóvenes sucios, mugrosos que visten con harapos” (*El Sol del Centro*, 4 de octubre de 1968). O aquellas palabras con las que unos días antes, Gustavo Díaz Ordaz se refería a los estudiantes universitarios como “malagradecidos y manipulables por su idealismo ingenuo, por su vago e informe deseo de cambiar las cosas” (Aguayo, 2018, p. 47).

En ese contexto, la Secretaría de Gobernación había escrito a todos los medios de divulgación pidiéndoles que evitaran el uso de los términos estudiantes o conflicto estudiantil y que, en todo caso, utilizaran los adjetivos: conjurados, terroristas, guerrilleros, agitadores, anarquistas, apátridas, mercenarios, traidores, mercenarios extranjeros, facinerosos (Aguayo, 2018, p. 55). Finalmente, en sus memorias, Gustavo Díaz Ordaz trata a los estudiantes de “hijos de la chingada, parásitos chupasangre, pedigüecños cínicos, carroña” (Aguayo, 2018, p. 117).

96 Referencias

AGENRJSM [Archivo General de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez]. (1940, 30 de enero). *Circular Número 18, Que ponga todo su empeño para evitar problemas que entorpezcan la buena marcha de la Escuela* [Mario Aguilera Dorantes, caja 22, 1938-1943, SEP, DEANR. Aguascalientes, México.

- AGENRJSM (1940, 28 de marzo). *Circular Número 34, A los Directores de las Escuelas Regionales Campesinas* [Mario Aguilera Dorantes, caja 22, 1938-1943, SEP, DEANR]. Aguascalientes, México.
- Aguayo Quezada, S. (2018). *El 68: los estudiantes, el presidente y la CIA*. Proceso.
- Allier Montaño, E., Vilchis Ortega, C. I., y Ferro Higuera, L. A. (2021). La Historia del Tiempo Presente en México: desafíos y construcción de un campo. *Tempo e Argumento*, e0101, <https://doi.org/10.5965/21751803ne2021e0101>
- Appendini, M. (2017, 10 de junio). Crece conflicto con normalistas en Aguascalientes, detienen a 26. *Aristegui. Noticias*. <https://aristeginoticias.com/1006/mexico/crece-conflicto-con-normalistas-en-aguascalientes-detienen-a-26/>
- Bañuelos, C. (2017a, 10 de junio). Rebelión Normalista. Aguascalientes deja crecer inconformidad. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2017/06/10/politica/002n1pol>
- Bañuelos, C. (2017b, 10 de junio). Rebelión normalista. Funcionarios incitan al odio en redes sociales. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2017/06/10/politica/003n2pol>
- Baroni, A. (1964, 8 de abril). La Danza de las Horas, “Cuando el Dedo se Equivoca”. *El Sol del Centro*. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Debate Digital (2017, 9 de junio). En defensa de la Normal Femenil. *Debate Digital*. <https://www.debate.com.mx/mexico/En-defensa-de-la-normal-femenil-20170619-0237.html>
- El Heraldo de Aguascalientes (1979, 10 de marzo). [Año XXV, Tomo VI. No. 9508]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Heraldo de Aguascalientes (1979, 11 de marzo). [Año XXV, Tomo VI. No. 9509]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Heraldo de Aguascalientes (1979, 19 de abril). El Problema de la Normal Rural de Cañada Honda. A la Opinión Pública [Año XXV, Tomo VII. No. 9547]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Heraldo de Aguascalientes (1979, 9 de marzo). *Empresas de Transportes Indefensas ante las Estudiantes* [Año XXV. Tomo VII. No. 9507]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Heraldo de Aguascalientes (1979, 9 y 10 de mayo). [Año XXV. Tomo VII. No. 9566 y 9567, respectivamente]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.

- El Sol del Centro (1964, 15 de abril). *La Investigación de Chihuahua rindió sus Primeros Informes. Cuatro Inodados en los Hechos del Día 6 Fueron Consignados*. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Sol del Centro (1964, 8 de abril). *Una notable serenidad mostró el Candidato G.D.O. ante los mitoterros*. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Sol del Centro (1968, 4 de octubre). Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Sol del Centro (1979, 10 de marzo). *Vandalismo de Sedicientes Estudiantes. Sembraron el Caos durante Varias Horas* [Número 12,252. Año XXXIV]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Sol del Centro (1979, 16 de abril). *Discordia en vez de Paz* [Columna Punto de Vista]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Sol del Centro (1979, 29 de abril). *Columna Uvascalientes. Trapos al sol*. [Número 12,301. Año XXXIV]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Sol del Centro (1979, 7 de abril). *Columna Uvascalientes. Trapos al sol*. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- El Sol del Centro, (1979, 20 de abril). *3 Normalistas Muertos por Ebrio Chofer. Lanzó su Veloz Automóvil sobre Setecientos Estudiantes que se Dirigían a Cañada Honda* [Número 12,292. Año XXXIV]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Fazio Vengoa, H. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia Crítica*, (17), 47-57. <https://www.redalyc.org/pdf/811/81111329004.pdf>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Glockner, F. (2008). *Memoria Roja. Historia de la guerrilla en México (1943-1968)*. Ediciones BSA de CV.
- Hernández Navarro, L. (2017, 6 de junio). Cañada Honda: la dignidad de las normalistas. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2017/06/06/opinion/019a2pol>
- Hernández Navarro, L. (2024). *Diseño de NEM dejó fuera a pedagogos rurales: Luis Hernández Navarro*. <https://goo.su/dGe3w0J>
- LJA (2017, 1 de junio). *Abren Convocatoria para Ingreso a las Escuelas Normales del Estado*. <https://www.lja.mx/2017/06/abren-convocatoria-ingreso-a-escuelas-normales-del/>

- López Macedonio, M. N. (2016). *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo XX (1935-1969)* [Tesis para optar por el grado de Doctora en Historia]. El Colegio de México / Centro de Estudios Históricos.
- López Velarde Ramírez, L. (2017, 8 de junio). *Metropolitano Online*. <http://metropolitanoags.blogspot.com/2017/06/llama-ex-diputado-panista-ponerle-en-la.html>
- Maldonado S., y Bañuelos, C. (2017, 3 de junio). Protestan normalistas en Aguascalientes. *La Jornada*, <https://www.jornada.com.mx/2017/06/03/estados/025n2est>
- Martínez Macías, S. (1979, 9 de abril). Secretario General de la Sección I del SNTE. *El Sol del Centro*. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Miranda Franco, M. (2017, 6 de junio). *Metropolitano Online*. <http://metropolitanoags.blogspot.com/2017/06/luego-por-que-los-desaparecen.html>
- Ortiz Briano, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. Zezen Baltza / Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Padilla, T. (2023). *Lecciones inesperadas de la Revolución. Una historia de las Normales rurales*. La Cigarra Editorial.
- Ríos Morales, A. G. (2024, 15 de enero). *Comunicación personal* [Entrevista realizada por Sergio Ortiz Briano]. Cañada Honda, Aguascalientes.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (1941). *La Educación Pública en México. 1º de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940* (t. 1). Poder Ejecutivo Federal.
- Sinembargo (2017, 8 de junio). Locutor en Aguascalientes se disculpa por decir que debían desaparecer a normalistas porque 'sobran muchos'. *Sinembargo*. <https://www.sinembargo.mx/08-06-2017/3236552>
- Valdés, J. S. (2005). Madera. En *Profr. José Santos Valdés. Centenario de su natalicio 1905-2005, Obras Completas* (t. II y IV). Educadores Democráticos de San Marcos, Zac., AC.
- Viramontes, O. (2009, 12 de octubre). Un incidente que hizo temblar a Chihuahua, Crónicas Urbanas. *El Heraldo de Chihuahua*, <http://www.oem.com.mx/elheraldodechihuahua/notas/n1360455.htm>

Notas

¹ En la realización de este trabajo recuperamos fragmentos de publicaciones que hemos realizado previamente en torno a la historia del normalismo rural en México (Ortiz, 2012).

² López (2016) señala que desde 1935, cuando se dio la conformación de la FECSM, y hasta 1969 sus dirigentes no llegaron a manifestar carencia de recursos.

³ Al día siguiente, en los Diarios García Valseca se dio a conocer una nota en la que, minimizando el suceso, se decía que a pesar de los acontecimientos de Chihuahua, Díaz Ordaz prosiguió su programa previsto sin alteración alguna, con absoluta serenidad “ante los Mitoteros” (*El Sol del Centro*, 8 de abril de 1964).

⁴ De 1960 hasta el 31 de agosto de 1965 estuvo como encargado de la Inspección de Enseñanza Normal en la Zona Norte, de la cual formaban parte, entre otras, las normales rurales de Cañada Honda, Ags., San Marcos, Zac., y, por supuesto, las de Durango, Sonora y Chihuahua.

⁵ Owen Jones, en su libro *Chavs. La demonización de la clase obrera*, se pregunta: ¿cómo se volvió tan legítimo el desprecio de la clase media hacia los “chavs”?, es decir, por qué el sector más empobrecido de los trabajadores ingleses: el precariado, mayormente compuesto por jóvenes que trabajan en los *call center*, limpian oficinas, atienden cajas de supermercado, reparten pizza, son vistos con desprecio y culpabilizados de su propia situación, incluso por los sectores que se consideran progresistas. La Capitan Swing, España, 2013.

Tres modelos de enseñanza de la Historia, tres caminos para la enseñanza de Clío

Three models of teaching history, three paths for the teaching of Clío

Rodolfo Huerta González*

** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca (México). Es Maestro en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana y Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Entre sus publicaciones recientes están “El tiempo histórico y el aprendizaje significativo. Propuesta de una línea de tiempo para la comprensión del tiempo histórico” (2022). Sus temas de interés son Enseñanza de la historia y Cuadernos escolares en historia. Correo electrónico: rhuerta12@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-4623-8087>

101

Historial editorial

Recibido: 20-marzo-2025

Aceptado: 04-julio-2025

Publicado: 08-septiembre-2025



Tres modelos de enseñanza de la Historia, tres caminos para la enseñanza de Clío

Three models of teaching history, three paths for the teaching of Clío

Resumen

En este artículo se discuten tres modelos para la enseñanza de la Historia en Educación Básica, que pueden aplicarse en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), recién implementada, que tiene como eje central la enseñanza situada a través de contenidos educativos familiares, comunitarios y regionales. Así, se realizó un análisis documental de tres modelos: el de Educación Histórica, el del Razonamiento Pedagógico y el de historia local/regional del Proyecto Curricular de Humanidades, concluyendo que pueden complementarse entre sí, con el apoyo de fuentes primarias y conceptos históricos para el aprendizaje y, además, los conocimientos específicos para la enseñanza histórica de los profesores.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, modelos de enseñanza, educación histórica, pedagogía de la Historia, formación de profesores.

Abstract

This paper discusses three models for teaching History in Basic Education that may be applied within the recently implemented Nueva Escuela Mexicana (NEM), which focuses on situated teaching through educational content centered in family, community, and regional contexts. A documentary analysis of three models was conducted: Historical Education, Pedagogical Reasoning, and the local/regional history approach of the Humanities Curricular Project. The study concludes that these models can complement one another, supported by the use of primary sources, historical concepts for learning, and the specific pedagogical knowledge required for the teaching of history.

Keywords: Latin America, cultural studies, subaltern studies, postcolonial studies, decolonial studies.

Trois modèles d'enseignement de l'histoire, trois chemins pour enseigner Clio

Trzy modele nauczania historii, trzy ścieżki do nauczania Klio

Résumé :

Cet article discute de trois modèles pour l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement de base, qui peuvent être appliqués dans la Nouvelle École Mexicaine (NEM), récemment mise en œuvre, qui a pour axe central l'enseignement contextualisé à travers des contenus éducatifs familiaux, communautaires et régionaux. Ainsi, une analyse documentaire de trois modèles a été réalisée : celui de l'éducation historique, celui du raisonnement pédagogique et celui de l'histoire locale/régionale du projet de programme d'études en sciences humaines, concluant qu'ils peuvent se compléter mutuellement, avec le soutien de sources primaires et de concepts historiques pour l'apprentissage et, en outre, des connaissances spécifiques pour l'enseignement de l'histoire des enseignants.

Mots-clés : Enseignement de l'histoire, modèles d'enseignement, éducation historique, pédagogie de l'histoire, formation des enseignants.

Streszczenie:

W tym artykule omówiono trzy modele nauczania historii w edukacji podstawowej, które można zastosować w nowo wdrożonej Nowej Szkole Meksykańskiej (NEM), której głównym celem jest nauczanie sytuacyjne za pomocą treści edukacyjnych z zakresu rodziny, społeczności i regionu. Przeprowadzono analizę dokumentów dotyczącą trzech modeli: Edukacji Historycznej, Myślenia Pedagogicznego oraz historii lokalnej/regionalnej z Projektu Programu Nauczania Humanistyki, wnioskując, że mogą się one wzajemnie uzupełniać, dzięki wsparciu ze strony źródeł pierwotnych i pojęć historycznych w nauce, a także specyficznej wiedzy historycznej nauczycieli.

Słowa kluczowe: Nauczanie historii, modele nauczania, edukacja historyczna, pedagogika historii, kształcenie nauczycieli.

Introducción

La implementación en el ciclo escolar 2023-2024 del nuevo modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM) permite pasar, en cuanto a la enseñanza de la historia en la Educación Básica, la discusión de qué contenidos deben estar presentes en el currículo y qué métodos de enseñanza de la historia son los más adecuados desde una visión interdisciplinaria.

En este sentido, en este artículo se analizan tres proyectos didácticos para la enseñanza de la Historia que se han encontrado en la literatura especializada: el Modelo de Educación Histórica, el Modelo de Razonamiento Pedagógico y el Proyecto Curricular de Humanidades (HCP, Humanities Curriculum Project). El primero y el tercero tienen elementos comunes (el trabajo con fuentes primarias y el desarrollo de habilidades históricas), y el segundo se refiere a los conocimientos pedagógicos y disciplinares de historia, que los profesores deben desarrollar a través de sus experiencias y reflexiones de su práctica docente. La comparación entre sí abre nuevas interrogantes acerca de los conocimientos pedagógicos y los de la propia disciplina histórica, que los profesores de educación básica tendrían que poseer para lograr aprendizajes significativos de la historia.

El Modelo de Educación Histórica

El Modelo de Educación Histórica (MEH) es una propuesta desarrollada en países anglosajones como Reino Unido, Australia y Canadá, lugares donde, desde años atrás, se trabajaba la historia local, regional o por lengua (en Canadá, la región francófona de Quebec tenía su propia historia diferente a la parte angloparlante canadiense), y en Estados Unidos, donde la historia se escribía en cada una de las entidades federativas; estos programas de historia local o regional fueron criticados y sustituidos, a mediados de los ochenta por los nuevos que proponían recuperar las historias nacionales de cada país (Peck y Seixas, s.f.).

Este modelo plantea que la historia debe ser enseñada en primaria y secundaria tal como la elabora el historiador profesional, a través de la consulta de fuentes primarias, y cómo escribe, reflexiona e interpreta la historia, es decir, a través de los problemas fundamentales del estudio del pasado: de significación histórica (cómo se decide lo que es importante), evidencia histórica (cómo se sabe sobre el pasado), continuidad y cambio (cómo se da sentido al complejo flujo de la historia), causa y consecuencia (por qué pasaron los acontecimientos y sus consecuencias), perspectivas históricas (cómo se pueden entender mejor a las personas del pasado) y dimensión ética (cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente) (Ponce, 2015).

Se afirma, en este sentido, que el trabajo con fuentes primarias en la formación docente origina tres núcleos que inciden favorablemente en la enseñanza de la historia: “planteamiento de problemas de aprendizaje histórico, análisis y cuestionamiento de fuentes históricas, y desarrollo de respuestas interpretativas por medio de la construcción de textos expositivos o argumentativos” (Ibagón, 2016, p. 126). Esto se plantea en la formación de los futuros profesores; sin embargo, el autor no aclara en cuanto tiempo se llevó este proceso de formación, al parecer fue un semestre.

De este modo, el MEH plantea que los alumnos de primaria y secundaria deben aprender historia tal y como un historiador consulta los archivos y escribe la historia. Se afirma, entonces, que la enseñanza en las asignaturas de Historia de primaria y secundaria tienen que enfocarse en los problemas, los métodos y en la consulta de fuentes primarias y no simplemente abordar en clases cotidianas las narrativas de los textos escolares (Mora y Ortiz, 2016).

Según Mora y Ortiz (2011), esta propuesta procura innovar la enseñanza de esta asignatura a través de la interacción con fuentes primarias, la determinación de conceptos de primer orden y el uso de conceptos analíticos, denominados de segundo orden, con la finalidad de fomentar el Pensamiento Histórico y la conciencia histórica como competencias situadas; además, plantea como fuentes históricas museos, archivos históricos, bibliotecas de fondos antiguos, sitios históricos y arqueológicos, escenarios familiares, escolares y/o comunitarios próximos

a los alumnos, recursos como cines, música, literatura e Internet, todas como experiencias de aprendizaje.

En este mismo sentido, el programa de la Licenciatura de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, Plan de Estudios 2018, implementado en las Normales del país, estableció que el aprendizaje de los alumnos tenía que partir de la investigación en fuentes primarias, aunque incluía las fuentes secundarias también, así como la recreación histórica; por ello, proponía, para los futuros profesores, la interpretación de fuentes primarias y secundarias para la comprensión de la historia y el manejo de conceptos analíticos para alcanzar el conocimiento histórico (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018, pp. 12 y 15).

Esta perspectiva de la enseñanza de la historia propone dos tipos fundamentales de conceptos:

- Los de primer orden, “que constituyen significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 125); es decir, son los conceptos de un periodo histórico determinado: el periodo prehispánico, la Conquista de México, la época virreinal, la Independencia de México, las Leyes de Reforma, el Porfiriato, la Revolución Mexicana, etc.
- Los de segundo orden son aquellos que “las herramientas de comprensión como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos como historia” (Lee y Ashby en Arteaga y Camargo, 2014, pp. 125-126).

106 Los elementos de segundo orden son el *tiempo histórico*, que es el concepto angular para los historiadores, que hace posible historizar (ubicar, pero sobre contextualizar) procesos ocurridos en el pasado (económicos, sociales, políticos, culturales, ambientales, etc.) pero que es necesario ubicarlos en eras, épocas o etapas diversas en el tiempo pasado con sociedades humanas con características diferentes a las de otras épocas. Como lo ha señalado Arteaga y Camargo (2014), el tiempo histórico siempre involucra una relación entre el espacio y el tiempo que permite a

los historiadores situar, a través de estas coordenadas, los hechos pasados. Una de las claves del historiador es el tiempo y el lugar en que ocurrió.

Otros elementos son el *cambio y la continuidad*; al respecto, sostienen Arteaga y Camargo (2014) la pertinencia “de asociar la noción de tiempo histórico con la de cambio y continuidad, formulando cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber?” (p. 127).

Para Arteaga y Camargo (2014) la *empatía* se vincula al supuesto de que las personas que vivieron en el pasado no pensaban ni procedían como lo haríamos nosotros y al tratar de revelar los procesos del pasado en que participaron individual o colectivamente, es obligadamente analizarlo en su propio contexto, desde sus propias experiencias personales y en el marco político, económico, intelectual y cultural en que vivieron y no desde nuestro propio marco referencial por ser, obviamente, muy diferente.

La *causalidad* se asocia a la de cambio, es decir, cuáles son los elementos de una sociedad dada en un tiempo y lugar dados, que experimentan determinadas contradicciones sociales, políticas, económicas y culturales que ocasionan cambios o transformaciones en un tiempo y sociedad dada. Precisamente, el trabajo del historiador radica en identificar e interpretar, a partir de teorías sociales, las causas o razones de tales fenómenos y, por supuesto, los cambios producidos, así como las continuidades.

Para esta corriente educativa, la *evidencia* se refiere al uso de fuentes históricas primarias y secundarias, donde podemos conocer indirectamente el pasado con evidencias materiales y registros, marcando una distancia con las narraciones que se encuentran en libros, enciclopedias; en Internet y otras fuentes secundarias (como los libros de texto).

Se propone el análisis de las fuentes primarias porque

constituye el procedimiento básico por el cual es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera. Las evidencias nos permiten formular las preguntas y elaborar respuestas autónomas, así como debatir la validez de las distintas

interpretaciones y narraciones ya realizadas (Arteaga y Camargo, 2014, p. 128).

En *relevancia histórica*, Seixas y Peck (citados en Arteaga y Camargo, 2014), proponen los siguientes criterios para determinar la relevancia:

El evento/persona/proceso que tuvo *profundas* consecuencias, para *mucha* gente, durante un *largo periodo* de tiempo; y el evento/persona/proceso que fue importante en algún punto de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos, y que permite develar pasajes que de otra manera permanecían en zonas de franca invisibilidad. La relevancia de algún evento, proceso o personaje histórico puede definirse atendiendo a *alguno* de estos criterios anteriores y no necesariamente a los dos (pp. 129-130).

La propuesta de dominio de los conceptos de segundo orden conlleva a que, en las aulas, los alumnos trabajen con evidencias obtenidas de las fuentes históricas, fundamentalmente primarias, con el fin de:

- Identificar a la historia como un tipo de conocimiento que facilita comprender procesos acontecidos en el pasado, así como sus relaciones con el presente.
- Elaborar interrogantes e hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en los procesos del pasado y sus vínculos con el presente, utilizando conceptos históricos de primer y segundo orden.
- Entender de modo reflexivo la importancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos de segundo orden, la consulta de fuentes históricas y la discusión en comunidad.
- Debatir a partir de evidencias, las diversas y a veces conflictivas historias sobre el pasado planteadas por los historiadores y/o los testigos de procesos de pasado (Arteaga y Camargo, 2014).

El Modelo del Razonamiento Pedagógico

Este modelo plantea lo que el profesor debe dominar para enseñar una materia y, especialmente, la flexibilidad para abordar los diferentes contenidos y seleccionar las metodologías de enseñanza y aprendizaje más adecuadas. Ha sido desarrollado para la enseñanza de las matemáticas (Shulman, 2005) y es un método mucho más complejo que el anterior porque requiere de varios tipos de conocimientos pedagógicos, algunos generales y otros muy específicos, tanto de los contenidos de la asignatura, como de aspectos de los alumnos y de elementos contextuales.

Sostiene seis tipos de conocimientos, incluidos los disciplinares; respecto a estos, retoma principalmente el conocimiento del contenido escolar, establecido en los programas del currículo, fundamentalmente basado en el conocimiento disciplinar y plantea que las implicaciones para la formación del profesorado “apuntan a la necesidad de aprender las materias en términos de sus contenidos didácticos” (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005, p. 1), marcando así una diferencia sustancial entre el profesional, cualquiera que sea, y el profesor.

Así, revalidan la idea de Chevallard (2000), que el conocimiento sabio no puede ser el mismo que el conocimiento enseñado, pues el primero es complejo, abstracto, construido en la experimentación, reflexión e investigación de años, por lo que pasa por una transposición didáctica de tal forma que pueda ser enseñado en los diferentes niveles educativos. En este sentido, marca una diferencia sustancial con el modelo de Educación Histórica que deja de lado cualquier proceso didáctico en la enseñanza de la historia porque afirma que debe ser aprendida tal como el historiador lo construyó, por eso su insistencia en el uso de fuentes primarias.

El método de Razonamiento Pedagógico tiene semejanza con uno aplicado a las Matemáticas, denominado “Conocimiento Matemático para la Enseñanza (*Mathematical Knowledge of Teaching*, MKT) que propone una codificación específica de este conocimiento” (Carmona y Climent, 2012, p. 166). A diferencia del MEH, el de Razonamiento Pedagógico y el MKT tienen la ventaja de ser modelos cimentados en el estudio y análisis de experiencias docentes concretas, que producen teorías fundamentadas en las prácticas profesionales frente a grupo, muy distantes de cómo piensan

y crean conocimientos disciplinares los matemáticos, historiadores y otros científicos.

Así, el modelo asume que la comprensión de la materia o asignatura por parte del profesor, posibilita su transformación para hacerla “enseñable” a los alumnos, en la que intervienen diferentes tipos de conocimientos (que serán mencionados líneas abajo), siendo para estos autores, el conocimiento didáctico del contenido el principal elemento. Esta manera de conocer y comprender los contenidos didácticos de la materia o asignatura respectiva, es lo que diferencia al profesor del especialista de un área determinada del saber (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

Estos autores se acercan al constructivismo al insinuar que el conocimiento didáctico de cada materia se construye con y sobre el conocimiento de los contenidos, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005). Sin embargo, este planteamiento se podría refinar aún más, pues el conocimiento didáctico general debe ser adecuado para cada asignatura escolar, porque cada una de ellas es diferente, por lo que se bosquejan, desde la pedagogía y las didácticas específicas.

Por otro lado, el profesor, siguiendo a Ausubel (2002), debe determinar cuáles de las ideas de anclaje son adecuados para el tema histórico a abordar en clase, pues según el aprendizaje significativo, es necesario conocer las ideas o saberes previos, pero específicamente adecuados al tema, no cualesquiera, sino solo aquellos que tengan cercanía cognitiva con la nueva información y que hayan sido adquiridos a través de la memoria semántica. Obviamente, es necesario conocer también los intereses y necesidades de los alumnos.

110

La condición anterior hace una enorme diferencia con respecto al MEH. Sin embargo, los autores mencionan una segunda: la que encontraron entre profesores expertos y principiantes realizando estudios comparativos entre ambos. Gudmundsdóttir y Shulman (2005) encontraron que los conocimientos, la comprensión y las habilidades se expresan, a veces con vacilación y, en otras, con maestría entre los principiantes, pero estos elementos son desarrollados, en cambio, con

facilidad por los expertos, llegándose a preguntar qué sabían o ignoraban los profesores y que les facilitaba enseñar de una u otra manera.

Su estudio tomó como sujetos de investigación a dos profesores que enseñaban Ciencias Sociales en secundaria en Estados Unidos; uno tenía 37 años de servicio, y el otro era principiante; ambos eran buenos en lo que hacían, pero la discrepancia esencial era el dominio de la materia para enseñarla, pues el de más años mostraba mayor conocimiento didáctico del contenido; los autores se centraron en las maneras en que el profesor experto entendía y enseñaba su asignatura y realizaba cosas en el salón que definitivamente no hacía el profesor principiante (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

Este modelo focaliza el conocimiento del profesor, en general, en dos componentes:

- Conocimiento pedagógico general, conocimiento de las características de los aprendices, conocimiento del contexto educativo y conocimiento acerca de objetivos educativos y valores.
- Contenidos específicos que el profesor enseña (conocimiento del contenido, conocimiento del currículum y conocimiento didáctico del contenido) (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

Como puede observarse, este modelo de enseñanza es más complejo que el MEH. Los tres primeros tipos de conocimientos son generales y los tres últimos más específicos orientados al contenido de una materia, cualquiera que sea, lo que da una idea de la complejidad de la enseñanza de cualquier asignatura en cualquier nivel educativo, no solo en nivel primaria.

El proyecto: *Place, Time and Society* (Lugar, Tiempo y Sociedad)

111

A diferencia del MEH que se basa exclusivamente en el estudio de la Historia, *Place, Time and Society* fue una propuesta interdisciplinaria establecido en 1971, en Inglaterra, para alumnos de 8 a 13 años. Retomaba conocimientos de historia, geografía y ciencias sociales y estuvo profundamente arraigado en la convicción de que la historia tendría que estudiarse a través de tres ejes fundamentales: lugar, tiempo y sociedad.

Fue un programa de Ciencias Sociales elaborado en la Universidad de Liverpool, Inglaterra (Armas y López, 1989).

En este proyecto, no hubo ni diseños concretos ni materiales editados previamente ya que cada situación educativa se creía única en cuanto al alumnado, profesorado, institución y entorno, por lo que cada grupo escolar debía realizar un diseño curricular específico. El análisis así de la Humanidad se justificaba por su dimensión social, histórica y espacial, por la necesidad de que los alumnos formaran un conveniente sistema de valores desde la empatía.

Lugar, Tiempo y Sociedad pretendía el impulso de destrezas intelectuales tales como el análisis, interpretación, tratamiento y comunicación de la información. También destrezas sociales no solo en relación con los individuos y grupos de su entorno inmediato (en el aula o escuela, la comunidad), sino de la sociedad en general a través de la empatía. Las destrezas físicas también fueron promovidas con manipulación de equipos y aparatos, pero también explorar las posibilidades expresivas corporales para comunicarse y expresar ideas y sentimientos.

Otro punto importante era el impulso de cualidades personales y de actitud para animar el interés por las dificultades de la Humanidad desde posturas críticas y de tolerancia, animando la posibilidad de canje de valores como de comportamientos. Por otro lado, los conceptos que se pretendieron que adquiriera el alumnado eran de dos tipos:

- Sustantivos: comunicación, poder social, valores y creencias, causas y consecuencias.
- Metodológicos: semejanzas y diferencias, cambio y continuidad, diferencias y cambio, causas y consecuencias; cuestión en que coincide con el MEH.

112

Para aplicar esto, el profesor organizaba el currículo en unidades que permitían la adquisición de los conceptos, las destrezas y las cualidades personales ya mencionadas. La secuenciación era diferente para cada grupo y se despliega a lo largo de temas variados (de distintas disciplinas) que incluían entornos alejados del alumno.

Algunos ejemplos ilustraban una característica esencial de este tipo, que fue la diversidad de aplicaciones del modelo curricular: la planificación educativa para el desarrollo del concepto metodológico de cambio y continuidad —indispensable para adquirir de forma adecuada las ideas de tiempo, secuenciación o proceso— se realizaba de forma diferente, en varias zonas de Inglaterra:

- En el Distrito de Peak (zona rural), se examinaba la continuidad de las actividades agrarias y, por otra, las transformaciones que se iniciaban en la zona al ubicarse segundas residencias para los habitantes de ciudades próximas y desplegarse actividades terciarias.
- En el de Sheffield (centro industrial regional) se estudiaba la transformación de la zona en un centro regional a partir de su desarrollo industrial.

O en los mismos dos distritos, el concepto sustantivo de conflicto/consenso —acuerdo/resistencia, pacto, etc.— se estudiaban en Peak y se analizaba el conflicto que surgió por el uso de terreno para actividades agrícolas o para la construcción de vías de comunicación, al tiempo que se resaltaba el consenso social sobre la autonomía local, mientras que en Sheffield se analizaba la disminución del consenso cívico que se producía en la ciudad y el conflicto entre ciertos intereses industriales y algunas reivindicaciones vecinales.

Por otro lado, la secuenciación de hechos estribaba en gran medida de las edades y particularidades del alumnado. Indudablemente un desarrollo curricular para edades de ocho a 12 años brindaba grandes contrastes con otro propuesto a un grupo de 12 a 14; aunque en ambos se incluían el mismo tipo de conceptos, que se modificaban en su profundidad a mayor edad de los alumnos, las destrezas que se debían desarrollar, etc.; así, por ejemplo, a los ocho años un grupo de alumnos dedicaba el primer trimestre a canciones y juegos propios de la edad para, a través de ellos, ir asimilando conceptos como la comunicación (lenguaje, movimiento, símbolo), semejanzas/diferencias (tamaño, importancia, organización) y continuidad/cambio (tiempo, transformaciones, periodización).

En el segundo trimestre se estudiaba la familia y, en el tercero, una sociedad primitiva. A los 12 años, ese mismo grupo, después de abordar en el primer trimestre la Segunda Guerra Mundial (y centrarse en la adquisición de conflicto/consenso y causas y consecuencias) y el segundo trimestre al estudio de Sudamérica (para desarrollar ideas acerca del poder; conflicto/consenso; valores y creencias; causas y consecuencias); terminaba el curso con el estudio de Gran Bretaña y Europa en el que nuevamente incidía en conceptos estudiados a lo largo de los catorce trimestres anteriores.

Una propuesta bastante distinta en la forma (contenidos) pero con idénticos planteamientos pedagógicos se realizó en Liverpool para alumnos y alumnas de 12 a 14 años. Los mismos conceptos se estudiaban a través de contenidos diferentes y profundizaban con un análisis de Liverpool en la actualidad y su evolución histórica y también en la realidad pasada y presente de África del Sur. Dos sociedades con elementos comunes y profundas diferencias, distantes y relacionadas estrechamente en su historia (tráfico de esclavos, guerra de los Boers, etc.).

Los estudiantes de 12 a 14 años manejaban informaciones más complejas que los de 8 a 12; realizaban análisis más rigurosos y dominaban un léxico más rico, pero compartían los mismos objetivos y métodos de aprendizaje, pero a un nivel superior (Armas y López, 1989).

Resultados

Los planteamientos centrales de los modelos esbozan un cambio más allá de las actitudes hacia la enseñanza de la historia, de lecturas del libro de texto y actividades de aprendizaje como resúmenes escritos, uso de estampas o monografías comerciales y en los modelos de enseñanza. Es cierto que hay que dejar algunas o muchas de las prácticas de la enseñanza de la Historia, pero es urgente un cambio fundamentalmente de las creencias epistémicas de los profesores, independientemente del modelo que apliquen, obviamente en diferente grado para cada uno de los tres modelos aquí reseñados.

En este sentido, el MEH enfrenta varias dificultades. En primer lugar, los profesores de educación básica no tienen una amplia y fundada preparación en el trabajo propio del historiador, porque en su formación profesional solo llevan tres materias referidas a la enseñanza de la historia. Por otra parte, esta propuesta tiene muy poco que ver con el trabajo del historiador, quien no solo recurre a una fuente histórica, sino que analiza una diversidad de archivos y escritos de testigos contemporáneos al hecho pasado y obras escritas de otros historiadores para tener un contexto lo más amplio posible para comprender mejor la sociedad del pasado que pretende estudiar.

En segundo lugar, una fuente histórica por sí sola, por muy completa que sea, no representa toda la complejidad de un hecho histórico. El trabajo del historiador no se basa en una sola fuente. Esta tiene que ser confrontada con otras primarias y con testimonios de actores contemporáneos a ese hecho, lo que le permite acercarse a la cultura, la mentalidad, las formas de pensar y ver la sociedad y el mundo de ese grupo humano del pasado. Debe leer trabajos de otros historiadores que han estudiado el tema en cuestión para tener una visión global del periodo que pretende comprender.

En tercer lugar, el historiador profesional consulta los documentos a través de preguntas de investigación previas (y no después como lo plantea el MEH), y armado con una teoría del cambio social, cualquiera que sea esta, lo que le permite detectar información importante para entender las causas, precedentes o antecedente y las consecuencias e impactos y, finalmente, comprender cualquier hecho histórico y, ahora sí, hacer una interpretación histórica.

En cuarto lugar, los autores que proponen el MEH indican el modo en que los profesores deben trabajar las fuentes históricas con sus alumnos, que consta de tres etapas:

- Fundamentación: uso de la fuente como base para construir el conocimiento histórico.

- Demostración: es el medio por el que se transita para construir el conocimiento histórico.
- Verificación: como límite que sirve como cerca para el historiador, imposibilitándole que pueda crear sin argumentos fácticos, su tema de investigación (Hurtado, s.f., p. 1).

Por otro lado, el modelo de educación histórica o, por lo menos, la gran mayoría de sus representantes en lengua inglesa, rechazan totalmente el concepto de transposición didáctica, en el sentido de que el saber sabio debe sufrir ciertas deformaciones para poder ser reelaborado en el aula por los alumnos de diferentes edades, convirtiéndose, por tanto, en saber enseñado; se parte de la idea de que los conocimientos escolares son, en su gran mayoría abstractos, y que la didáctica de las asignaturas debe ser de tal forma en proceso de abstracción-concretización (para ser enseñado) no corra el riesgo de perder el poder comprensivo de fenómenos complejos en las edades escolares (Chevallard, 2000).

El trabajo del historiador profesional sobre un tema obliga el uso de varias fuentes: archivos familiares, parroquiales, municipales, estatales, gubernamentales, diferentes acervos privados, realiza entrevistas. El principio de investigación es tener una variedad de fuentes de información, para conocer una diversidad de puntos y contrastarlos entre sí, para analizar las posturas de diferentes actores que participaron en, o conocieron, los hechos y comparar sus disímiles puntos de vista a través de lo escrito y lo dicho.

116 Además, los tres elementos citados en el MEH son los elementos necesarios o fundamentales del trabajo del historiador, pero no permiten por sí solos la interpretación de las fuentes. El trabajo real del historiador requiere una teoría del desarrollo y del cambio social, cualquiera que sea: marxismo, funcional, estructural-funcional, positivista u otras. Estas teorías permiten darle un sentido a la información contenida en las fuentes. El historiador relabora varias veces las hipótesis y las preguntas de investigación, en función de la información hallada y de las constantes

lecturas que se hacen de fuentes contemporáneas al hecho y materiales actuales.

En realidad, el trabajo con las fuentes primarias es mucho más complejo que lo que plantea el MEH. Su aplicación por profesores ya en servicio o en formación demuestra que no es fácil trabajar las fuentes primarias si no se tiene una verdadera formación profesional en su construcción y análisis como fuentes, que es llevar a cabo el trabajo de los historiadores profesionales.

Trabajos ya publicados muestran algunas de estas debilidades de profesores de educación básica sin experiencia en manejo de fuentes históricas. Bello y Morales (2020) realizaron un taller de actualización con profesores de primaria del Estado de México con crónicas de la conquista (H. Cortés y B. Díaz del Castillo) y un texto crítico (M. León-Portilla.) Al terminar el taller, los participantes comentaron haber aprendido que la tecnología (armas) fue fundamental en la victoria española provocando una gran masacre de indígenas, que las lecturas los remontaban “a ver o imaginar cómo suceden las cosas”, dando por sentado que lo leído era realmente lo sucedido en este evento histórico y concluían que sí era necesario el conocimiento de fuentes históricas para impartir un tema de historia (pp. 29-30).

Según Gonzalbo (2019), las fuentes “no exponen realidades, sino interpretaciones de posibles realidades, la búsqueda de significados...” (a través del conocimiento de la sociedad del pasado donde fueron elaboradas esas fuentes) y “...su interpretación mediante nuestros propios conceptos y prejuicios” (pp. 17-18). Las fuentes se leen en función de las teorías y conceptos seleccionados por el historiador, corresponden a las fases de comprensión mientras que las fuentes secundarias (de testigos contemporáneos y de historiadores profesionales, que deben siempre acompañar a las primeras) corresponden a la interpretación.

117

Para ejemplificar que las fuentes primarias no son necesariamente la historia en sí, las crónicas de la Conquista lo ejemplifican; elaboradas por algunos testigos, no pueden ser consideradas como una verdad histórica, sino más bien como una realidad retórica con el fin de que la conquista fuera comprensible para los lectores europeos de esa época; para Mendiola

(2003), estos documentos hablan, en rigor, más de la Europa de la época en que fueron escritas, que del mundo mesoamericano y, por lo tanto, no pueden ser tomadas como la historia verdadera de la Conquista (citado en Luna, 2019), tal como se hizo en el ejercicio de actualización con profesores de educación básica arriba citado.

El trabajo con las fuentes históricas requiere no solo leer la fuente histórica y quedarse literalmente con lo que dice esta, como se hizo en el ejercicio de la Conquista. Demanda preguntas o hipótesis previas a la lectura de la fuente, contrastar la información de esa fuente con otras fuentes históricas de la época, modificar las preguntas si es necesario y releer las fuentes nuevamente. Es necesario ubicar esta diversidad de información del periodo histórico específico en un contexto más amplio a través de lecturas complementarias y confrontar estos resultados con la teoría seleccionada y reformular las hipótesis nuevamente y reiniciar, si es necesario, el mismo proceso.

De hecho, cada periodo histórico, cada tema de investigación, en relación a las fuentes primarias, tienen sus propias características, dificultades y oportunidades muy difíciles de circunscribir en una fuente o fuentes primarias como pretende el MEH. Como lo ha mencionado Mendiola (citado en Luna, 2019), para tomar cualquier fuente como histórica, para no caer en tergiversaciones, hay que trasponerla en su (propio) horizonte cultural, puesto que pretender entenderla, de manera inmediata, es una falacia.

Para trabajar con fuentes históricas, hay diversos materiales. Camarena y Villafuerte (2001) han publicado un compendio de tratamiento de fuentes por temática de investigación: fuentes gubernamentales, orales, iconográficas, fotográficas, archivos del Ramo Departamento de Trabajo, entrevistas a migrantes y otros. Por otro lado, Mendiola (2003) analiza el abordaje de las fuentes hispanoamericanas con el tema de la Conquista; y Gilabert (2017) ha elaborado una recopilación de un conjunto de fuentes por periodos de la historia nacional y un análisis para su uso.

Así, el símil de las prácticas científico-sociales de expertos disciplinarios con las prácticas docentes que procuran que los alumnos actúen como matemáticos, historiadores, biólogos, entre otros, ha sido criticado en

diversos estudios que muestran que en el ámbito escolar, se enseña a los alumnos a usar los diccionarios, los mapas geográficos, los archivos históricos, etc., de manera muy diferente a como lo hacen los especialistas; no se trata solo de la cantidad o profundidad de la información que se posee (los profesores) sino sobre todo en la cualidad (los expertos), ya que es un “conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico” de estos últimos (Díaz-Barriga, 2006, p. 24).

Una cuestión importante es dilucidar si la formación del Pensamiento Histórico de alumnos de educación básica puede partir exclusivamente de la historia nacional, como se ha intentado hacer desde décadas. Esto contradice, por entero, las ideas pedagógicas de autores como J. Piaget, R. Hallam y L. Vygotsky, del desarrollo psicológico de alumnos de primaria, y principalmente los principios de la enseñanza situada, elemento central de la NEM. Pero también de historiadores reconocidos que han escrito sus biografías sugiriendo que el pensamiento histórico, y su decisión de ser historiadores, partieron inicialmente del análisis de sus propias vidas: infancia, juventud, etc.

Por ejemplo, los historiadores E. Thompson, E. Hobsbawm y J. Hart, han reflexionado acerca de sus vidas infantiles y juveniles, y escribieron del impacto que estos periodos vitales tuvieron para decidirse a ser historiadores y abordar los temas de toda su vida profesional: historia social, revueltas campesinas, formación de la clase obrera, conciencia de clase, anarquismo, entre otros (Thompson, 2002; Hobsbawm, 2003; Saborit, 2002), lo que sugiere que los alumnos de educación básica podrían iniciar el estudio de la historia, analizando su propia vida personal, la historia de su familia y en grados superiores, de su entidad, del país y, finalmente, la historia mundial.

Es decir, el primer nivel de Pensamiento Histórico en el humano, siguiendo al constructivismo, se genera a partir de la experiencia vital: desde su historia personal, familiar, de la comunidad. En este sentido, el concepto manejado de enseñanza situada del MEH, no corresponde al de la bibliografía especializada en pedagogía. Para Mora y Ortiz (2012) la cognición situada está centrada en el aprendizaje a partir de la interacción con fuentes históricas primarias, el análisis de esa información histórica

mediante los conceptos de “segundo orden” y el *transfer* de conocimientos en actividades de recreación histórica como museología, dramatizaciones y periodismo.

En contrapartida, Díaz-Barriga (2006) considera que el conocimiento situado lo es, porque es parte y, al mismo tiempo, producto de la actividad, el contexto y la cultura concretos en que se desarrollan y lo utilizan los alumnos. Desde esta definición, la historia escolar tendría que empezar desde la historia personal, familiar, comunitaria; en niveles superiores, desde la regional hasta la historia nacional.

Por otra parte, desde la historia, la postura del MEH, al voltear exclusivamente a las fuentes primarias, coincide con la tradicional fórmula de Ranke: la historia se propone describir las cosas “tal como sucedieron” (Bloch, 2001, p. 139); así, este modelo reactiva la actitud de pasividad intelectual de los alumnos ante los hechos históricos abordados destacándose dos problemas principales: el de la supuesta imparcialidad histórica (“tal como sucedieron”), y la idea de la historia vista desde el MEH como una sencilla tentativa de reproducción de lo que realmente sucedió, en vez de plantear un verdadero análisis del cambio histórico como lo pretende el proyecto *Lugar, Tiempo y Sociedad*.

Al contrario, el Modelo de Razonamiento Pedagógico se centra en el desarrollo profesional de los profesores en diferentes aspectos de la docencia, determinando las diferencias entre los profesores novatos y los expertos a partir de sus prácticas educativas cotidianas, colocando en el centro el desarrollo del pensamiento reflexivo del profesor, que marca la distancia entre este modelo y otros de la enseñanza de la Historia. De este modo, parte de una idea de la enseñanza centrada en la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión (Shulman, 2005).

120

Este modelo se ha aplicado más en el caso de las Matemáticas, pero se analiza aquí un estudio de la enseñanza de la Historia. Entre las ventajas generales que presenta, se encuentran:

- Aborda el estudio en seis aspectos de la enseñanza divididos en dos importantes ámbitos: 1) aspectos generales y 2) contenidos específicos, asignándoles el mismo valor pedagógico.
- Analiza el crecimiento profesional de los docentes: de novatos a expertos.
- Determina los aspectos de una/s teoría/s educativa/s aplicada/s en clases reales.
- Investiga el desarrollo pedagógico a partir de la experiencia y la reflexión de los profesores, pero también del desempeño de los alumnos, a través de las diferentes estrategias aplicadas en el salón de clases.
- Pone especial atención no solo al manejo de los alumnos en el aula, sino fundamentalmente al desarrollo de las *ideas* en la clase por parte de los alumnos.
- Los profesores crean por sí solos diversas categorizaciones en función del desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comprensión, pensamiento histórico, etc., de los alumnos, algo esencial en este modelo.
- Ayuda a razonar y sintetizar las experiencias pedagógicas que han impulsado el crecimiento académico de los alumnos y fomenta su análisis por parte del profesor.
- Como lo ha mencionado Shulman (2005), permite el uso de diversos estilos de enseñanza dependiendo del tema y de la experiencia del profesor/a.

Una parte esencial son las categorizaciones que se convierten en el marco conceptual para ordenar el material a usar y las preguntas a formular, que se transforman en andamiajes de los alumnos para organizar su estudio de los diferentes materiales y la revisión de sus propias reflexiones, lo que les

permite a los profesores saber cómo abordar las clases, organizarlas y encuadrarlas para la enseñanza y como repartirlas correctamente para fijar tareas y actividades; así los materiales eran organizados para diversos fines pedagógicos, niveles de dificultad distintos; variados tipos de alumnos y de temas y énfasis en las clases (Shulman, 2005).

En la enseñanza de la Historia, en cuanto al conocimiento pedagógico general, se requiere conocimientos acerca de los procesos mentales propuestos para comprender el aprendizaje, por lo menos, de J. Piaget (como los principios de la psicogenética, los esquemas de conocimiento, los procesos de equilibrio), L. Vygotsky (las zonas de desarrollo próximo y los instrumentos psicológicos), D. Ausubel (la teoría aprendizaje significativo), B. Bloom (con su tipología de verbos), y autores que propusieron diferentes estrategias didácticas de enseñanza como: W. Kilpatrick (proyectos), O. Decroly (centros de interés) y C. Freinet (complejos de interés), entre otros, estrategias que pueden aplicarse en la historia, como disciplina o de manera interdisciplinaria.

Se refiere también a las actividades didácticas para enseñar/aprender historia, como diferentes líneas del tiempo (desde las más simples hasta las complejas, con varios factores, con antecedentes o precedentes y consecuencias, y combinación de aspectos sociales, económicos, políticos y culturales, donde quede claro la relación entre diferentes aspectos y hechos históricos), y den cuenta de la complejidad de la historia.

Este apartado incluye la enseñanza para la elaboración de preguntas de investigación y de tabla KWL, es decir, Know -qué sé-, Want -qué quiero aprender- y Learn -qué aprendí-, que es un instrumento que sintetiza el proceso de aprendizaje fijando los objetivos a conseguir por el alumno; el uso de videos, películas y cortos; así como novelas históricas para ciertos hechos históricos, y la recomendación de diferentes esquemas de pensamiento, dependiendo lo que el profesor desea que los alumnos aprendan: cuadros comparativos, multiplanos, mapas históricos, diversos diagramas como el árbol, de Ishikawa, de Venn y mapas conceptuales y mentales, carpetas metacognitivas, entre otras.

En cuanto al *Conocimiento de las características de los aprendices*, determinar su desarrollo psicológico (desde Piaget o Vygotsky), la existencia y

pertinencia de los conocimientos previos de los aprendices en el nivel educativo respectivo: Historia de México o del Mundo, si es de su agrado la historia o no, qué se les dificulta de esta asignatura (la temporalidad, cronología, nombres de personajes, antecedentes y precedentes, conceptos históricos, cambios y continuidades, espacio histórico, relación pasado-presente), si la historia significa algo en su vida personal y cuáles son los intereses y las motivaciones para el estudio de la historia.

Una parte muy importante es el desarrollo psicológico de los alumnos con respecto a la noción del tiempo. Piaget descubrió tres etapas en la concepción de las edades humanas en los infantes. La primera etapa, el niño pensaba que las personas tenían más edad por su estatura, pero él crecería más y tendría más edad que otras personas, si éstas dejaban de crecer en altura, ya no tendrían más edad. En la segunda, o las edades estriban del orden del nacimiento, pero las diferencias de edades no se conservan en el desarrollo de la existencia, o bien las diferencias se conservan, pero no dependen del orden del nacimiento. Finalmente, las duraciones y las sucesiones están coordinadas como realmente ocurre (Piaget, 2005).

Un problema mayor en la educación básica, que tampoco se resuelve en otros niveles educativos, es el del tiempo histórico. En este sentido, la escuela primaria ha contribuido porque los alumnos de los primeros años piensan que los hechos históricos sucedieron según el calendario escolar de la SEP. Así, primero ocurrió la promulgación de la Constitución (1824), celebrada en febrero, que la Independencia de México (1821) que se festeja en septiembre. Este mismo hecho ocurrió primero (como ya se dijo, en septiembre) que el descubrimiento de América (1492) que se homenajea en las escuelas en octubre.

Otro ejemplo lo dan las entrevistas a alumnos de quinto grado de una escuela suburbana quienes, al preguntarles las causas de la Conquista de México, afirmaba que se caían mal, no se querían los indígenas y los españoles, que querían territorio y también querían el oro de los mexicas, tenían tanques, por lo que aquellos conquistaron a Tenochtitlan (Huerta, 2015).

Es por ello muy necesario determinar los conocimientos previos o ideas de anclaje, como lo propone Ausubel (2002) acerca de la historia de México, para que a partir de estos se diseñen las actividades subsiguientes, de tal forma que estas ideas sirven para vincularlas con la nueva información. Pero también se requiere saber los intereses y necesidades de los alumnos en cuanto a que quieren aprender, sobre su propia historia, la de su familia, de su comunidad y región, de situaciones cercanas a sus experiencias vitales.

El *Conocimiento del contexto educativo y conocimiento acerca de objetivos educativos y valores* es un aspecto poco abordado por los profesores en servicio es el conocimiento del contexto educativo, porque se centran en lo que sucede en el interior de las escuelas y de los salones, y no conocen a la comunidad o población a la que le proveen servicio educativo, como puede ser el nivel educativo de los padres así como sus conocimientos históricos, la historia de la comunidad, que se tanto se aprecia la historia comunitaria, local y municipal, tradiciones y costumbres, personas mayores de edad que pudieran proporcionar información histórica a los alumnos.

En cuanto al conocimiento de objetivos educativos y valores, los profesores deben saber cuáles son los objetivos educativos específicos de la enseñanza de la historia (desarrollo del pensamiento histórico, que no es lo mismo que el conocimiento histórico; ubicación del espacio y la temporalidad históricas, los cambios y las continuidades en el desarrollo humano, conciencia personal, conciencia familiar y comunitaria, conciencia histórica) y los valores inherentes al estudio histórico: civilidad, amor a la patria, respeto a la diversidad, desarrollo de la ciudadanía.

Con respecto a los otros tres conocimientos específicos que el profesor enseña, no dejan de ser igual o más importantes, los siguientes:

124

El *conocimiento del contenido* implica que el profesor debe tener un conocimiento si no muy profundo, pero sí cierto dominio del contenido. No basta con que trabaje exclusivamente con la información de los libros de texto, sino que debe haber una mayor preparación del tema, en la medida de lo posible, con lecturas complementarias como libros y artículos de revistas especializadas (*Historia Mexicana, Historias, Secuencia,*

etc.) elaborados por historiadores profesionales con puntos de vista contrapuestos, novelas históricas y artículos de divulgación histórica de buen nivel.

Una parte muy importante del saber del profesor es *conocimiento del currículum* al determinar qué conocimientos de Historia, o de cualquier otra asignatura, son base esencial para aprender otros temas históricos en grados superiores, cómo ciertos conocimientos históricos serán necesarios para comprender otros procesos como los sociales, económicos y políticos que verán en niveles educativos superior y, en general, como se relación el conocimiento histórico con aspectos como su desarrollo de vida.

En cuanto al *conocimiento didáctico del contenido*, en parte, está acotado por el conocimiento previo de los alumnos y el que circunscribe el conocimiento por parte del docente de las percepciones o conceptos erróneos de las formas de manejo de los docentes anteriores, de contenidos o temas y que han aprendido. Pero también implica las diferentes formas disponibles que se tienen para “enseñar las materias y, especialmente, flexibilidad para narrar la materia y seleccionar la metodología adecuada” (Gudmundsdóttir y Schulman, 2005, p. 1).

El conocimiento didáctico del contenido tiene fuertes implicaciones entre docentes experimentados y docentes principiantes. Por ejemplo, Gudmundsdóttir (citados en Gudmundsdóttir y Schulman, 2005) refieren un profesor veterano de Ciencias Sociales que se quejaba año tras año de grupos con alumnos que pensaban, con respecto a la esclavitud de los Estados Unidos, que era la única causa de la Guerra Civil americana; otro profesor comentó que sus alumnos encontraban más difícil comprender la historia que se enseñaba de manera temáticamente que cronológica.

Este tipo de conocimiento revela la distancia didáctica que hay entre profesores novatos y experimentados, a partir de los años de experiencia de los docentes frente a grupo, ya que generalmente los principiantes reproducen los conocimientos adquiridos en las escuelas Normales o universidades, mientras los veteranos reflexionan de sus experiencias anteriores.

Discusión

El MEH es un modelo de enseñanza de la historia, que ejemplifica los hechos históricos, los enfoca como hechos aislados en sí, sin reconocer los cambios sociales, políticos, económicos o culturales, porque carece de una teoría de la historia que explique los cambios ocurridos en diversos ámbitos. Se acerca a una renovación de la forma rankeana de hacer historia, ya dejada de lado por muchos historiadores: “narrar lo que realmente sucedió”, con el uso exclusivo de fuentes primarias.

Un ejemplo de material del periodo mesoamericano creado por el equipo de Grupo de Educación Histórica de Stanford y que presenta una visión estática de las culturas maya y teotihuacana usando vasijas, códices y representaciones en muros de templos junto con preguntas como “quién, cuándo, dónde, por qué, quién es”, cuestiones que debe contestar el alumno (Digital Inquiry Group, 2022). Este tratamiento de fuentes propuesto recuerda lo que Ricoeur (2003) afirmó que “hay que oponer a las invariantes de la sociología dominante, estructuras que siguen siendo históricas, es decir, cambiantes” (p. 254).

El curso del MEH del periodo de la Conquista de México para profesores mexiquenses, donde repiten los hechos sucedidos pero dejan de lado una posible explicación histórica: las contradicciones sociales, políticas y militares entre diferentes grupos (tlaxcaltecas contra cholultecas, texcocanos y tlaxcaltecas contra mexicas), lo que facilitó la Conquista (León-Portilla, 2003); los profesores participantes afirmaron que fue una gran matanza de mexicas durante la caída de Tenochtitlan, que da lugar a la idea de que la victoria española se debió a la valentía y la superioridad de su armamento (Bello y Morales, 2020), y no a las contradicciones sociales y económicas generadas por las guerras floridas y el cobro de tributos, por parte de los mexicas.

126

Otra de las dificultades más fuertes para aplicar el MEH es el uso de fuentes primarias porque están ubicadas en archivos regionales, estatales y nacionales, que tienen accesos sumamente restringidos en los últimos años. Estas propuestas de MEH no responden desde el ámbito pedagógico, al modelo de enseñanza situada porque no abordan los

problemas, necesidades e intereses concretos de los alumnos de educación básica, correspondientes a sus situaciones personales, sus escuelas, familias, pueblos o comunidades.

Estas dificultades, inicialmente detectadas en Canadá y aparentemente insuperables, por parte de los profesores en la aplicación y su resistencia hacia la enseñanza de conceptos potencialmente complejos (Peck y Seixas, s.f., p. 1), como son los de 2°. orden, que son los más importantes para este modelo. En México, con más de 60 años el modelo de la historia de Bronce, la enseñanza con el MEH presenta serias dificultades por el desconocimiento de cómo trabajan los historiadores, concentrándose los profesores de educación básica exclusivamente en la enseñanza del Español y Matemáticas.

En este sentido, la cognición situada requiere, en educación básica, abordar el estudio de la vida personal y familiar de los alumnos (consultando archivos personales, parroquiales y municipales), historizar la comunidad y la región y, en grados educativos de media superior, la historia de la entidad propia y del país. El desarrollo de la conciencia histórica es un proceso que inicia con las experiencias personales de cambios vitales importantes, es decir, la formación de una conciencia histórica personal, que, sin ella, no proceden otros niveles más amplios: conciencia de pertenencia a una comunidad, a un grupo social o económico, a un país, etc.

Conclusiones

Tanto el MEH como el modelo *Lugar, Tiempo y Sociedad*, rescatan elementos comunes como los conceptos de 2° orden, aunque en este último modelo el aprendizaje debe ser mucho más significativo porque parte de las comunidades o regiones donde vivían los alumnos, lo que cumple uno de los principios de la cognición situada.

También ofrece las condiciones para aplicar la cognición situada, pues parte del análisis de comunidades o regiones específicas donde nacieron los alumnos o cercanas a donde ellos viven y que, a partir de su pertenencia

a esas comunidades, pueden profundizar tanto en el Pensamiento Histórico, en tanto a la historia personal y familiar está enraizada en estas comunidades de estudio y posteriormente a la historia regional y nacional, que es el camino más adecuado, una historia desde abajo, y no tanto centrarse en la historia nacional en educación básica.

Otra ventaja es que se adapta a la NEM de manera natural, porque el trabajar a partir de los intereses, necesidades y problemas del grupo, de la escuela, de la comunidad, algunos temas pueden corresponder a un tiempo cercano, una o dos generaciones hacia atrás (padres y abuelos) usando documentos personales (actas de nacimiento, de matrimonio, defunción), entrevistas a los abuelos y adultos mayores, archivos parroquiales, documentos municipales, con los que se pueden construir historias personales, familiares y de la comunidad y que no son considerados en el MEH.

Este modelo trabaja con los conceptos de 1er. orden, pero simultáneamente con los del 2do., no hay una separación como sucede con el MEH en la práctica misma de los docentes, que enseñan los primeros y posteriormente los segundos; estos no se pueden entender sin los primeros, si no se ven simultáneamente, como lo hacen los historiadores profesionales.

Por último, los tres modelos aportan elementos para integrarlos en uno solo; del MEH el trabajo con fuentes primarias: fotos familiares, archivos parroquiales y municipales, historia oral, que ayuden a construir historias personales, familiares y de las comunidades de los alumnos de primaria; junto al desarrollo de los seis tipos de conocimiento de la enseñanza sugeridos por el Modelo de Razonamiento Pedagógico y, finalmente, el análisis de la historia de familias, comunidades, pueblos donde viven los alumnos, junto con los conceptos de 2º orden.

128

Con respecto a secundaria, fomentar la historia municipal o regional en este nivel con el mismo modelo integrador de los tres analizados en este trabajo. La historia nacional y mundial en los siguientes niveles. De esta manera, la historia se adecuará a los principios pedagógicos del constructivismo y del desarrollo cognitivo.

Referencias

- Armas, X., y López, R. y (1989). ¿Ciencias sociales o geografía e historia? *Cuadernos de Pedagogía*, (172), 38-41.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bello, G., y Morales, G. (2020). Conocimientos y saberes de los profesores de primaria sobre la conquista de México: Una exploración a través de la lectura de fuentes históricas. En *Aproximaciones multidisciplinares e interdisciplinares. La Historia de la Educación y la Educación Histórica* (pp. 21-31). Escuela Normal de Querétaro.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la Historia o el oficio de historiador*. FCE.
- Camarena, M., y Villafuerte, L. (Coords.) (2001). *Los andamios del historiador. Construcción y tratamiento de fuentes*. INAH/AGN.
- Carmona, E., y Climent, N. (2012). Comprensión del conocimiento matemático para la enseñanza que sustenta el diseño de una actividad sobre las ecuaciones de la recta en 1º. de bachillerato. *Investigación Matemática XVI*, 165-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=568453>
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Digital Inquiry Group (2022). Reading like a Historian. Teotihuacan. <https://inquirygroup.org/history-lessons/teotihuacan>

- Gilabert, B. (Coord.). (2017). *Diálogos con el pasado a través de las fuentes. Manual de comentario de textos históricos*. Maramargo.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2019). *Hablando de historia: Lo cotidiano, las costumbres, la cultura*. Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1qk4>
- Gudmundsdóttir, S., y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790206>
- Hobsbawm, E. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Crítica.
- Huerta, R. (2015). *Exploración de los conocimientos previos de la Conquista de México en una escuela primaria en Guadalupe, Zacatecas y Acambay, Edo. de México* [Tesis Maestría en Ciencias de la Educación]. Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Hurtado, J. M. (s.f). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*, 1-7. <https://www.studocu.com/es-mx/document/escuela-normal-miguel-f-martinez/espanol-etica/hurtado-fuentes-primarias-y-secundarias-en-la-construccion-del/81009326>
- Ibagón, N. J. (2016). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.06>
- León-Portilla, M. (2003). *Visión de los vencidos*. UNAM.
- Luna, G. (2019). Lo medieval en la conquista: el problema del vasallaje indígena. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 40(158), 5-26. <https://doi.org/10.24901/rehs.v40i158.364>
- Mendiola, A. (2003). *Retórica, comunicación y realidad: la construcción retórica de las batallas en las crónicas de la conquista*. Universidad Iberoamericana.

- Mora, G. D., y Ortiz, R. (2016). Modelo de Educación Histórica y Formación Docente. *Antíteses*, 9(18), 153-167.
<https://doi.org/10.5433/1984-3356.2016v9n18p153>
- Mora, G. y Ortiz, R. (2012). El Modelo de Educación Histórica. Experiencia de Innovación para la Educación Básica de México. *Enseñanza de las Ciencias*, (11), 87-98.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700009>
- Mora, G., y Ortiz, R. (2011). El Modelo de Educación Histórica. Experiencia de Innovación para la Educación Básica. *Histodidáctica*.
<https://www.histodidactica.com/el-modelo-de-educacion-historica-experiencia-de-innovacion-para-educacion-basica-2/>
- Peck, C., y Seixas, P. (s.f.). *Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos* [Traducción de la DGESPE, SEP].
https://www.academia.edu/5136930/Est%C3%A1ndares_de_pensamiento_hist%C3%B3rico_primeros_pasos
- Piaget, J. (2005). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. FCE.
- Ponce, A. I. (2015). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 225-228.
<http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Saborit, A. (2002). México y el expansionismo de Estados Unidos. Entrevista con John M. Hart. *Historias*, (52), 77-88.
<https://www.revistas.inah.gob.mx/index/historias/article/view/13358>
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018. Programa del curso. Gestión del Aprendizaje de la Historia. Segundo semestre*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/HIS/GwQ6a6C8XK-0725.pdf>

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Thompson, D. (2002). *Obra esencial. E. P. Thompson*. Crítica.

¿Qué se dijo en los periódicos publicados en la región de Toluca sobre la educación socialista?

What did the newspapers published in the Toluca region say about socialist education?

Elvia Montes de Oca Navas*

* Investigadora independiente (México). Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- UNAM. Miembro activo y socio fundador de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Publicaciones recientes (libros y fascículos): *La tolerancia religiosa: una mirada desde México y el Estado de México. Una perspectiva histórica*. El Colegio Mexiquense, A. C. (2022). *La organización política del Estado de México en 1824: un año difícil*, El Colegio Mexiquense, A.C. (2024). *Estampas de la vida en la ciudad de México, capital del Estado de México, 1824*, El Colegio Mexiquense. A.C. (2024). *Noticias del águila mexicana en 1824*, El Colegio Mexiquense, A.C. (2024).

Correo electrónico: elvia.montesdeoca@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8526-3210>

Historial editorial

Recibido: 16-abril-2025

Aceptado: 21-julio-2025

Publicado: 08-septiembre-2025



**¿Qué se dijo en los periódicos
publicados en la región de Toluca
sobre la educación socialista?**

**What did the newspapers
published in the Toluca region
say about socialist education?**

Resumen

En esta investigación se hace un estudio regional del contenido de los periódicos publicados en Toluca, capital del Estado de México, y lo que en ellos apareció con respecto a la reforma educativa de 1934-1940, que estableció la educación socialista en México. Es un intento por reforzar el conocimiento de la historia nacional y local. Para la elaboración del trabajo se analizaron periódicos publicados en la ciudad de Toluca, y en menor medida se comparó con lo publicado en la prensa nacional. Los periódicos fueron localizados en Toluca y tres municipios vecinos, en los archivos municipales y la Hemeroteca estatal. En estos materiales se narra lo sucedido durante esta reforma educativa, los principales problemas que tuvo, empezando por su ambigua definición, fines, medios, principios, y todo lo que implica una modificación de este tipo. El propósito fundamental es contribuir a la historia regional, con base en la prensa y la educación socialista, para aportar al conocimiento de esta etapa histórica de la educación en México, la cual sigue siendo muy importante para comprender este tema de relevancia nacional.

Palabras Clave: Ambigüedades, conflictos sociales, educación socialista, prensa local, reforma educativa.

Abstract

This research presents a regional study of the content of newspapers published in Toluca, the capital of the State of Mexico, and what they reported regarding the educational reform of 1934-1940, which established socialist education in Mexico. The study seeks to strengthen knowledge of both national and local history. To carry out this work, newspapers published in the city of Toluca were analyzed, and to a lesser extent, compared with those appearing in the national press. The newspapers were located in Toluca and three neighboring municipalities, through municipal archives and the state newspaper library. These materials describe the events that took place during this educational reform, highlighting its main problems, beginning with its ambiguous definition, aims, methods, and principles, as well as everything that such a reform involves. The main purpose is to contribute to regional history, drawing on the press and socialist education, to enhance knowledge of this historical stage of education in Mexico, which remains crucial for understanding this nationally significant issue.

Keywords: Ambiguities, social conflicts, socialist education, local press, educational reform.

Que disaient les journaux publiés dans la région de Toluca sur l'éducation socialiste ?

Résumé :

Cette recherche propose une étude régionale du contenu des journaux publiés à Toluca, capitale de l'État de Mexico, et de ce qui y a été publié concernant la réforme éducative de 1934-1940, qui a instauré l'éducation socialiste au Mexique. C'est une tentative de renforcer la connaissance de l'histoire nationale et locale. Pour la réalisation de ce travail, des journaux publiés dans la ville de Toluca ont été analysés, et dans une moindre mesure, une comparaison a été faite avec ce qui a été publié dans la presse nationale. Les journaux ont été localisés à Toluca et dans trois municipalités voisines, dans les archives municipales et la bibliothèque de presse de l'État. Ces documents racontent ce qui s'est passé pendant cette réforme éducative, les principaux problèmes qu'elle a rencontrés, en commençant par sa définition ambiguë, ses fins, ses moyens, ses principes, et tout ce qu'implique une modification de ce type. L'objectif fondamental est de contribuer à l'histoire régionale, en s'appuyant sur la presse et l'éducation socialiste, pour enrichir la connaissance de cette étape historique de l'éducation au Mexique, qui reste très importante pour comprendre ce sujet d'importance nationale.

Mots-clés : Ambiguïtés, Conflits sociaux, Éducation socialiste, Presse locale, Réforme de l'éducation.

Co mówiono w gazetach wydawanych w regionie Toluca o edukacji socjalistycznej?

Streszczenie:

W tym badaniu przeprowadzono regionalną analizę zawartości gazet wydawanych w Toluca, stolicy stanu Meksyk oraz tego, co w nich ukazało się w odniesieniu do reformy edukacyjnej z lat 1934-1940, która ustanowiła edukację socjalistyczną w Meksyku. Jest to próba wzmocnienia wiedzy o historii narodowej i lokalnej. Do przygotowania pracy przeanalizowano gazety wydawane w mieście Toluca i, w mniejszym stopniu, porównano je z tym, co publikowano w prasie krajowej. Gazety zostały zlokalizowane w Toluca i w trzech sąsiednich gminach, w archiwach miejskich i w państwowej bibliotece prasy. Materiały te opowiadają o tym, co działo się podczas tej reformy edukacyjnej, o głównych problemach, z jakimi się borykała, począwszy od jej niejednoznacznej definicji, celów, środków, zasad i wszystkiego, co wiąże się z taką modyfikacją. Głównym celem jest wniesienie wkładu w historię regionalną, opartą na prasie i edukacji socjalistycznej, aby poszerzyć wiedzę na temat tego historycznego etapu edukacji w Meksyku, który jest nadal bardzo ważny dla zrozumienia tego tematu o znaczeniu krajowym.

Słowa kluczowe: Dwuznaczności, Konflikty społeczne, Edukacja socjalistyczna, Prasa lokalna, Reforma edukacji.

Introducción

El general Cárdenas es fuerte, va a ser fuerte, puesto que será Jefe del Estado Mexicano. Pero no puede, no debe ser caudillo. Él no va a serlo, además ya ha sido escogido para ejecutar un programa determinado, el Plan Sexenal.

(Excélsior, México, 3 de julio de 1934, p. 5).

La prensa escrita es tema de estudio y fuente de investigación no sólo para los historiadores, sino también para antropólogos, sociólogos y otros estudiosos más, que han analizado desde diversos ángulos lo que esta forma de comunicación ha significado para la historia y la vida social.

En esta investigación se aborda la producción de periódicos locales que hubo en la ciudad de Toluca, capital del Estado de México, y lo que en ellos se escribió sobre el asunto de la educación socialista implantada en el país durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), y que fueron publicados durante ese sexenio, así como su distribución en los municipios vecinos: Metepec, Zinacantepec y Almoloya de Juárez, formando así una red de información a través de los periódicos que circulaban en ese territorio.

Para la elaboración de este trabajo se consultaron los archivos municipales de los municipios mencionados, así como la Hemeroteca del Estado de México, y se comprobó la circulación más o menos regular de los periódicos encontrados en esta región, que informaron de diversos asuntos relacionados con la reforma educativa de 1934. Aquí sólo se analizaron los contenidos de las publicaciones periódicas, más no a todos los participantes en esta red de comunicación que se inicia desde los editores, escritores y que llega hasta los lectores.

La prensa escrita hoy es considerada como importante fuente primaria en el campo de la investigación. Se reconoce que periódicos, revistas y otras publicaciones semejantes, proporcionan valiosa información a los buscadores del conocimiento, especialmente a los de las ciencias sociales

como lo es la historia, y en este caso historia de la educación. En esta fuente:

[S]e entretajan acontecimientos no sólo de sociedad, economía, política, educación, sensacionalismo, literatura, ciencia, etc.; igualmente la prensa representa intereses, mercados, lectores, tecnología, que por lo mismo aumenta el incentivo para que los investigadores la vislumbren como una línea de exploración, en sí misma (Pineda, 2015, p. 7).

Es en este sentido que este trabajo está basado en la prensa local, para seguir conociendo un poco más sobre la historia de la educación en México.

El objetivo central de la investigación fue conocer, en un espacio geográficamente delimitado pero muy importante para el Estado de México, pues comprende la capital del mismo y municipios vecinos, cuáles fueron los efectos sociales causados por la reforma educativa de 1934, en un ámbito considerado como marcadamente conservador si se compara al Estado de México con otras entidades, donde las ideas religiosas tenían importante peso en el pensar y actuar de sus habitantes; lo que significó la reforma educativa que, además del cambio de métodos y contenidos educativos, impuso principios y fines políticos e ideológicos diferentes a los que hasta entonces normaban el sistema educativo mexicano que, para los años treinta en los que estuvo vigente la reforma, el Estado mexicano había logrado formalizar la educación como un sistema casi totalmente controlado por el Estado mismo, y fue durante el cardenismo, a través del Estado educador, cuando se intentó su control total.

En las conclusiones se mencionan algunas semejanzas y diferencias encontradas, gracias a la prensa local, entre el ámbito nacional y el regional, todo relacionado con la educación socialista.

Historia regional y la escuela socialista

Con base en Carlos Martínez Assad, “considero que la historia regional es aquélla cuyo espacio es definido por la misma investigación y permite,

desde la región, contribuir a entender el devenir nacional o hasta internacional” (Martínez, 2015, p. 18). Aquí se delimitó la región con base en la circulación de periódicos publicados en la capital del Estado de México, analizando solamente sus contenidos relacionados con el asunto central de este trabajo: la reforma educativa de 1934 que instauró en México la educación socialista. No se investigó periodicidad, formato, directivos, otros contenidos, financiamiento, autores de los artículos, tiraje de ejemplares, precios, duración y otros elementos más que integran los periódicos y que son también temas de estudio. Nuestro interés se centró en conocer qué se decía en los periódicos locales acerca de la reforma educativa, para encontrar semejanzas y diferencias con lo que sucedía en otros lugares de la nación, especialmente en su capital.

Hacer historia regional, como es nuestro propósito en esta investigación, escribe Martínez (2015), requiere de una estructura muy completa integrada con elementos indispensables: lugar y tiempo, así como un estudio interdisciplinario que integre diversas disciplinas que se complementen y auxilien entre sí: historia, antropología, arqueología, sociología, geografía y todas las que puedan colaborar a un estudio completo de una región, delimitada en tiempo y espacio. “El movimiento social es el que construye el espacio en el que se va a desarrollar, no al contrario” (Martínez, 2015, p. 21).

La región dice este autor, se autoconstruye en el transcurso de la investigación; algo importante sucedió en esos límites de la región localizada, en este caso la circulación de periódicos locales, que nos permite entender lo que pasó ahí y comparar con lo acontecido fuera de esos límites convencionalmente establecidos por el investigador; límites y sucesos que cambian y que por lo tanto no son definitivos.

- 138 Existen diversas maneras y razones para delimitar una región, dependiendo de las necesidades del investigador, en este caso se hizo con base en la circulación de los periódicos locales que existieron en Toluca y municipios vecinos: *Acción Municipal, Acción Social, Antorcha, El informador diario de Toluca, GOAL, ICLA, Juventud, Renovación. Semanario orientador e informativo, Renovación. Órgano del Comité Directivo de la Campaña Electoral Pro*

Navarrete, Vanguardia; donde probablemente, al compartirse la lectura de estos periódicos, se compartieron también semejantes imaginarios sociales, emociones y reacciones ante un hecho histórico importante: la reforma educativa de 1934. Desde un sujeto situado se capta el conjunto integrado por elementos que probablemente la historia nacional, con su carácter homogeneizador, no los tuvo en cuenta para armar su investigación y sus resultados.

En esta investigación, también se aborda algo de lo que Víctor Manuel Bañuelos Aquino (2023), escribe sobre la *comunidad emocional* y que la define como “grupo de gentes que interpreta y valora de modo comunal sus emociones” (Bañuelos, 2023, p. 12); las emociones consideradas por este escritor como construcciones sociales históricas. En este estudio, semejante a lo que pasó en la capital del país y en otros lugares de la República, la reforma educativa cardenista provocó diversas emociones en grupos sociales distintos y aún dentro de los mismos grupos.

De acuerdo con la posición que se tuvo frente a esta reforma educativa, se dividió a la sociedad en dos grandes sectores: defensores y opositores. Las emociones, sentimientos y actitudes provocadas por el mismo hecho histórico fueron diferentes, incluso, en el grupo de los opositores fue distinto este fenómeno dependiendo de la posición social en la que se hallaban esos sujetos históricos.

En los opositores a la reforma pertenecientes a las clases económicamente más favorecidas, la reforma educativa provocó zozobra y temor por el peligro de ser afectados en sus intereses económicos. La reforma educativa fue acompañada de una gran reforma agraria y el reparto de ejidos a los pueblos, con base -especialmente- en las tierras de grandes ranchos y haciendas, propiedades de los oligarcas de entonces. Asimismo, desde el gobierno central se apoyó a los trabajadores de fábricas y empresas en sus demandas laborales con base en la Constitución y las leyes; las huelgas y demandas contra los dueños se multiplicaron. Si la reforma educativa iba a tocar estos temas en las aulas escolares, las medidas reformistas del gobierno, ¿hasta dónde se iba a llegar? A los alumnos en las escuelas se les hablaba de temas como el reparto justo de la riqueza, la desaparición de las clases sociales y la construcción de una sociedad más justa y equitativa;

también se reflexionaba en grupo sobre el cambio constante del mundo natural y social, la racional explotación de las riquezas naturales y su justo reparto, ¿dónde se iba a llegar con todo esto?, había que parar y desaparecer dicha reforma.

En los opositores miembros de las clases menos favorecidas, la principal emoción provocada fue el miedo por la llegada de nuevas ideas contrarias a las suyas, especialmente las ideas religiosas. Este miedo fue en buena medida fomentado por la jerarquía eclesiástica católica, al acusar a la nueva escuela socialista de “atea, impía e inmoral”, que venía a acabar con la religión católica y sus instituciones, inculcando en los niños ideas contrarias a la Santa Iglesia Católica, incluso se llegó a difundir la posibilidad y el peligro que era la llegada de una “segunda guerra cristera”. En algo estos opositores tenían razón, la educación socialista se declaró no sólo laica sino anticlerical; si bien no atacó ninguna religión, sí se opuso a su enseñanza en las escuelas y difundió la falsedad de sus doctrinas basadas en “supersticiones y fantasías”, contrarias a la enseñanza fundada en las ciencias, la razón y la experiencia como lo era la nueva escuela socialista. La guerra cristera había sucedido durante la segunda mitad de la década anterior, 1926-1929. En ella habían muerto muchos mexicanos de ambos bandos contrarios, no se podía poner en riesgo otra vez al país con una nueva lucha de este tipo. El miedo acompañó a estos opositores defensores de las ideas religiosas.

140 Entre los calificativos negativos que los opositores dieron a la educación socialista, estaba el de ser una educación “sectaria”, porque había dividido a la sociedad entre detractores y defensores de la reforma, y una sociedad dividida, explicaban los opositores a la reforma, era fácil de caer nuevamente en graves conflictos sociales como el sucedido en la década anterior, donde, por la normatividad religiosa aplicada por la política del gobierno de Calles, los mexicanos se habían dividido y había sucedido la guerra cristera. Había que detener esta reforma que iba a formar hombres “ateos, impíos e inmorales”, como lo era la reforma misma.

Por el otro lado estuvieron los defensores de la reforma, en ellos anidó la esperanza por la llegada de un México nuevo más justo e igual, donde se redujeran las enormes distancias económicas, políticas y sociales que separaban a los mexicanos de entonces. Había que apoyar la reforma por

todos los medios posibles: formar profesionalmente a los nuevos maestros socialistas ya en las escuelas Normales acordes con la reforma educativa, con ello se evitaría su improvisación como era lo que sucedía en el país, especialmente en las escuelas rurales; capacitar a los maestros en activo tanto pedagógica como ideológicamente, crear más escuelas de los diversos niveles y ambientes, especialmente en el medio rural donde eran escasas y de baja calidad académica; poner en práctica una fuerte campaña de alfabetización, elaborar nuevos programas de estudio y aplicar teorías y métodos de enseñanza de acuerdo con la pedagogía moderna, editar nuevos y modernos libros de texto, mejorar las condiciones materiales de los maestros con base en mejores salarios, adecuar las escuelas a las nuevas exigencias de la educación socialista, instalar talleres, huertos, parcelas escolares, apiarios, conejeras, gallineros, bibliotecas escolares, teatros al aire libre, campos deportivos y todo lo que cada localidad ofreciera y permitiera para llevar a cabo una educación activa, práctica e integral.

Estos imaginarios sociales se vieron reflejados en los periódicos que también ayudaron a provocar estas comunidades emocionales, que favorecieron o entorpecieron la aplicación de la reforma de diferentes maneras, cada quien desde la posición adoptada frente al cambio.

La educación socialista en la región de Toluca y municipios vecinos

En diciembre de 1933 se realizó en Querétaro la Segunda Convención Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario (PNR), ahí fue aprobado el Plan Sexenal de Gobierno que marcaría los rumbos políticos del país a partir de diciembre de 1934, con la llegada del nuevo Presidente de la República.

En el *Plan Sexenal del Partido Nacional Revolucionario (1934-1940)*, en el campo de la educación había quedado establecida la orientación científica y social que tendría la nueva educación en México a partir de 1934, así como “el carácter no religiosa y socialista que deberá tener”. El significado y nombre definitivos de esta “nueva escuela mexicana”, no quedaron lo suficientemente unívocos y claros para los participantes de la reforma. La

elección presidencial se realizó el 1 de julio de 1934, Lázaro Cárdenas fue el ganador y tomó posesión de la Presidencia el 1 de diciembre de ese año.

La reforma de la llamada escuela socialista apareció oficialmente en el decreto publicado en el *Diario Oficial. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, el 13 de diciembre de 1934:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Poder Ejecutivo Federal, 1934, p. 849).

En su tiempo, como se dijo antes, esta reforma educativa tuvo sus defensores y sus detractores. Entre las críticas que se le hicieron a la reforma, fue la ausencia de su propia y completa definición, ¿qué era la escuela socialista?, ¿era verdad que a través de la escuela se iba a llevar a México al sistema socialista?, ¿era verdad que la lucha de clases iba a ser abierta y destructiva?, ¿qué tipo de seres humanos se trataba de formar en la escuela socialista?, ¿México estaba preparado para la llegada de este sistema de organización social, si contaba con un escaso proletariado deficientemente organizado?, ¿en un país fundamentalmente agrario como era México, donde mayoritariamente existían los campesinos sin tierra, podría instaurarse el socialismo?, la respuesta en boca de los opositores a la educación socialista fue: NO.

En el otro extremo, sus defensores aseguraban que se trataba de formar escolares con una nueva manera de pensar la sociedad en la que vivían, donde la riqueza y los bienes de producción estaban en manos de unos pocos que detentaban también el poder político; ahora, con el gobierno de Cárdenas y la reforma educativa, se formarían futuros productores modernos en donde el beneficio de la comunidad en la que se desenvolvían, empezando desde la familia, estaría por encima de los intereses individuales. La idea de cambio se colocaría en el centro de esta reforma, donde todo se podía cambiar, por supuesto la vida en sociedad, gracias al trabajo y la inteligencia de sus integrantes. La religión y cualquier “verdad” que no estuviera basada en la razón, la ciencia y la experiencia,

quedaría fuera no sólo del ámbito escolar, sino de la sociedad toda, de ahí la formación de un concepto “racional y exacto del universo y de la vida social”, una vida social más justa y equitativa, sujeta al permanente cambio y mejoramiento común, gracias a las ciencias y al trabajo de todos, considerados como iguales.

En los periódicos consultados se manifiestan estos dilemas, dudas, certezas, ataques, defensas que acompañaron a la reforma; a través de ellos se dio la bienvenida a Cárdenas a la Presidencia, hablando de esperanzas por la venida de un México más justo y adelantado, Cárdenas ya no encarnado en la figura del “caudillo”, como sucedió con Calles, “Jefe Máximo de la Revolución Mexicana”, sino en un moderno gobernante que buscaría el bienestar común y que se apoyaría en los sectores populares, campesinos y obreros, para el ejercicio de su poder. Esto se decía en los periódicos nacionales y locales.

Los periódicos locales aquí analizados, fueron hallados en la hemeroteca de la Biblioteca Pública del Estado de México, localizada en la capital del Estado, Toluca de Lerdo, lugar donde se publicaban. Estos periódicos se hallaron también en los Archivos Históricos Municipales colindantes: San Miguel Zinacantepec y Almoloya de Juárez, ubicados al oeste de Toluca, Metepec al sureste de la capital estatal; los tres municipios forman parte de la llamada zona metropolitana del valle de Toluca, entonces de esta zona, región o territorio, se delimitó una subregión (ver Figura 1).

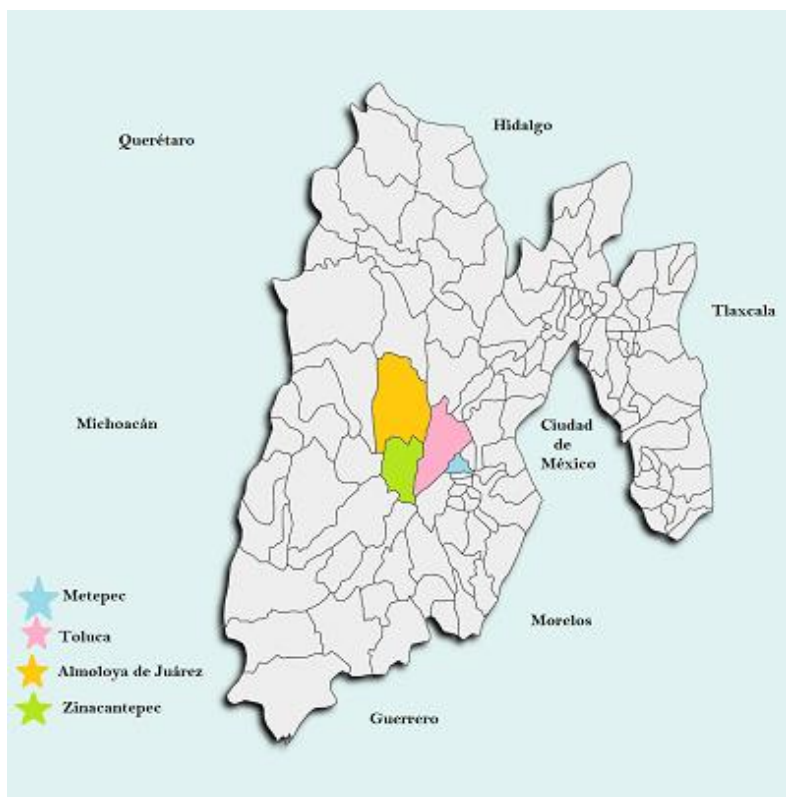
Durante el gobierno encabezado por Lázaro Cárdenas, en Toluca y los municipios mencionados, circularon periódicos de diversa periodicidad, algunos de diaria aparición como *El informador diario de Toluca*, semanarios como el caso de *Renovación. Semanario orientador e informativo*, bisemanario como *Acción Social*, mensuales como lo fue *Juventud. Órgano Científico y Literario Institutense*; periódicos de corta vida que aparecieron solamente por motivos políticos y electorales como *Antorcha*, otros más de carácter deportivo como *Goal*; unos apoyaron la reforma, otros la atacaron, pero en todos se habló de ella.

En varios de estos periódicos se lee la esperanza que había del advenimiento de una mejor sociedad de la que entonces existía: inequitativa, en una permanente “lucha de clases”, desigual y jerárquica,

una sociedad formada por “superiores e inferiores”, “masculino y femenino”, que sería sustituida por una sociedad sin rivalidades ni divisiones, una sociedad en la que cada uno recuperaría “el valor de sí mismo”.

Figura 1

Mapa del Estado de México, región Toluca, Metepec, Zinacantepec y Almoloya de Juárez



Fuente: Elaboración personal.

Antes de que Cárdenas llegara a la Presidencia, ya se hablaba de la transformación que se veía venir en todo el país, así se lee en el periódico

Renovación que desde 1933, se refiere a la llegada de un gobierno diferente, donde los obreros y los campesinos ocuparían el primer lugar en el nuevo proyecto de nación, con base en el *Plan Sexenal de Gobierno* que iba a ser el que dirigiera el futuro gobierno. Durante la gira presidencial de Cárdenas como candidato, se habla ya de la llegada de la nueva escuela a la que denominan “escuela del pueblo”, así como un nuevo maestro: “a quien se le debe dotar de todo lo necesario para realizar su nueva acción educadora, si no seguirá siendo maestro de banquillo” (*Renovación. Semanario...*, 28 de mayo, 1934, p. 1).

De quienes más se hablaba en estos periódicos era de los maestros de educación primaria, especialmente de quienes trabajaban en el medio rural, pues la mayor parte de la población estatal de entonces fue calificada como campesina, por eso eran los docentes que más necesitaban de ayuda, dada su escasa o nula preparación profesional, razón por la que en los periódicos se hacía difusión de los cursos tanto de capacitación profesional como de formación social, especialmente sobre las reformas laboral y agraria, pues el maestro socialista debía difundir entre los trabajadores lo que ambas reformas significaban y los beneficios que ellas otorgaban a los trabajadores del campo, reparto de tierras, y a los obreros cumplimiento de los derechos registrados en las leyes laborales, derechos obtenidos, se dijo entonces, al triunfo de la Revolución mexicana iniciada en 1910. “La Revolución se ha hecho para la clase proletaria, y como ella está en el poder, debe guardarse de conceder a sus enemigos [miembros de la burguesía] aquellas libertades que vendrían a acabar con las conquistas del movimiento revolucionario” (*Acción Social*, 10 de enero, 1934, p. 3). Esto se publicaba antes de que Cárdenas llegara a la Presidencia, pero ya se hablaba de la reforma educativa que se aplicaría en el siguiente gobierno federal, y que establecería la educación socialista, distinta a la educación laica garantizada en la Constitución de 1917, a la que se calificaba de neutral y puesta solamente al margen de las ideas religiosas; la nueva escuela socialista atacaría de frente todas las religiones, impidiendo cualquier enseñanza religiosa en las escuelas, contraria a la ciencia y a la razón. Una escuela formadora de “nuevas falanges de hombres convencidos, entusiastas, pujantes, capaces de sostener con sus músculos y su pensamiento los grandes ideales de la Revolución Social Mexicana” (*Acción Social*, 27 de enero, 1934, p. 3).

Ya en el gobierno de Cárdenas se afirmaba que los más necesitados serían los más beneficiados con el cambio que ya se estaba dando, esto se escribió en algunos periódicos locales y lo primero que debía hacerse era alfabetizar a quien lo necesitaba, especialmente a los indígenas y a las mujeres: “El mundo de la ignorancia pone crespones de luto en los ojos y en las mentes de nuestros hermanos retrasados” (*Acción Social*, 23 de agosto, 1938, p. 3). Si alguien sabía leer y escribir, su obligación moral y social era enseñar a quien no sabía, romper barreras y distancias sociales que separaban a los mexicanos y ponían en riesgo el proyecto nacional encabezado por Cárdenas. “Si sabes leer y escribir enseña a los hermanos a saber leer y a saber escribir: tú estarás satisfecho y la patria te lo premiará” (*Acción Social*, 23 de agosto, 1938, p. 3).

Las dudas sobre lo que significaba educación socialista estuvieron presentes en estos periódicos desde la llegada de Cárdenas a la Presidencia. Artículos con el mismo título “¿Qué es la educación socialista?”, se repiten en estos materiales impresos. Se habla de que no solamente el Estado de México sino todo el país vivía “momentos de incertidumbre”, causados, no únicamente pero sí en buena medida, por la reforma educativa y sus imprecisiones y vacíos teóricos. Se insiste en la necesidad de aclarar conceptos, medios, fines, recursos, “y toca a nuestros mandatarios, a los padres de familia y, muy especialmente, a los maestros de todas las categorías en que se divide el Profesorado cumplir con tan delicada misión” (*Acción Municipal*, 10 de diciembre, 1934, p. 7).

146 Antes de que se implantara la reforma educativa, ya se trataba de aclarar lo que era para evitar futuras confusiones, como finalmente así sucedió, especialmente al calificarla de socialista. Ezequiel Padilla, importante pedagogo y autor de diversos libros en los que incluyó temas asociados con este momento, además de ser uno de los varios intelectuales que le dieron otro nombre a la reforma educativa, para no llamar educación socialista a la implantada en la nueva escuela mexicana; habló de una escuela nueva que requería de nuevas teorías y formas de enseñanza pedagógicas, nuevos maestros también:

La nueva pedagogía no quiere ya a maestros que encierran a sus alumnos en el aula y los hacen escribir en los pizarrones, mientras fuera la vida estalla. La nueva escuela es una escuela de acción vital,

colocada frente a frente de la Naturaleza. La escuela nueva es escuela del campo, del taller de la fábrica. Esta es escuela de la Naturaleza (*El Nacional*, 6 de diciembre, 1933, p. 2).

Una vez establecida la reforma, seguían los intentos por definirla y aclararla, delimitarla y diferenciarla como una nueva y verdadera reforma, para ello los intelectuales de la época hicieron uso de la prensa de entonces. Miguel Othón de Mendizábal publicó en *El Universal* (24 de diciembre, 1934, p. 7) con respecto a la educación socialista: “El socialismo es la meta, la estación terminal a la que tendrán que arribar todas las sociedades de estructura capitalista, impulsadas por el motor universal del desarrollo dialéctico de la historia; *la lucha de clases*”. Estos artículos se reproducen en la prensa local.

Esto seguramente provocó zozobra y temor entre algunos lectores preocupados por el futuro de México rumbo al “socialismo”, en un país con las características específicas del México de entonces. Así se puede leer en la prensa local aparecida en la ciudad de Toluca, donde había quienes de manera abierta dudaban de la posibilidad de establecer esta nueva escuela y educación: “[e]n una organización social como la nuestra, que se basa en la división de clases, [y] el sistema educativo está regido por el concepto que sobre los objetivos de la educación tiene la burguesía que es la dominante” (*Acción Social*, 24 de febrero, 1935, p. 3). ¿Qué tanto los lectores y los no lectores de estos periódicos entendían correctamente los conceptos de lucha de clases, proletariado, burguesía, socialismo?, desafortunadamente no lo sabemos, tal parece que esto solamente lo entendían, no se sabe si bien, quienes leían estos periódicos, no así los analfabetas para quienes estos conceptos probablemente les fueron más difíciles de conocer y comprender.

Con respecto a métodos y formas de enseñanza que debían aplicar los maestros socialistas, también se lee en estos periódicos locales que estarían basados en la razón, la experiencia, el trabajo, lejos de la memorización y la repetición que era lo dominante entonces en las aulas escolares, en un sistema educativo en el que quedaba desterrado el talento verdadero y, gracias al verbalismo, sólo se adornaba exteriormente y aparentaba un falso saber, basado en la memorización de verdades hechas y acabadas. Asimismo, quedarían prohibidos los premios y los castigos en las escuelas;

los alumnos aprenderían por interés, por convicción, no por obligación y por miedo. El docente también era diferente, un “hombre que se pregunta, que duda, que estudia, que se apasiona por la nueva verdad, que vive al tanto de la renovación del mundo” (*Acción Social*, 25 de agosto, 1935, p. 3). Este periódico fue el que más material escrito publicó sobre la reforma al Artículo 3º, las implicaciones de la nueva educación, su historia y antecedentes. Así se le llamó escuela del trabajo, escuela revolucionaria, escuela de la fraternidad, tal vez para no llamarla sólo socialista, seguramente por los temores que despertó en algunos sectores de la sociedad, al divulgarse que México iba al socialismo y todos los peligros que significaba para el país, especialmente para quienes eran propietarios del capital y los medios de producción.

Algunos de los artículos de *Acción Social*, reforzaban los temores de quienes hablaban de la llegada del socialismo a México. “Debe pues el magisterio, romper toda liga que aún tenga con la clase explotadora, necesita recordar que la burguesía es el enemigo y a éste, jamás se da cuartel en nuestro movimiento” (*Acción Social*, 24 de noviembre, 1935, p. 3). El magisterio estatal también se dividió en bandos opositores y defensores de la reforma.

La educación socialista, dada la división que había provocado en la sociedad mexicana, unos a favor y otros en contra, no sólo fraccionó a los sectores sociales y al magisterio mismo, también lo hizo entre los miembros de las familias. En Toluca era muy reconocido el abogado Carlos A. Vélez, famoso por ser el defensor de diversos hacendados de antiguos y respetables apellidos, quienes fueron afectados en sus bienes por la reforma agraria y el reparto de tierras que durante el cardenismo tuvo gran apoyo. El Lic. Vélez era también maestro del Instituto Científico y Literario del Estado de México y tenía dos hijos estudiando en esa Institución, uno estudiaba derecho y el otro medicina, ambos dirigían dos periódicos estudiantiles en el mismo Instituto y ocupaban posiciones contrarias frente a la reforma. Alfonso Carlos, director de *Juventud* escribió:

Porque el socialismo se impondrá en nuestro medio por representar la aspiración de una generación nueva urgida y animada por el espíritu de una justicia social que llene el anhelo de evolución existente en todos los que pensamos que: el

estancamiento se ha hecho para los resignados (*Juventud*, mayo de 1936, p. 7).

En oposición, su hermano Fernando director del periódico *ICLA*, calificó de cadáver la teoría marxista: “Quienes pensaron que es posible la implantación de un gobierno que tenga como norma los postulados de Marx, se encuentran en un plano de completa irrealdad social” (*ICLA*, 1 de mayo, 1939, p. 2).

No sólo se enfrentaron ideológicamente el padre y los hijos varones de esta familia, también la hija del Lic. Vélez, Josefina, tuvo grandes problemas y difíciles dilemas provocados por la reforma educativa y la educación socialista. Ella estudiaba la Escuela Normal de Señoritas, a la que asistían “las niñas bien de Toluca”. Ser profesoras las jóvenes de las familias económicamente mejor acomodadas, era la mejor opción para que una mujer fuera profesional, al estudiar una carrera “propia para las mujeres”.

Como siempre hay que quedar bien con el centro, maestros y alumnos de Toluca tuvimos que hacer una manifestación de apoyo a la educación socialista, esto fue en 1935. Se nos advirtió que los maestros y alumnas que no asistiéramos seríamos cesados y expulsadas, respectivamente. Yo me fui a confesar a la iglesia y le dije al cura que iba a ir a la manifestación pues quería seguir estudiando. El cura me dijo que no debía ir pues sería excomulgada. Si asistía me excomulgaban, si no iba me expulsaban ¿qué hago?, con miedo fui a la manifestación. Mi hermana ya era maestra y no fue, era miembro de la Acción Católica de Jóvenes Mexicanos, la cesaron [...] ¡Qué de arbitrariedades se cometieron entonces! (J. Vélez Orozco, comunicación personal, 23 de mayo, 1995).

El padre y uno de los hijos al lado y en defensa de los poseedores de bienes y capital, y su rechazo pleno a la idea de que el socialismo iba a ser implantado en México a través de la escuela socialista; el otro hijo en favor de la llegada del socialismo en México como lo anunciaba la reforma educativa; la hija con temor apoyando la reforma, no por convicción y voluntad propia, sino por miedo a ser expulsada de la Normal. ¿Cuál

posición fue la que se impuso en los años venideros de la historia mexicana?, la Historia tiene la respuesta.

Respecto al carácter antirreligioso de la reforma educativa, en el periódico *Acción Social* se hicieron públicas las actividades realizadas por algunos sacerdotes de la entidad contra la escuela socialista, llegando hasta a amenazar a los padres de familia con la excomunión, si mandaban a sus hijos a estas escuelas; así lo hicieron, por ejemplo, los sacerdotes de Chalco y Cuautitlán, esto sucedió en el valle de México. El sacerdote de Cuautitlán pidió a los padres mandar a sus hijos a la escuela parroquial, legalmente prohibida por la reforma del Artículo 3º que solamente reconocía las escuelas públicas y las escuelas privadas autorizadas por el Estado, siempre y cuando no fueran de carácter religioso, por lo tanto, las escuelas parroquiales eran clandestinas. Los sacerdotes y religiosas encargados de estas escuelas argumentaban en su defensa que, además de no impartir una educación “atea, impía e inmoral”, como lo era la socialista, ellos enseñaban lo correcto y adecuado conforme a la doctrina religiosa, además de regalar golosinas y juguetes a los niños. En esas escuelas religiosas, no se les enseñaban “cosas malas que atentaban contra la Santa Iglesia Católica”, como sí lo hacían las escuelas socialistas.

¿Y qué se dijo en los periódicos, relacionado con las mujeres? En los periódicos de circulación nacional, ejemplo *El Nacional* y antes de la llegada de la reforma educativa de 1934, a las mujeres se les había dado ya un lugar “preferente” en la organización de la nueva sociedad mexicana por venir; estas ideas “modernas” circularon también en la prensa local. Las mujeres serían las encargadas de diversas tareas sociales, desde impartir consejos y cuidados a las futuras madres, hasta:

[L]a creación y vigilancia de los panteones que impide que los muertos se entierren en los patios de las casas, comprendiendo a la vez el cuidado de los niños, la atención de los enfermos, el contagio de las epidemias, el saneamiento de los hogares y de las calles, el aseo de las personas y los vestidos, la introducción de agua potable, la instalación de excusados y baños, la organización de clubes deportivos, la campaña contra el alcoholismo, la mejor condimentación de los alimentos, el mejor aprovechamiento de las

plantas comestibles y medicinales, etc. (*El Nacional*, 20 de noviembre, 1933, p. 2).

Las mujeres seguirían siendo las guardianas y cuidadoras de sus hogares, pero en el México futuro, resultado del triunfo de la Revolución mexicana, ahora sus obligaciones se extendían a toda la comunidad en la que se encontraban, aunque para entonces no fueran ciudadanas con derecho a votar y ser votadas en todo el país, pero ya estaban presentes en la prensa mexicana como una “nueva mujer”.

En la prensa publicada en la capital del Estado de México, se reprodujeron estos artículos aparecidos en la prensa nacional, especialmente en *El Nacional*, periódico oficial. Se publicaban, por ejemplo, artículos de Luis G. Monzón, miembro del Congreso Constituyente de 1917 e ideólogo importante de la reforma educativa de 1934. En un artículo (*El Nacional*, 20 de noviembre, 1934) el ideólogo reconoce la igualdad de las mujeres, en plural, con relación a los varones, para ya no seguirlas considerando como “las siervas del hogar”, también reconoció su derecho a la educación en todos los niveles, lo mismo que al trabajo; esto provocó rechazo entre los más conservadores para quienes la mujer tenía su lugar subordinada siempre al hombre, todo en singular.

La modernidad debía llegar a las escuelas, lo mismo que a la sociedad toda, donde la igualdad y el trabajo para todos eran algunos de los valores fundamentales que la sustentaban. En los periódicos locales, *Vanguardia*, por ejemplo, se identificaba la nueva escuela socialista con la escuela moderna, cuyo eje central era la explotación de los recursos naturales con base en las ciencias y las técnicas más avanzadas, “Bajo el nombre de Escuela Socialista, el ideal moderno reúne todos los principios de una educación racional” (*Vanguardia*, 2 de octubre, 1938, p. 2). Se refiere a una explotación “racional y justa de las fuerzas de producción y de consumo”. Este periódico lo editaba la Sociedad de Estudiantes Normalistas que para 1938 las Normales unisexuales se habían reunido en una sola Normal mixta, de acuerdo con la reforma en marcha que había establecido la coeducación en todos los niveles educativos. Se suponía que la Normal Mixta de Toluca iba a encabezar la reforma por ser sus maestros y alumnos los más facultados y preparados para hacerlo.

Por si fueran pocos los problemas relacionados con la educación socialista, en el Estado de México hubo dos huelgas magisteriales encabezadas por los profesores de educación primaria, esto fue en 1935. Los sectores sociales de la entidad se dividieron también por este motivo, unos apoyaron a los huelguistas y otros los rechazaron y criticaron con dureza. Las causas fundamentales de estas huelgas fueron los bajos salarios de los profesores, así como el incumplimiento en su pago puntual. Se formó entonces el Bloque de Trabajadores de la Enseñanza del Estado de México, como un intento de integrar un frente único contra el gobierno estatal encabezado por José Luis Solórzano, quien fue uno de los tres gobernadores que cubrieron el sexenio cardenista y que renunció antes de que terminara su periodo como gobernador; el rechazo del magisterio estatal fue una de las causas de su renuncia. Instituciones como El Instituto Científico y Literario del Estado de México y la Escuela Normal de Señoritas, antes de que se convirtiera en Normal Mixta, prefirieron quedarse al margen de la huelga, lo mismo la Escuela Industrial de Artes y Oficios (EDAYO), los profesores huelguistas quedaron solos. Más tarde algunas instituciones educativas tomaron partido y apoyaron el movimiento magisterial, así sucedió con la EDAYO y el Instituto, aunque solamente lo hicieron los alumnos, no así los maestros de dichas instituciones.

Los periódicos locales, unos a favor y otros en contra, daban cuenta de lo que sucedía en varias escuelas no sólo de Toluca, sino en diversos lugares de la entidad, las cuales estaban cerradas con banderas de huelga en las puertas que “dan al movimiento un aspecto simpático de cosas socialista o bolchevique” (*El informador diario de Toluca*, 9 de julio, 1935, p. 2). Los huelguistas distribuían volantes en los municipios cercanos a Toluca como Zinacantepec, Almoloya de Juárez y Metepec. En algunas manifestaciones se llegó a extremos tales de inconformidad, que se lanzaron insultos al gobernador Solórzano y llamaron a la población a tomar las armas. El 17 de julio se declaró finalizada la huelga magisterial y los profesores regresaron a sus aulas. Nuevamente habrá otra huelga el siguiente mes, agosto, y por las mismas causas que la anterior. En la segunda huelga el magisterio ya no fue respaldado por la sociedad mexiquense y sí fue rechazada pues no se había cumplido con la implantación de la educación socialista, la cual se explicó así:

El socialismo, concebido simplemente como movimiento de odio contra el capital, como simple anticapitalismo, evidentemente que no será motivo de enseñanza en las escuelas. Se trata de desarrollar en el niño el hábito del trabajo, su identificación con la clase proletaria, la importancia del cooperativismo, el odio a la codicia, el amor por el menesteroso y la convicción de que el trabajo no es una maldición, sino, un afán que tiende siempre a la emancipación de la clase trabajadora (*El informador diario de Toluca*, 16 de agosto, 1935, p. 2).

También aparecieron periódicos de carácter deportivo, como lo pedía la reforma educativa, el deporte debía fomentarse en todos los niveles escolares, con el propósito de lograr el desarrollo integral de los educandos, además del fomento de la disciplina y del sentido de grupo que todo deporte exige. “Creación de la conciencia de grupo, sentido de responsabilidad colectiva y de cooperación [...] Pugnar por la socialización de las masas” (*GOAL*, 18 de septiembre, 1938, p. 2).

Asimismo, existieron otros periódicos locales de la época como *Antorcha* que poco se ocupó de la reforma educativa y si más de alabar a Wenceslao Labra como nuevo gobernador, quien tomó posesión el 16 de septiembre de 1937, considerado como “fiel colaborador de Cárdenas”. Periódicos que nacieron sólo para apoyar a otro candidato a la gubernatura del Estado de México y que fue derrotado por Labra, como fue el caso del periódico *Renovación*, medio de propaganda del candidato de apellido Navarrete.

Otro periódico fue *El Demócrata*, que se encargó de difundir el triunfo de Manuel Ávila Camacho, sucesor de Cárdenas, y el final de la educación socialista y su sustitución por la “Escuela de Unidad Nacional”, una escuela que acabaría con las divisiones provocadas por la escuela socialista y crearía una voluntad común en bien de México. Una escuela que borraría lo sostenido por la educación socialista y la difusión que hizo del materialismo histórico, donde la lucha de clases era el motor de la historia y que había dividido a la sociedad mexicana, todo eso quedaría en el pasado y se daría paso a la “Escuela de Unidad Nacional”.

Reflexiones finales

Este estudio regional se refirió a lo sucedido durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), cuando en México se aplicó lo que constitucionalmente quedó registrado en el artículo tercero como educación socialista.

Principalmente se analizaron los periódicos locales del Estado de México, que dieron cuenta de situaciones que se vivieron en la capital del Estado y municipios aledaños, donde circularon los periódicos locales publicados en la ciudad de Toluca. Seguramente a la capital de la entidad llegaban estudiantes, comerciantes y trabajadores de Metepec, Zinacantepec y Almoloya de Juárez, quienes tenían acceso a esos periódicos, guardados hoy en los archivos municipales respectivos.

Es necesario dejar de ver a la capital del país, incluso las de los estados, como los núcleos desde los cuales se hace y se escribe la historia, a la vez que evitar darles a las historias regionales el papel de piezas de un rompecabezas más grande de los cuales ellas sólo son partes más pequeñas. Cada historia local, regional, delimitada de acuerdo con el problema que guíe la investigación, si bien en ella se refleja lo que sucede en el ámbito estatal y nacional, no es una parte pequeña de un todo, las historias regionales muestran características y peculiaridades propias, por eso, a la vez que presentan caracteres comunes al resto del territorio estatal y nacional, tienen sus propias características que las hacen reconocer como distintas y semejantes, aportando con ello al conocimiento de la historia regional y nacional, desde un todo completo que es a la vez parte de un todo mayor; integrar mejor una historia nacional y a la vez diversa a partir de las historias regionales.

154

En el Estado de México se desarrolló una historia semejante a la del resto del país cuando se aplicó la reforma educativa de 1934, pero también existió una historia propia, y sería necesario, a través de otros estudios regionales, conocer lo sucedido en otras regiones a través del análisis de los periódicos locales y compararlos con la prensa nacional.

En esta investigación regional se recuperaron varias semejanzas con lo sucedido a nivel nacional respecto a la reforma educativa de 1934 y la

implantación de la educación socialista en México. Se pueden mencionar las posiciones contrarias adoptadas por los opositores y defensores de esta reforma, sus emociones y respuestas encontradas frente a la reforma educativa, conforme a sus intereses y posiciones sociales e ideológicas. También estuvieron presentes las dudas de lo que realmente era la educación socialista, desde sus bases, medios y fines. La conceptualización y aplicación de la misma, especialmente la labor de los maestros en esta nueva educación, su profesionalización y capacidades para hacerlo, en un ambiente en donde la improvisación de los docentes era extensa.

Sin embargo, también hubo diferencias en esta historia regional como lo fueron las huelgas magisteriales de los maestros de educación primaria, encabezadas por los profesores que trabajaban en Toluca y los municipios más cercanos, no así por los profesores que laboraban en lugares más alejados de la capital, quienes, según la prensa local, siguieron trabajando, temerosos de adherirse a las huelgas de sus compañeros y con ello correr el riesgo de perder su trabajo. Los profesores de las instituciones consideradas como las encargadas de la educación superior y la educación técnica: Escuela Normal de Señoritas, (sobre la posición de la Normal de Varones no encontramos información en los periódicos consultados), el Instituto Científico y Literario del Estado de México y la Escuela de Artes y Oficios, todas ubicadas en Toluca, no estuvieron de acuerdo con las huelgas de los maestros de educación primaria, aunque algunos de sus alumnos sí las apoyaron. Algo semejante hizo la Universidad Nacional al negarse aplicar la reforma educativa de 1934.

El hecho que tres gobernadores estuvieron al frente del Estado de México durante el gobierno de Cárdenas: José Luis Solórzano (16 de septiembre de 1933 al 1 de enero de 1936), Eucario López Contreras (1 de enero de 1936 al 15 de septiembre de 1937) y Wenceslao Labra (16 de septiembre de 1937 al 15 de septiembre de 1941), rompió la continuidad de la reforma como se puede conocer a través de sus propios informes gubernamentales. Una constante en los tres gobiernos estatales fue la falta de recursos económicos para llevar a cabo de manera plena y completa la reforma educativa de 1934. Aquí se comprueba cómo el peso de la política y el ejercicio del poder local, en este caso del Ejecutivo, puede alterar lo determinado desde el poder central, cuyo análisis permite conocer las distintas historias regionales, sin apartarse de la historia nacional.

Referencias

Acción Municipal. Periódico de doctrina socialista integral (1934, 10 de diciembre). [Director José Rodríguez Espinoza]. Toluca, México.

Acción Social. Bisemanario. Órgano del partido Socialista del Estado de México. (1935, 24 de noviembre). [Director Dip. Alfonso Flores M.]. Toluca, México.

Acción Social. Bisemanario. Órgano del partido Socialista del Estado de México. (1934, 10 de enero). [Director Dip. Alfonso Flores M.]. Toluca, México.

Acción Social. Bisemanario. Órgano del partido Socialista del Estado de México. (1934, 27 de enero). [Director Dip. Alfonso Flores M.]. Toluca, México.

Acción Social. Bisemanario. Órgano del partido Socialista del Estado de México. (1938, 23 de agosto). [Director Dip. Alfonso Flores M.]. Toluca, México.

Acción Social. Bisemanario. Órgano del partido Socialista del Estado de México. (1935, 24 de febrero). [Director Dip. Alfonso Flores M.]. Toluca, México.

Acción Social. Bisemanario. Órgano del partido Socialista del Estado de México. (1935, 25 de agosto). [Director Dip. Alfonso Flores M.]. Toluca, México.

Antorcha (1934). [Director Lic. Juan N. García]. Toluca, México.

Bañuelos Aquino, V. M. (2023). *Los impresos populares en el fin de los tiempos Escatología milenarista y sociedad en la literatura de cordel mexicana (1894-1910)*. Universidad de Guadalajara.

El informador diario de Toluca (1935, 16 de agosto). Toluca, México.

El informador diario de Toluca (1935, 9 de julio). Toluca, México.

El Nacional (1933, 20 de noviembre). México, D.F.

El Nacional (1933, 6 de diciembre). México, D.F.

El Nacional (1934, 20 de noviembre). México, D.F.

Excélsior (1934, 3 de junio). México, D.F.

GOAL. Semanario deportivo local (1938, 18 de septiembre). Toluca, México.

ICLA. Órgano de Difusión Cultural de la Sociedad de Alumnos del Instituto Científico y Literario del Estado de México (1939, 1 de mayo). [Director Fernando Vélez Orozco. Toluca, México.

Juventud. Órgano Científico y Literario Institutense (1936). [Director Alfonso Carlos Vélez Orozco]. Toluca, México.

Martínez Assad, C. (2015). La región en la nueva historiografía mexicana. *HistoReLo, Revista de Historia Regional y Local*, 7(13), 14-42. <https://www.redalyc.org/pdf/3458/345833486002.pdf>

Pineda Soto, A. (2015). Presentación. En A. Pineda Soto (coord.), *Recorridos de la prensa moderna a la prensa actual*. Red de Historiadores de la Prensa y el Periodismo en Iberoamérica / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Plan Sexenal del Partido Nacional Revolucionario (1934-1940). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3359/20.pdf>

Poder Ejecutivo Federal (1934, 13 de diciembre). Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=194958&pagina=1&seccion=0

Renovación. Órgano del Comité Directivo de la Campaña Electoral Pro Navarrete. Toluca, México.

Renovación. Semanario orientador e informativo (1934, 28 de mayo). Toluca, México.

Vanguardia. Periódico mensual. Órgano de la sociedad de estudiantes normalistas (1938, 2 de octubre). [Director Agustín Monroy Carmona]. Toluca, México.

Vélez Orozco, J. (1995, 23 de mayo). *Comunicación personal* [Entrevista realizada por Elvia Montes de Oca Navas]. Estado de México.

Los libros de texto gratuitos y los “antagonistas” de la historia de México: una controversia doble, 1960-2023

Free Textbooks and the adversaries of Mexican
History: A double Controversy 1960–2023

José Eduardo Cruz Beltrán*

* *Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Hidalgo (México). Es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Entre sus publicaciones recientes están: “Visión de los vencidos a debate. Una revisión a las críticas historiográficas a la obra del filósofo mexicano Miguel León Portilla” (2024) y “Estudiar el presente desde el pasado. Interpretaciones de la historia del México independiente en los libros de texto gratuitos, 1994-2024” (2024). Correo electrónico: eduardocruzbeltran123@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-2401-3917>

159

Historial editorial

Recibido: 27-febrero-2025

Aceptado: 05-agosto-2025

Publicado: 08-septiembre-2025



Los libros de texto gratuitos y los “antagonistas” de la historia de México: una controversia doble, 1960-2023

Free Textbooks and the adversaries of Mexican History: A double Controversy 1960–2023

Resumen

El presente trabajo es un análisis de los discursos en torno a los personajes considerados peyorativamente como villanos de la historia mexicana. Se parte de distinguir entre la retórica ideológica que traen consigo las críticas a los libros de texto como los relatos dispuestos en estos materiales, donde se asumen manipulaciones o falsificaciones deliberadas de la historia y que ocasiona que estos materiales educativos, tanto en sí mismos como en sus contenidos, sean objeto de constante debate. Con un recorrido por las distintas generaciones de libros de historia a lo largo de sesenta años de existencia, se demuestra que esa visión formada al principio del presente siglo ha impedido, además de un amplio conocimiento de los contenidos de los libros de texto, eliminar el prejuicio en torno a estos personajes por enseñar una historia de buenos y malos. Los resultados ponen de manifiesto que no se encuentra necesariamente en los libros de texto ese discurso maniqueo que se le atribuye, aunque tampoco abandona del todo la idea de unidad nacional a través del conocimiento histórico.

Palabras Clave: Construcción de la nación, enseñanza de la historia, historia política, ideología, libros de texto.

Abstract

The present work is a discourse analysis around the characters described pejoratively as villains in Mexican history. It starts by distinguishing the ideological rhetoric present in the criticism of textbooks as well as in the narrative portrayed in these materials in which it is assumed there is deliberate manipulation or falsehood. In turn these assumptions have led to constant debate around textbooks and its contents. By revising the different generations of textbooks over 60 years, there is evidence found that the vision portrayed of a history of good vs the bad men at the beginning of this century has made difficult both a deep understanding of the textbooks' contents and an elimination of the prejudice around these figures. The results show that the Manichaeic discourse attributed to them is not necessarily found in the textbooks, although it does not entirely abandon the idea of national unity through historical knowledge.

Keywords: Nation-building, history teaching or History education, political history, ideology, textbooks.

**Les manuels scolaires gratuits
et les « antagonistes » de
l'histoire du Mexique : une
double controverse, 1960-2023**

**Darmowe podręczniki i
„antagoniści” w historii
Meksyku: podwójna
kontrowersja, 1960-2023**

Résumé :

Le présent travail est une analyse des discours concernant les personnages péjorativement considérés comme des méchants de l'histoire mexicaine. Il s'agit de faire la distinction entre la rhétorique idéologique qui accompagne les critiques des manuels et les récits présentés dans ces documents, où l'on suppose des manipulations ou des falsifications délibérées de l'histoire, ce qui fait que ces supports éducatifs, tant en eux-mêmes que dans leurs contenus, sont l'objet d'un débat constant. En parcourant les différentes générations de manuels d'histoire sur soixante ans, il est démontré que cette vision formée au début de ce siècle a empêché, en plus d'une connaissance approfondie du contenu des manuels, d'éliminer le préjugé concernant ces personnages en enseignant une histoire de bons et de méchants. Les résultats montrent que le discours manichéen qui leur est attribué ne se trouve pas nécessairement dans les manuels, bien que l'idée d'unité nationale à travers la connaissance historique ne soit pas non plus complètement abandonnée.

Mots-clés : Construction de la nation, enseignement de l'histoire, histoire politique, idéologie, manuels scolaires.

Streszczenie:

Niniejsza praca jest analizą dyskursów na temat postaci pejoratywnie uważanych za złoczyńców w historii Meksyku. Punktem wyjścia jest rozróżnienie między retoryką ideologiczną, którą niosą ze sobą krytycy podręczników, a narracjami zawartymi w tych materiałach, gdzie przyjmuje się celowe manipulacje lub fałszerstwa historii, co sprawia, że te materiały edukacyjne, zarówno same w sobie, jak i w ich treści, są przedmiotem ciągłej debaty. Przez przesledzenie różnych pokoleń książek do historii na przestrzeni sześćdziesięciu lat ich istnienia, wykazano, że wizja ta, ukształtowana na początku obecnego stulecia, uniemożliwiła, oprócz szerokiej znajomości treści podręczników, wyeliminowanie uprzedzeń wobec tych postaci poprzez nauczanie historii dobrych i złych. Wyniki pokazują, że ten manichejski dyskurs, który się im przypisuje, niekoniecznie znajduje się w podręcznikach, chociaż idea jedności narodowej poprzez wiedzę historyczną również nie jest w pełni porzucona.

Słowa kluczowe: Budowa narodu, nauczanie historii, historia polityczna, ideologia, podręczniki.

Introducción

El presente trabajo estudia aquellas representaciones de quienes en el imaginario social del país están considerados “los villanos” de la historia de México. Se tomó como eje metodológico un análisis historiográfico de los contenidos de los libros de texto gratuitos producidos entre 1960 y 2023, aquellos que circularon desde la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos hasta la generación vigente. Se revisaron los libros de historia de México, y dado el caso, los de Ciencias Sociales que de 1972 a 1993 incluyeron contenidos históricos. Se entiende por historiografía, en su acepción de examen crítico sobre las formas en que se ha escrito la historia y que hace posible identificar las maneras en que un suceso se ha interpretado o explicado. Aquí, la historiografía aparece como un sistema de pensamiento, una estrategia de investigación acerca del pasado (Zermeño, 1994).

Por ser la condensación del aparato ideológico del Estado, por su amplia distribución en los hogares mexicanos, por ser un material de su uso obligatorio y por su entrega ininterrumpida a lo largo de más de sesenta años, los libros de texto han sido materia de múltiples controversias. Desde su aparición en 1960, los libros de texto gratuitos en México se han convertido en una herramienta pedagógica de gran presencia en las escuelas del país. Más allá del sentido apologético que pudiera otorgarse a estos, los libros de texto han constituido una de las políticas educativas con mayor continuidad, ya que los regímenes presidenciales han mantenido su distribución masiva cada inicio de ciclo escolar.

Desde luego han sido objeto de numerosas críticas, particularmente por sus “olvidos u omisiones”, por ensalzar algún aspecto político particular, por sus contenidos, por su raigambre ideológica, hasta por sus fallos editoriales o de redacción, en los que se incluyen críticas a temas sustanciales como las imágenes seleccionadas o inconsistencias ortográficas o sintácticas. En este sentido, los libros de texto gratuitos han trascendido la impronta escolar. Los debates no han sido exclusivos entre profesionales de la educación, sino que la presencia académica, y sobre todo de la opinión pública, los coloca en una posición tanto de abierto detracto como de defensa y aceptación.

Mucho se ha centrado la discusión en la relación con la enseñanza de la historia mexicana, principalmente por la forma en que los personajes o procesos son presentados ante la niñez, el público principal. Lo anterior resulta motivo de polémica ante los “descuidos” o intentos propagandísticos contenidos en ellos. Por el carácter nacional que se les otorgó, se tiene una idea preconcebida de que estos materiales son los dispositivos del Estado para transmitir su visión particular de país, mediada, desde luego, a través de los vaivenes sexenales o del partido político en turno en el gobierno federal. Detrás de la producción de un libro de texto resulta importante señalar el factor discursivo que consiste en aquellos elementos con la que son concebidos los procesos históricos de nuestro país.

Por ende, este trabajo analiza un aspecto historiográfico que forma parte del imaginario colectivo de un país: la historia tiene héroes y villanos, tiene buenos y malos. La revisión va a enfocarse en estos últimos personajes. He optado, sin embargo, por el término antagonista, ya que el primero otorga *de facto* una carga despectiva y de prejuicio. De ahí la importancia de examinar la historiografía con una visión correspondiente a la época en que fue escrita. Se parte de la premisa de que los personajes de un determinado periodo fueron concebidos según el contexto histórico y social en el que el Estado mexicano tomó la responsabilidad de construir un conocimiento para impartirse en las escuelas de todo el país.

La labor historiográfica, las representaciones del pasado en el presente, y la forma en que han pervivido en las colectividades, en los discursos políticos o en la palestra pública, resultan un interesante objeto de estudio. Se parte de entender que se conocen a los “héroes” de la historia mexicana, pero ¿qué ocurre con los antagonistas?, ¿cómo y quién construyó sobre ellos esa imagen? ¿Son los discursos de los libros los “responsables” de contribuir a la historia maniquea?, ¿qué se expresa en ellos sobre estos personajes tradicionalmente así concebidos? Con los cuestionamientos anteriores, el artículo está planteado en cuatro apartados: en el recorrido del discurso maniqueísta de la historia mexicana en un primer momento junto con la perspectiva teórica que atiende a la formación de héroes y antihéroes en la historiografía. Continúa con el libro de texto como objeto de controversia por sus contenidos y el cuarto y último el análisis particular respecto a los siguientes “antagonistas” de la historia de México: Hernán

Cortés, Agustín de Iturbide, Maximiliano de Habsburgo y Porfirio Díaz. Se abordan previamente los exámenes historiográficos elaborados en torno a sus figuras y se argumenta el por qué en los libros de texto no se sostiene la idea de estos personajes como villanos.

La construcción discursiva de la historia mexicana

Los libros de texto se reconocen como una valiosa fuente de información. En el caso del presente trabajo, interesa situar la posición de estos dispositivos educativos en la percepción de la sociedad. Por su parte, la historia de México ocupa un espacio de discusión más allá de los círculos académicos por los objetivos e intencionalidades de la educación y, sobre todo, por asociarlos como portadores de una historia maniquea, manipulada por los gobiernos de acuerdo con intereses ideológicos, y en el peor de los casos, plagados de errores y de mentiras. Este es el punto de arranque, la asociación entre libros de texto, la historia y su enseñanza.

En 1975, Rafael Segovia publicó *La politización del niño mexicano*. Con base en encuestas, su objetivo partió de indagar el interés de la niñez del país por la política y los rasgos de la cultura política mexicana. Enfocó su estudio en la manera en que esta se transmitía por parte de la escuela, la familia, los medios de comunicación y su entorno próximo. Entre las categorías de análisis, se encontraban los símbolos nacionalistas. Segovia detectó que las rupturas ideológicas comenzaban a partir de las elecciones de héroes simbólicos y de cómo aparecían estos dentro de las manifestaciones políticas presentes en el imaginario de la población mexicana. Atribuyó al Estado el transmisor ideológico de estos mitos, así como a la escuela y a los libros de texto —aunque apenas tenían cinco años de distribución masiva— como los vehículos perfectos para consolidar el nacionalismo.

En sus resultados, personajes como Cortés, Maximiliano y Porfirio Díaz “están condenados sin remedio, y el fallo es confirmado por los niños mexicanos” (Segovia, 1975, p. 91). De acuerdo con los hallazgos del autor, estos personajes se instituían como los villanos de la historia de México, acompañados de Iturbide. Sus resultados arrojaron que tal percepción provenía más bien desde el origen familiar que por la propia escuela.

El establecimiento de quién es el héroe y quien el villano está sujeta a un mecanismo de reproducción de discursos que impactan en la medida de su alcance social. Las conmemoraciones del 16 de septiembre o el 20 de noviembre, por ejemplo, alimentan año con año la idea de a quién rendirle culto, o incluso solamente el recordatorio de quiénes fueron los responsables de tales gestas. Como ha apuntado Salvador Rueda (2010), a lo largo de la historia, se ha puesto sobre la mesa la posición que deben tener ciertos personajes a manera de recreación historiográfica paulatina: en 1808, por ejemplo, Hernán Cortés fue declarado inmortal por el virrey Iturrigaray; Miguel Hidalgo, Ignacio Allende, José María Morelos, desde 1823 fueron ascendidos del panteón nacional a “beneméritos en grado heroico”; en el siglo XX las representaciones estéticas sobre el propio Cortés y su desproporción física respecto a una imagen guerrera respecto a Cuauhtémoc, hecha por Diego Rivera y respaldadas por Eulalia Guzmán luego del descubrimiento de Ixcateopan.

Para el caso de la categorización como “villanos”, esta se dio a lo largo del siglo XIX, y termina de consolidarse en el XX con la formulación de la llamada historia oficial, a partir de textos con fines legitimadores. Por esta razón, se asoció a la enseñanza del civismo y de la historia, la consolidación ideológica del Estado. Se le dotó a la historia de la vieja máxima *magister vitae* y con ello, etiquetar como villanos a aquellos que “fueron derrocados por movimientos populares”, con lo cual se podría considerar como un criterio para su “villanización” (Illades citado en De la Vega, 2010, p. 22).

Will Fowler (2018), por su parte, reforzó la idea de que esta etiqueta surgió poco después de la muerte de los personajes, como en el caso de Iturbide y Maximiliano, y que habrían de generalizarse con el triunfo del liberalismo mexicano posterior a 1867, cuando se explicita en la educación la supremacía republicana sobre las monarquías. De esta manera “los héroes liberales recibieron sus correspondientes estudios hagiográficos, a los ‘malos de la película’ o se les ha relegado al olvido o se les han dedicado biografías sensacionalistas y vilipendiadoras” (Fowler, 2018, p. 27). El autor sugirió que en contraposición a los “seudohistoriadores de hoy, mercaderes del morbo”, se hicieran estudios más equilibrados de estos personajes, para alcanzar un entendimiento más claro de sus complejidades.

Una primera conclusión de esta primera parte conminaría a entender que ha sido el marco educativo de la enseñanza de la historia a quien se le ha fincado cierta responsabilidad de reproducción de estas ideas en contra de determinados personajes, lo cual, como se verá, resulta en una argumentación endeble.

Libros de texto, objetos de controversia

A la educación mexicana, y por extensión a los libros de texto gratuitos, se le ha atribuido una visión maniquea de la historia del país, mutilada, fragmentada y sin propósitos fijos, al menos en lo que respecta a la enseñanza de esta asignatura. Provenientes de sectores no necesariamente académicos, las principales voces que han expresado lo anterior tienen como objetivo fundamental la divulgación masiva. Desde los inicios del siglo veintiuno, comenzaron a difundirse relatos autodenominados “contra oficiales”. Salió de las imprentas un determinado género de obras con títulos llamativos, sugerentes, que invitaban de inmediato a su lectura. Realizados con el fin de abarcar grandes públicos, sus contenidos tenían como primer objetivo “desmitificar” la historia que se había contado desde el Estado mexicano. En este contexto, la desmitificación se entendió como el proceso de “humanizar” a los que el panteón oficial consideró héroes, y en cierta forma, reivindicar a los llamados “villanos”.

Pionera de esas obras fue *Las mentiras de mis maestros* (González, 2002). El título mismo es más que evidente. Define a la historia oficial como “una larga serie de derrotas gloriosas y un pesado directorio de héroes derrotados”. La idea de este autor, como luego habrán de situarse otros en línea similar, trae consigo una forma de “psicologizar” la historia mexicana, esto es, tratar de entender por qué el mexicano se identifica con los vencidos y no con los vencedores pues en el “infierno oficial”, como así lo señala el autor, Hernán Cortés considerado “el malvado mayor [...] es el triunfador absoluto, el hombre que hizo posible al México actual” (González, 2002, p. 12).

Para este tipo de obras, la historia tiene la función de legitimar al poder político en turno, y, a través de la enseñanza, a una manipulación ideológica tendente a guardar lealtad a la nación, inculcar

incondicionalidad al régimen vigente, subsumirse a él, y exhibir las contradicciones entre los hechos presentados y la realidad.

Así se adscribió otro libro con similares alcances editoriales, *Contra la historia oficial* (Crespo, 2009). Este libro define que los “villanos” como Iturbide, Santa Anna o Díaz, se convirtieron en tales por no sujetarse al control democrático mientras que personajes como Hidalgo, Morelos, Guerrero y Juárez que incurrieron en “abusos, arbitrariedades o decisiones peligrosas [...] la historia oficial acalla tales excesos para no ensombrear la imagen de quienes se presentan como modelos de virtud cívica, legalidad y patriotismo” (Crespo, 2009, p. 298). Con esta línea, más tendente a la psicología que a la historiografía, se presentó otra, de características similares, cuyo título revela su intención directa, *Los mitos que nos dieron traumas. México en el diván: cinco sesiones para superar el pasado* (Zunzunegui, 2018).

En el momento en que este tipo de obras comenzó a circular con profusión, ocurrió lo que Pierre Bourdieu había ya advertido: en el campo de las ciencias sociales, los especialistas -en este caso los historiadores- entran en competencia con quienes tienen una producción simbólica como escritores, políticos o periodistas quienes trabajan para imponer su visión de mundo a través de fuerzas muy desiguales ya que la injuria, la calumnia son las herramientas con las cuales se apoyan y por ende, el científico social “no puede obtener tan fácilmente como otros estudiosos el reconocimiento del monopolio del discurso legítimo sobre su objeto, que reclama por definición al invocar la cientificidad” (Bourdieu, 2024, p. 79).

En este sentido surgió una obra que intentó contrarrestar dicho fenómeno: *Falsificadores de la historia y otros extremos* (Salmerón, 2012). El objetivo fue que, ante el predominio mediático, se desmitificara a quienes aprovechaban cuantos espacios de comunicación les fuera posible para difundir una versión de la historia “tan manipuladora y maniquea” y cuyo discurso “parecía que todo el conocimiento histórico se redujera a los libros de texto” (Salmerón, 2012, p. 12). Para el autor, resultaba contradictorio una “contra historia oficial” cuando en realidad ya había quedado extinta.

Una conclusión de este fenómeno es la aparente indisolubilidad del presentismo, que como sucede en otros ámbitos (la leyenda negra española, por ejemplo) impide captar que la historiografía merece ser vista como una aportación a la construcción histórica y a la posición de quienes la escriben, por lo cual se reviven polémicas con un matiz principalmente político; se muestra además, la permeabilidad de la historia y de sus autores respecto del marco cultural donde se desarrolla su producción (Sánchez, 2023).

Por ello, los libros de texto han quedado en medio de la disputa por la construcción de la historia nacional. A estos dispositivos de poder, también denominados manuales escolares, se les mancomuna con lo que se considera “cierto y digno de transmitir [...] lo verdadero y útil puede variar de acuerdo a los lugares, las épocas, el régimen político” (Samacá, 2011, p. 207). Por su inherencia con la transmisión de valores, ideologías, las imágenes de un grupo social, estos materiales educativos son fuente de estudio entre la concepción pedagógica y la perspectiva específica de la sociedad. De esta manera, se diseccionan los discursos sobre los “villanos” de la historia de México. En términos metodológicos, se retoman las consideraciones de Rafael Valls sobre la identificación y catalogación de los manuales escolares, una contextualización en torno a los relatos, “la historia aprendida” como el autor le llamó, y los referentes historiográficos que influyen en la configuración y transformación de la conciencia histórica como principal punto de atención del análisis (Valls, 2001).

Los antagonistas de la historia y su presencia en los libros de texto gratuitos

168

En este apartado se analizarán los discursos de los libros de texto gratuitos distribuidos en México entre 1960 a 2023. La entidad encargada de su producción, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos los ha clasificado por generaciones. De esta manera se enlistan dieciséis de ellas. Para efectos de este trabajo se optó por elegir las primeras ediciones, ya que, al revisar la totalidad, los libros prácticamente cuentan con los mismos contenidos. Los libros analizados coinciden en que los contenidos

de la historia de México se imparten en cuarto grado de educación primaria.

Mi libro de cuarto año. Historia y civismo se produjo de 1960 a 1972 (SEP, 1960). En tanto, *Ciencias Sociales*, salió a la luz de 1972 a 1993 (SEP, 1972). *Historia cuarto grado*, se distribuyó entre 1994 y 2010 (SEP, 1994). Con el mismo título, pero distribuido en cuarto y quinto grado, el libro *Historia* salió de 2010 a 2022 (SEP, 2010a; SEP, 2010b). Por último, *Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad* hizo su aparición en el marco de la Nueva Escuela Mexicana a partir de 2023 (SEP, 2023).

Una conclusión parcial en la revisión que se hará a continuación revela un discurso más o menos homogéneo, donde las diferencias estriban en la redacción del texto. Salvo algunos datos incorporados u omitidos la idea central es similar. Por ello, la idea que se tiene de los antagonistas es más por costumbre que por lo que se lee en los libros de texto.

Un análisis previo fue propuesto por Lorenza Villa Lever (2012) con los títulos citados hasta la generación 2010. Para la autora, los de 1960 sacralizan la historia y propusieron crear en la niñez un sentimiento de amor a la patria y de unidad nacional; los de 1972, cuyas críticas se centraron en su carácter socialista, marxista y comunista, pretendieron estudiar al humano como ser social; en tanto, los de 1994 dejaron de presentar héroes y villanos para verlos como seres de carne y hueso, y abundaron en los procesos colectivos.

Villa concluyó que los libros de texto mexicanos sí cumplían su función de enseñar y propagar una versión del pasado que promoviera la unidad nacional, su lealtad a ella y una identidad común, pero a la vez, detectó que cada generación matiza algo distinto: los de 1960, el nacionalismo revolucionario; los de 1972 la reinserción de México en el ámbito mundial; los de 1994 la pluralidad y diversidad nacional; y los de 2010 la valoración del legado histórico y la afirmación de la identidad nacional.

Con la intención de conceder solvencia al análisis de Villa Lever, si bien se hace una exaltación a la patria en los libros de texto estos, sin embargo, y como se verá, no dedicaron páginas a la diatriba de ciertos personajes, sino en todo caso a ciertas omisiones o referidas con una redacción que permitiera sí el amor a México, mas no el detracto de personajes. El análisis se abre a continuación sobre los personajes ya mencionados.

Hernán Cortés

Entre las figuras polémicas del entramado histórico mexicano se encuentra la de Hernán Cortés. En él se concentran las discusiones acerca del origen de lo que hoy llamamos México. Se le sitúa como actor fundamental en el periodo conocido como la Conquista. Polémico en el sentido de que sobre el personaje hay abiertas oposiciones entre la denostación y lo panegírico. A lo largo de la historiografía que ha abordado su biografía se le ha dibujado como un personaje con diversos claroscuros, lo cual conduce a una apreciación de subjetividad en abierto frente a la heroicidad y a la villanía (Mayer, 2020). En los textos escolares, a partir de la circulación de los libros de texto gratuitos, se advierte un discurso que parte de sus contraposiciones bélicas y pacíficas hacia una postura equilibrada, en la que se reconoce como actor central en el proceso de la conquista española. Si hay una tendencia predominante en los textos es, sobre todo, el tacto político que tuvo para tejer alianzas con los grupos de poder mesoamericanos, como se verá en la Tabla 1.

En los libros de texto gratuitos analizados, la figura del conquistador extremeño se entreveró dentro del proceso mismo de la Conquista. Todos refieren que construyó alianzas con los pueblos indígenas y que esto fortaleció sus afanes en tanto marchaba hacia Tenochtitlan. Salvo el de 1960, que lo define como constructor de la paz, no existe alguna postura de afrenta hacia su persona o sus acciones. Quizá esta edición refirió su carácter unipersonal, así como el de ser un destructor en la guerra. Se advierte en este libro de texto un intento por equilibrar su figura, aunque la tendencia general fue que los pueblos enemistados con los mexicas vieron en él un aliado al que podían unirse. El libro de 1972, por su parte, fue más sintético: sólo refirió las expediciones de Cortés luego de la toma de Tenochtitlan. Los textos de 1994, 2010 y 2023 refieren, en cambio, la tendencia historiográfica reciente de afirmar que la Conquista no fue hecha única y solitariamente por el ejército español, sino que en mucho contribuyeron los indígenas.

Tabla 1*Representaciones acerca de Hernán Cortés*

AÑO	TEXTO
1960	Muy pronto, Cortés se dio cuenta de que las tierras que iba recorriendo eran mucho más importantes que la isla de Cuba y la de Santo Domingo; tomó dos determinaciones: primero, no sólo explorar esas tierras, sino conquistarlas; y, segundo, no compartir con nadie la gloria ni los frutos de la conquista. Gran destructor en la guerra, Cortés era gran constructor en la paz.
1972	A la caída de México-Tenochtitlan, Hernán Cortés inició nuevas expediciones para conquistar otras regiones. Cortés mismo hizo una expedición al Pánuco y otra al noroeste, hacia el golfo de California.
1994	Al llegar a lo que hoy es el estado de Veracruz, Cortés se dio cuenta de que los mexicas eran tan poderosos como odiados [...] A partir de ese momento, Cortés contó con aliados indígenas. Los señoríos mesoamericanos tenían una larga historia de luchas entre ellos y Cortés aprovechó sus rivalidades.
2010	Al averiguar que tierra adentro había civilizaciones con grandes riquezas, como la mexica, Cortés decidió internarse en el territorio con la intención de conquistar Tenochtitlan, la ciudad más poderosa [...] Cortés se alió con los pueblos sometidos por los mexicas para conseguir ayuda en la conquista de Tenochtitlan; de este modo, la rivalidad entre los pueblos indígenas facilitaría la derrota mexica.
2023	Cuando Cortés llega a las ciudades totonacas de Quiahuiztlan y Cempoala, en el actual estado de Veracruz, los habitantes se quejaban de estar sujetos al imperio mexica y tener que pagar tributo. Él se da cuenta de la situación y les dice que ya no pagarán nada al señor de Tenochtitlan, ganándose su apoyo.

Fuente: SEP (1972, 1994, 2010a, 2023).

No obstante, dicho argumento ha sido manipulado para exaltar a Cortés y verlo como un héroe, más con carácter de emancipador, liberador del yugo mexica y otras expresiones más afines a la llamada “leyenda rosa” que

exalta las incursiones españolas en América. En el otro extremo, Cortés, y por extensión sus soldados, son definidos responsables de la destrucción de las culturas mesoamericanas. Pedro San Miguel concluye que, desde la aparición de Cortés en la historia, este fue juzgado “desde posiciones dicotómicas, desde criterios absolutos los cuales, a mi modo de ver, dificultan la consideración de los procesos y personajes históricos como realidades ubicadas en un tiempo y lugar determinados (San Miguel, 2022, p. 11).

Por ello, la figura de Cortés tiene la particularidad indisoluble de haber sido “destructor en la guerra, gran constructor en la paz”, como fue definido en los libros de texto de 1960. De acuerdo con San Miguel, Cortés encarna un arquetipo propio de la América Latina de instaurar un nuevo modelo de sociedad sobre un pasado destruido y en ruinas. Quizá en los textos posteriores, el de 1972 el más equilibrado por su apretado comentario, fue mirar a Cortés desde un proceso más amplio que si bien le restó protagonismo, no dejó de ser el actor principal, en el sentido de mostrarlo como un hábil político capaz de entender los conflictos internos imperantes en Mesoamérica y aprovecharlos para sus cometidos contra Tenochtitlan.

La dificultad de asir la figura de Cortés no se restringe a la asignatura escolar. También impera en el medio académico. Hernán, afirmó Christian Duverger, gravita entre dos espacios: “el extremeño que se volvió indígena”, “el conquistador que amó a los vencidos” “un padre negado” (Duverger, 2020, p. 43). Pero en este reconocimiento, afirma por su parte Bernard Grunberg, también se plantean problemas metodológicos, ya que la aseveración de “amor a los indios” no descansa sobre bases sólidas. En este sentido, la historiografía que discute a Cortés se encuentra, por una parte, en la del hombre que tiene una visión mestiza del mundo, y por otra, la que lo concibe como un personaje en tensión con las ideas medievales y del Renacimiento que sí le abrieron la puerta al éxito porque va a destacarlo frente a otros conquistadores. Donde las perspectivas historiográficas sí coinciden es que “Cortés mismo es objeto de confusiones, de errores, e incluso de inventos” (Grunberg, 2014, p. 76).

Agustín de Iturbide

La historiografía en torno a Agustín de Iturbide puede observarse en una trayectoria que parte de la degradación, la exaltación y las aproximaciones a la comprensión de su quehacer como militar realista, como pieza clave en la consumación de la Independencia y en el breve paso por el intento monarquista que encabezó. A diferencia de Cortés, en la imagen de Iturbide se ha manifestado la ideología liberal y conservadora decimonónica. Esta partió desde la discusión acerca del rumbo político del país, hasta reñir sobre la efeméride central de la Independencia, si celebrar el 16 de septiembre de 1810 o el 27 de septiembre de 1821 (Schmidt, 2007, p. 13).

En ese sentido, tradicionalmente el “villano” de la historia de México es la antítesis del héroe patrio. Las figuras de Hidalgo e Iturbide, contrapuestas realmente durante la Independencia, fueron sin embargo maniatadas en los procesos de construcción heroica que se formularon desde mediados del siglo XIX. La historiografía liberal, reinante desde entonces, le concedió al cura de Dolores el título de Padre de la Patria. Lo anterior originó un debate, incluso vigente en las esferas políticas del México contemporáneo, en relación con Iturbide: la “rivalidad” con Hidalgo por esa paternidad. Se cuestionó que el párroco fuera el iniciador del movimiento de Independencia mas no su consumidor. Surgió así un movimiento exaltador que calificó a Iturbide como el “verdadero padre de la patria”.

En la revisión de los libros de texto, tal figura no es tratada con la intencionalidad de vilipendiarlo, aunque en cierta forma su imagen pasa a segundo plano, igual como sucede con insurgentes como Ignacio Allende o Vicente Guerrero. La narrativa histórica contenida en los libros de texto gratuitos no le ha dado a Iturbide un trato marginal o de desdén (Tabla 2). La representación que permea en Iturbide en los libros de 1960, 1972 y 1994 muestran a un personaje que se unió a los insurgentes y que uno de ellos, Vicente Guerrero, le dio respaldo. No se habla en términos directos del personaje como el consumidor de la Independencia, sino como un coprotagonista. En cambio, en los textos de 2010 y 2023 se dibujan a un Iturbide perteneciente a la “oligarquía criolla”, así como la referencia explícita que su proyecto nada tuvo que ver con el propuesto por Hidalgo.

Tabla 2
Representaciones sobre Agustín de Iturbide y la consumación de la Independencia

AÑO	TEXTO
1960	Cuando se le dio el mando para combatir a Guerrero, se puso secretamente al servicio de las clases que no querían que en México se restableciera la constitución liberal de 1812, y con el apoyo de Guerrero, para quien lo primero era la independencia, consumó esta uniéndose a los insurgentes.
1972	Iturbide nunca pudo derrotar a Guerrero [...] Se le ocurrió la idea de invitar a Guerrero a unirse con él para conseguir la independencia [...] Guerrero e Iturbide, con sus ejércitos y acompañados de don Juan O’ Donojú, entraron triunfalmente en la Ciudad de México el 27 de septiembre de 1821.
1994	En febrero de 2021, respaldado por Guerrero, Iturbide firmó el Plan de Iguala [...] En agosto llegó a la Nueva España Juan O’Donojú, el último español enviado a gobernarla. Vio que casi todo el país apoyaba a Iturbide, así que firmó con él los tratados de Córdoba, documento que reconocía la Independencia.
2010	Iturbide consideró necesaria la unión de ambos bandos y para ello buscó a Vicente Guerrero, el líder guerrillero más importante en ese momento. [...] Había terminado la guerra de Independencia; pero el movimiento de Iturbide no tuvo nada en común con el de Hidalgo y Morelos.
2023	[...] convencieron a Iturbide de la necesidad de dialogar con Guerrero para buscar la separación de España tratando de proteger los intereses de la oligarquía criolla que él representaba [...] El 27 de septiembre de 1821 el ejército Trigarante hizo su entrada triunfal a la Ciudad de México.

Fuente: SEP (1972, 1994, 2010b, 2023).

Todos los libros analizados remarcan el pacto con Guerrero y el apoyo de este para lograr la Independencia. El interés nacionalista descansa en que este nunca fue vencido por Iturbide. No obstante, el libro de texto de 2010

enfatisa que los movimientos de Hidalgo e Iturbide eran distantes, mientras que en el de 2023 la separación de España se dio con Iturbide para proteger a la oligarquía criolla. Desde este punto comparativo, los textos de 2010 y 2023 apuntan a una concepción variada del personaje. Mucho se habló en 2010 sobre la reivindicación de Iturbide, apoyada sobre todo por un partido de derecha, el Partido Acción Nacional, y la Iglesia católica (los restos de Iturbide reposan en la catedral metropolitana de la Ciudad de México). Surgió durante este tiempo una corriente cuasi historiográfica, productos de materiales de divulgación, que sugieren a Iturbide como el consumidor absoluto de la Independencia y, por ende, lo ratifican como “el verdadero padre de la patria”. El principal argumento es que Hidalgo no tuvo un programa definido por su corta campaña militar. Iturbide, en cambio, había combatido a Morelos, y demás jefes insurgentes, y a él se le atribuyó la iniciativa de buscar a Guerrero para lograr la Independencia. En tanto, si se mira con detenimiento el texto de 2023, no existe referencia explícita a la consumación de la Independencia. Para este libro de texto, esta no se logró para un beneficio a las masas, sino a favor de la oligarquía, que ya tras de sí tiene una connotación semántica de aquel poder asociado a unos cuantos. Esto, desde luego, para apuntalar la versión de Hidalgo como padre de la patria, por demás generalizada.

Sin embargo, no hay una referencia explícita a Iturbide como traidor de la patria. Es cierto que los libros lo refieren como un referente tangencial entre el proceso de emancipación de la Nueva España entre 1820 y 1821, al breve episodio como primer imperio y la transición entre la monarquía a la república federal (Tabla 3). “Abdicó” o “renunció” fueron las palabras más recurrentes para definir que en su paso como emperador, entró en conflicto con el Congreso y dimitió al cargo para irse luego a Europa. Solamente el texto de 1994 refirió a Iturbide como desterrado y fusilado a su regreso. En tanto, el libro de 2023 refirió que los tratados de Córdoba o el Plan de Iguala, asociados a este personaje fueron declarados nulos por el Congreso.

Tabla 3
Representaciones sobre Agustín de Iturbide y la abdicación al primer imperio mexicano

AÑO	TEXTO
1960	Tuvo Iturbide dificultades con los diputados que se oponían a las disposiciones imperiales, y acabó encarcelándolos, lo que provocó protestas y levantamientos [...] Quiriendo Iturbide salir de tan difícil situación, reunió nuevamente al Congreso; pero los diputados, resentidos, manifestaron una vez más su oposición, y ello hizo que el emperador abdicara el 20 de marzo de 1823.
1972	Muchos mexicanos estaban en contra del emperador Agustín I; algunos porque querían un rey europeo. Iturbide, viendo que no se podía gobernar, renunció al trono y se fue a Inglaterra.
1994	Algunos diputados conspiraron contra Iturbide. Este disolvió el Congreso y realizó otros cambios [...] En marzo Iturbide renunció al trono y se fue a Europa. Al año siguiente regresó. Como en su ausencia el Congreso lo había condenado al destierro, bajo pena de muerte fue fusilado.
2010	Iturbide entró en conflicto con el Congreso y encarceló a varios diputados. Antiguos insurgentes se levantaron en armas. También una parte del ejército mexicano y las autoridades de varias provincias se declararon en contra del emperador. Finalmente, en marzo de 1823 Iturbide renunció a su cargo y abandonó el país.
2023	El imperio de Agustín I fue breve (1822-1823); en Veracruz se construyó una alianza contra él y los antiguos insurgentes se impusieron. Para Guadalupe Victoria lo único válido era el sistema republicano. El 19 de marzo de 1823 Iturbide renunció. El Congreso consideró nulos el Plan de Iguala y los Tratados de Córdoba que unieron al país y otorgaron la Independencia.

Fuente: SEP (1972, 1994, 2010b, 2023).

Los textos sobre Iturbide tampoco hacen abundantes referencias sobre su faceta militar sino como una parte efímera de la construcción del Estado mexicano a partir del fallido primer imperio mexicano. Con el estudio de

figuras como Iturbide y por extensión la de Hidalgo, se concluye que la enseñanza de la historia de México se ha hecho atendiendo personajes y no procesos. El problema es que el personaje es más asible que un proceso, es más entendible al colocarle una figura más o menos tangible como un ser humano que actúa en determinado tiempo y espacio y que por su naturaleza, es héroe o es villano. Pero sólo se esgrime su participación, sin entender que, por ejemplo, en el caso de la Independencia, Hidalgo e Iturbide fueron solamente piezas del rompecabezas, desde luego con una participación protagónica pero no exclusiva. Los pueblos, por ejemplo, también tuvieron un gran margen de actuación, lo mismo los ejércitos criollos y mestizos, fueran realistas o insurgentes, lo que dio como resultado más una guerra civil que de independencia, así como que en Nueva España se buscaba más un autogobierno y al no conseguirlo, se optó por la emancipación. Por ello, de acuerdo con Alfredo Ávila, “La independencia no era inevitable. Ni siquiera se presentó por el triunfo de quienes la promovieron sino por la caída del imperio español [...] Quienes se levantaron en armas en contra del gobierno virreinal no eran muy diferentes de quienes lo defendieron” (Ávila, 2022, pp. 581-582).

Por su parte, en una revisión historiográfica acerca del personaje, incluso desde 1822, con un dictamen ya polemizado sobre sus acciones, vemos a un Iturbide referido mayoritariamente no como claroscuros difuminados, sino de abiertas diatribas o apologías; sólo una minoría de biografías ha dedicado su atención a comprenderlo de manera amplia (Espinosa, 2020). El balance presentado por este autor es particularmente ilustrativo porque responde a algunos puntos esbozados aquí.

Por ejemplo, define como “mito” el repetido argumento de que la Independencia fue pactada por un grupo de serviles en la iglesia de La Profesa, instigados por un sentimiento reaccionario y conservador, para señalar más adelante que la defensa de Iturbide por Francisco Bulnes “parece más dirigida a hablarle a los que en 1910 planeaban una revolución” (Espinosa, 2020, p. 132), lo cual hace recordar su defensa en los años previos a 2010. De ahí que el libro de texto de este año contenga ese argumento: lo que hicieron Hidalgo-Morelos e Iturbide, fue disímbolo.

El propio Espinosa cita a Lorenzo de Zavala quien sentenció que Iturbide “ocupó el lugar de Morelos y sustituyó a Mina como dirigente del

movimiento emancipatorio” (Espinosa, 2020, p. 129). Por tanto, los textos de 2010 como los de 2023, corresponden netamente a su época, en donde hay dos regímenes particularmente opuestos, 2010 gobernado por Acción Nacional y 2023, por el gobierno atribuido a la izquierda mexicana Movimiento de Regeneración Nacional, respectivamente. Con apoyo de la historiografía especializada se desmienten ambos supuestos: hay cierta continuidad entre Hidalgo e Iturbide, pero al mismo tiempo no hay en Iturbide una defensa de la oligarquía criolla. Ambos personajes, por tanto, deben verse como parte del proceso, y no el proceso a través de ellos.

Maximiliano de Habsburgo

Un análisis historiográfico previo ha trazado como ambigua o pasiva la imagen de Maximiliano en los libros de texto. Aparece como el instrumento de Napoleón III para frenar el crecimiento de Estados Unidos a través de un imperio. La figura del emperador contrasta con su representación. No personifica al jefe de Estado y por ello encarna en una visión quieta, dissociada de los acontecimientos a su alrededor (Robin, 2008). Este autor sitúa a un Maximiliano ingenuo en su papel político con la intención de mitificar a Juárez, de que en este último se enfoque la atención para el estudio de este periodo entre 1861 y 1867. Afirmó Mario Carretero que en el caso de “leyendas patrias”, como es el caso del prócer de Oaxaca, se destaquen valoraciones más adoctrinantes que educativas (Carretero, 2007, p. 131).

El emperador austriaco aparece en los libros de texto analizados como un aceptable gobernante, que incluso validó ciertas leyes liberales. No obstante, llegó en medio de una pugna civil entre republicanos y conservadores, y complejizada por una irrupción francesa desde un par de años antes, 1862. Entre ellos, los libros destacan la defensa del republicanismo encarnado casi en un único personaje, Benito Juárez.

Tabla 4

Representaciones en torno a Maximiliano de Habsburgo

AÑO	TEXTO
1960	Maximiliano, que era liberal hasta por temperamento, formó su gabinete con hombres liberales y mantuvo en vigor, por creerlas justas, las leyes de Reforma. Esto disgustó mucho a los conservadores y dio origen a las primeras disensiones entre los imperialistas [...] Inteligente e instruido [...] liberal y conciliador; pero su carácter lo hacía irresoluto, versátil y en ocasiones frívolo.
1972	Maximiliano aceptó la proposición de algunos malos mexicanos, que le aseguraron que el pueblo lo recibiría con mucha alegría [...] Era un hombre culto y, para sorpresa de los conservadores que lo habían traído, resultó tener ideas liberales y puso en vigor las Leyes de Reforma. Esto le hizo perder el apoyo de los conservadores.
1994	Los conservadores mexicanos lograron interesarlo [a Napoleón III] en que impusiera como gobernante a un príncipe europeo. El archiduque Maximiliano de Habsburgo fue el elegido. Los conservadores lo convencieron de que sería bien recibido, y él aceptó la corona. [...] La mayoría de los mexicanos respaldaron a Juárez y defendieron la soberanía de su país.
2010	El gobierno de Maximiliano tomó una serie de medidas que provocaron que los conservadores le retiraran su apoyo; por ejemplo, en vez de oponerse a las Leyes de Reforma, las ratificó; eligió como colaboradores a algunos liberales.
2023	Maximiliano intentó unir a los diferentes grupos, llamó a los liberales para que trabajaran en su gobierno, permitió la libertad de prensa y religiosa, mantuvo la separación entre la Iglesia y el Estado, protegió a los indígenas y confirmó varias Leyes de Reforma [...] Juárez vio puntos de coincidencia con la política de Maximiliano pero nunca aceptó su gobierno monárquico surgido de una intervención extranjera, pues él proclamaba la soberanía nacional.

Fuente: SEP (1972, 1994, 2010b, 2023).

Hay un avasallamiento de la figura juarista frente a la de Maximiliano. El texto de 1960 no oculta los elogios (Tabla 4). “Agresión extranjera, confabulada con la traición de unos cuantos...”, “Inmenso sacrificio [ni] estéril el heroísmo de un incalculable número de mexicanos que entonces dieron su vida por la Independencia de la Patria”, “la indomable resistencia de México”, “el decidido apoyo de todos los mexicanos patriotas”, “se salvó la dignidad y la soberanía de México, despertó en el país la conciencia nacional”. “Juárez mereció el aplauso de todos los pueblos libres”, son las ideas más recurrentes.

Dado que el proyecto liberal se alzó victorioso sobre cualquier otro intento de monarquía, a partir de 1867 comenzó a gestarse un tipo de historia que, a la vez de ensalzar a esta corriente política, se encargó de desprestigiar al segundo imperio y al proyecto conservador. Para Erika Pani (2004) si bien la historia académica se ha acercado al estudio de este periodo sin cargar la balanza apologética o detractora, aún se percibe una huella, si presente en los libros de texto, por ver el triunfo de la república y la defensa de la soberanía mexicana como algo digno de ser estudiado, recordado y valorado por la niñez mexicana. De tal suerte que el balance respecto a Maximiliano tiene que ver con la figura de Juárez. No extrañaría que el único juicio de valor “malos mexicanos” presente en el libro de texto de 1972 coincida con el centenario luctuoso del originario de Guelatao.

Pero dentro de esa parcialidad historiográfica Maximiliano sale bien librado. Pani encuentra en la juventud del archiduque, en sus ideas liberales, en su perfil culto, y en el hecho de morir fusilado el “surgir como héroe, desdibujándose el usurpador y el gobernante mediocre” (Pani, 2004, p. 76). Los textos referidos en los libros de texto no desestiman a Maximiliano; le reconocen ciertos atributos, sólo que, al colocarlo ante uno de los próceres más importantes del imaginario mexicano, que en palabras de Rebeca Villalobos (2020) simbolizaba la imagen misma de la soberanía y el sistema republicano, iba a tener un peso mucho más fuerte. Esto se advierte en los libros de texto en que la figura juarista aparece sobre apartados exclusivos para ahondar más en su biografía y sin atender a otros actores de la época (Cruz, 2024).

En tanto, los textos de 2010 y 2023 contienen la tendencia historiográfica de hilvanar los saldos positivos del republicanismo y de Maximiliano, pero no de la monarquía en sí misma. Esto es, una subsecuente etapa historiográfica reciente para “expiar” a Maximiliano con vías de legitimación lo cual, de manera visual, como lo estudió Juan Alfonso Milán, la actitud serena del emperador frente a la muerte contribuyó a aprobarlo. El discurso de los textos nacientes fue, en conclusión, que en términos escolares se acepte, o se tolere a la figura de Maximiliano, mas no a la monarquía. El resultado del análisis advierte un personaje con las menores diatribas en la memoria colectiva mexicana, a diferencia de un Díaz o un Cortés.

Es en el estudio del segundo imperio mexicano donde puede hallarse aquel postulado, propio de la enseñanza de la historia mexicana de mediados del siglo XX, de la cohesión nacional. Hay, en términos de Carretero, un encargo a la educación mexicana, aunque extensiva a América Latina, de “republicanizar” y “democratizar” a su sociedad. En el examen historiográfico del periodo, se ejemplifica la idea de que mediante la historia se conozca al propio país, para sentirlo “nuestro”, y diferenciarse del otro, del extranjero. Además, es en este proceso de la intervención francesa a la República Restaurada cuando se consolida el proyecto de Estado-Nación y que encuentra todavía ecos en la actualidad, una educación laica, liberal, republicana, una educación que sienta las bases democráticas (Carretero, 2007, p. 82).

Porfirio Díaz

A Daniel Cossío Villegas se le atribuyó el concepto de Porfiriato para designar el régimen de Porfirio Díaz, desde los últimos veinte años del siglo XIX y hasta 1910. Este régimen, caracterizado por una larga permanencia en el poder ejecutivo mexicano, dio pie, historiográfica y políticamente hablando, a dotarle miradas contrastantes, pero sobre todo a inclinar la balanza de manera positiva al régimen que lo depuso, la revolución maderista. La historiografía del Porfiriato definió una imagen de Díaz marcada por detractores, pero también panegiristas. El simple hecho de redondear al Porfiriato como una dictadura, ya le concede de entrada un detracto, no obstante que también se dibujó a un Díaz

interesado en el progreso material de México, que no se empuñaron las armas con tanta frecuencia como había sido la primera mitad del siglo XIX.

No desde el principio se trazó así. La historiografía temprana sobre el Porfiriato arrojó saldos negativos al periodo. Sacrificio de libertades públicas, desigual repartición de la riqueza, fueron algunos de los elementos que a decir de estos primeros trabajos condujeron a la Revolución democrática (Moya, 2007). Daniel Cossío Villegas, antes referido, y uno de los primeros autores en estudiar al Porfiriato, tenía tras de sí una impronta liberal, la misma que aún entrado el siglo XX consideraba a los conservadores como enemigos de México (Cárdenas, 2016). La historiografía cambió de rumbo, conforme avanzó la centuria, hacia una imagen donde las tonalidades historiográficas en blanco y negro, comenzaban a matizarse, esto es, que las acciones políticas de Díaz llevaban también ciertos afanes conciliatorios.

Esto puede percibirse en los textos de 1960 y 1972 donde la necesidad de remarcar el nacionalismo aún imperaba. Se traza a un Díaz inflexible, con una paz a base de imponer la fuerza, del gobierno encarnado en una sola persona (Tabla 5). Los cambios políticos de la década de 1980, así como el rompimiento del paradigma historiográfico de las décadas anteriores, orillaron a una bibliografía que abarcó los aspectos culturales, económicos, y sociales del Porfiriato aunque sin dejar del todo al margen los factores políticos (Fajardo, 2011, p. 14). La crisis del sistema en esa década apuró la necesidad de encontrar las bases del Estado mexicano moderno y sus raíces brotaban desde el régimen de Porfirio Díaz. De ahí que, ante los escenarios presentes en la percepción pública mexicana, se acuñara el término neoporfirismo como reflejo de las circunstancias actuales (Garner, 2003, p. 24-25).

Es también con el estudio del Porfiriato en que se explicita a través de los contenidos escolares, la legitimación del orden social que rige actualmente, esto es, la ruptura democratizadora que se “prometió” con la Revolución, y con ello, la inclusión igualitaria de la ciudadanía en el concierto de la sociedad nacional. Desde el punto de vista escolar, cómo comprender

entonces los afanes nacionalistas sin antes abordar el régimen del cual se desprendió para formar una forma distinta de régimen de Estado.

Tabla 5

Elementos discursivos en torno al gobierno de Porfirio Díaz

AÑO	TEXTO
1960	Las reelecciones de Porfirio Díaz tuvieron muchas consecuencias contrarias al adelanto político y social de México. Primero, porque para lograr sus reelecciones, Díaz se convirtió en dictador, esto es, en gobernante sólo sujeto a su voluntad. Aprovechando su experiencia militar y sus dotes para el mando, Porfirio Díaz impuso la paz por medio de la fuerza y logró mantener el orden durante cerca de treinta años.
1972	Díaz gobernó como dictador y logró dominar toda la política del país quitando casi todo el poder a los gobernadores y a las autoridades locales. Encarceló a los periodistas, en ocasiones mandó disparar sobre los huelguistas, no permitió que se criticara al gobierno en los periódicos.
1994	Con mano dura, Díaz impuso la paz y se preocupó porque el gobierno funcionara mejor. “Poca política y mucha administración” era el lema de su tiempo. Díaz consiguió mantener el orden mediante la policía y el ejército. Se persiguió lo mismo a bandoleros que todo intento de oposición. Con el orden, aumentó el trabajo y se hizo posible el desarrollo económico, pues el país tenía recursos y los empresarios podían obtener ganancias. Sin embargo, con el paso de los años fue creciendo el descontento por la miseria en que vivía la mayoría de la gente y porque Díaz tenía demasiado tiempo en el poder.
2010	Su gobierno se convirtió en una dictadura, porque eliminó las libertades políticas, censuró a la prensa, reprimió las protestas sociales, impidió que se llevaran a cabo elecciones libres, e impuso a los gobernadores de los estados; además, las instituciones de justicia y el poder Legislativo obedecían sus órdenes [...] Gracias a las inversiones, tanto extranjeras como nacionales, se reactivó el

	comercio, se estimuló el crecimiento de las ciudades, se generó empleo y se impulsó que mejoraran las condiciones de vida de la clase media y los profesionistas. No obstante, los beneficios de esta prosperidad no llegaron a los otros sectores de la población.
2023	Cuando Porfirio Díaz llegó al poder se dio a la tarea de dar continuidad al proyecto de reconstrucción del país, ya que pretendía hacer de México una nación moderna. Era poseedor de un gran prestigio militar. Heredó de los liberales sus preocupaciones principales: alcanzar la estabilidad política y el progreso económico. Para lograrlo, se propuso construir un gobierno eficiente, dirigido por un presidente dotado de mucha autoridad.

Fuente: SEP (1972, 1994, 2010, 2023).

Los libros de 1994 a 2023 reflejaron un equilibrio. Se enfatizó en los aspectos económicos, en matizar el afán de progreso, en no negar que existió una importante fuerza de autoridad, pero al fin de cuentas un régimen imperfecto que lo mismo reprimía que llevaba al consenso. Tales expresiones historiográficas, por ejemplo, pueden reflejarse en autores como Francois-Xavier Guerra o Alan Knight quienes publicaron sus obras entre 1988 y 1996. Los libros de texto de 1960 a 2023 apelaron a dejar atrás el saldo negativo y a referir los adelantos económicos; si bien el de 1960 los reconoce, apuntaló nuevamente a que estos se hicieron con desproporciones para el beneficio de inversionistas extranjeros. De tal suerte, que se ve un cambio económico importante, pero selectivo y limitado. Autores como Moya o Cárdenas puntualizaron en que el Porfiriato no fue un periodo del todo asible; resulta complejo porque en él convergieron distintas aristas y distintos personajes; de ahí la necesidad de aproximarse con los mayores tintes posibles para reconceptualizar al Porfiriato desde una visión más comprensiva y menos politizada (Tabla 6).

Si bien se ha centrado el análisis en la biografía de los personajes, cabe decir que los libros de texto como tal no las contienen aun contra la propuesta de Fowler de abrazarla para el abordaje de temas de historia política, de las ideas, social, económica, militar, jurídica, entre otras. Como

lo detectó Cruz (2024), en los libros de texto se encuentra, a manera de esbozo, una semblanza de Benito Juárez, por el peso ideológico que ha cargado el personaje, como ya se ha revelado. No obstante, se ha revelado que estos personajes, aunque no son representados con discursos desdeñosos o indiferentes, se optó por presentarlos como parte del proceso histórico tratado; así, Cortés fue representado sin mayor abundancia dentro del tema de la Conquista, a diferencia de los periodos de Iturbide y Maximiliano sí expuestos por sus respectivos imperios. Quien dio pie a ampliar los aspectos fuera de lo exclusivamente biográfico fue Porfirio Díaz, al referir en los textos los aspectos sociales, económicos y culturales de su régimen.

Tabla 6
Elementos en torno a un balance del Porfiriato

AÑO	TEXTO
1960	Durante la dictadura de Porfirio Díaz se abrieron las puertas al capital extranjero, que muy pronto se adueñó de una gran parte de la riqueza nacional; se reorganizaron las finanzas públicas [...] empezó a desarrollar algunas industrias, aunque en muchos casos con desproporción en el beneficio para los inversionistas extranjeros.
1972	Díaz, aunque era liberal, pensaba que las luchas políticas le habían hecho mucho daño al país, de manera que trató de eliminar la lucha de opiniones y se dedicó a organizar mejor el funcionamiento del gobierno. A pesar de que la paz no fue total, mediante numerosos policías y soldados se mantuvo el orden.
1994	Durante el gobierno de Díaz se rehabilitaron varios puertos y se tendieron 20,000 km de vías férreas [...] Se fundaron algunos bancos, el gobierno puso en orden sus finanzas [...] Esto permitió el progreso de la agricultura, el comercio, la minería y la industria.
2010	Porfirio Díaz fue elegido presidente y asumió su cargo en 1877. Los primeros años de su gobierno fueron de ajustes y buscó la paz [...] También trató de desarrollar un proyecto, unificar a los liberales y reconciliar al gobierno con la iglesia y los conservadores.
2023	Porfirio Díaz se perpetuó en el poder por más de treinta años, en los cuales hubo grandes cambios en el país: se reorganizó y modernizó la

	economía, se reactivaron las exportaciones, se instaló el telégrafo y el alumbrado eléctrico en algunas ciudades, creció la población y se inició la urbanización del país.
--	---

Fuente: SEP (1972, 1994, 2010, 2023).

En suma, el trabajo de los libros de texto gratuitos mexicanos han movilizado su narrativa en función de los constructos nacionales del momento. En un lapso de sesenta años, se confirma su estatus de dispositivo al servicio de las memorias específicas. Hay una marca indeleble en estos manuales escolares de transmitir un pasado nacional. Pero en su construcción no se perciben adeudos hacia los personajes estudiados. La atribución a contradicciones en la forma narrativa de los procesos históricos resulta de ciertas intencionalidades que pretenden cuestionar dichos saberes a través de la divulgación y no de la investigación científica. Esto se manifiesta en que los libros de textos tienen cierta consonancia con los avances propios de la historiografía escolar, y de la misma historiografía mexicana en la que se estudian sus procesos desde una perspectiva global, y más equilibrada en el tratamiento de personajes, tramas y desenlaces.

Conclusiones. Hacia una nueva lectura de los “villanos”

Juan Ortiz Escamilla refirió la inexistencia de criterios precisos para definir qué entender por villanías cuando conocemos apenas una parte de sus acciones, encasilladas estas en lo negativo, o reprobables a la sociedad (Ortiz, 2012). La selección de episodios de historia patria ha sido con criterios amoldados a la realidad de las necesidades del saber y de las expectativas de cada generación. Omitir derrotas o enaltecer victorias ha sido sobre todo un objetivo de la política mexicana que, a su vez, ha encontrado en la divulgación de la historia el medio para reafirmar la construcción del nacionalismo mexicano.

Si bien las tendencias historiográficas remarcen la necesidad de comprender el engranaje político, económico y social de los procesos de la historia, el uso de figuras protagónicas revela una suerte de síntesis que permite conocer dicho proceso, desde la vista específica de un personaje.

Comprendido de antemano que la biografía histórica puede tener ciertas aproximaciones con la literatura, y con los permisos que esta otorga, se ha construido sobre los personajes de la vida pública del país un entramado que orilla a conocerlos a veces exclusivamente y que, por motivos de espacio, los libros de texto han sido resumidos sin dar pie a más profundas reflexiones. Un aspecto no menor a considerar es el estándar en el número de páginas establecido para dichos materiales, por lo que también la idea de una historia mexicana enciclopedista tendrá que ser sometida a un cuestionamiento. O bien, la atención particular de los personajes del siglo XX mexicano, como la representación de los caudillos revolucionarios que aún en la actualidad son figuras detonantes de la identidad nacional, pero también de sectores políticos y sociales específicos.

Aquí se estudió la figura de quienes el imaginario mexicano ha considerado, particularmente hacia el siglo XX, como los villanos de la historia de México. En una historia maniqueísta, de buenos y malos, de héroes y antihéroes se llega a la conclusión de que la imagen trazada de estos personajes no proviene de la educación mexicana a través de los libros de texto sino más bien del discurso político y la opinión pública, tal y como ocurrió con Hernán Cortés cuando personajes como Motolinía veían en la conquista una revelación divina tal y como refirió San Miguel al hacer una puntual historiografía del personaje. Tomás Pérez Vejo, por su parte, vio en el periódico *El Universal* de 1849 cómo se configuraba el debate entre Hidalgo e Iturbide, y por ende “las dificultades del decimonónico Estado mexicano para construir una memoria colectiva sobre lo ocurrido entre 1810 y 1821” (Pérez, 2012, p. 160).

Fausta Gantús, por su parte, al estudiar la caricatura política sobre Díaz, expresó la necesidad de tener presente que, ante visiones encontradas, era necesario identificar que estas expresan una opinión parcial, que reflejaba el sentir de pequeños o amplios núcleos y que la finalidad de cierto tipo de documentos “tiene una pretensión básica: busca incidir en el ánimo de los receptores y moldear su percepción” (Gantús, 2016, p. 210).

El propósito que guio este trabajo significó un acercamiento a los libros de texto gratuitos para identificar la forma en que estos materiales, a través de sus discursos, representaron a los llamados villanos de la historia, y si tales visiones dicotómicas de exaltación o denostación provenían precisamente de los libros de texto tal y como se ha generalizado dicha

opinión. Los resultados revelan más bien una actitud de inercia en la que de a poco estos personajes, al igual que los héroes, han sido despojados de ese halo maniqueo para revelarlos con un tamiz humano. Se concluye que no han sido los libros de texto los responsables de reproducir la villanía de Cortés, Iturbide, Maximiliano o Díaz, sino el uso político y social de la historia para determinados fines, por lo que será asunto de la palestra historiográfica un estudio más amplio respecto a las formas de construcción de los relatos nacionales.

Referencias

- Ávila, A. (2022). La historiografía sobre la independencia de México: un nuevo consenso. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 24 (39), 567-590. <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/20288>
- Bourdieu, P. (2024). *Las trampas de la investigación. Cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Cárdenas, E. (2016). El Porfiriato: una etiqueta historiográfica. *Historia Mexicana*, 3 (65), 1405-1433. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-65312016000301405
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Crespo, J. (2009). *Contra la historia oficial*. Debate.
- Cruz, J. (2024). Estudiar el presente desde el pasado. Interpretaciones de la historia del México independiente en los libros de texto gratuitos, 1994-2024. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, (24) 167-189. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/608/639>

- De la Vega, C. (2010). Ni héroes ni villanos. Entrevista al historiador Carlos Illades. *UIC. Foro multidisciplinario de la Universidad Continental. Héroes y villanos en la nación mexicana*, (17), 19-23. <http://www.biblioteca.uic.edu.mx/Revistas/forouic/UIC17.pdf>
- Duverger, Ch. (2020). Cortés. La espada y la pluma. En. J. Calero y T. García (Eds.), *Hernán Cortés en el siglo XXI. V centenario de la llegada de Cortés a México* (pp. 44-66). Fundación Academia Europea e Iberoamericana de Yuste.
- Espinosa, J. (2020). Los libros sobre el libertador. Doscientos años de historiografía biográfica sobre Agustín de Iturbide. *Boletín del Archivo General de la Nación*, 9 (6), 125-158. <https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/download/744/716/>
- Fajardo, D. (2011). Porfirio Díaz, construcción de una imagen de poder a través del retrato fotográfico [Tesis de licenciatura]. México. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/56TQD1Q7VDU8DBSBH9FK14M4QMPFX817UH7TS62I3VKJYN37MH-08316?func=full-set-set&set_number=007115&set_entry=000016&format=999
- Fowler, W. (2018). En defensa de la biografía: hacia una ‘historia total’. Un llamado a la nueva generación de historiadores del siglo XIX mexicano. *Secuencia*, (100), 24-52. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-03482018000100024&script=sci_abstract
- Gantús, F. (2016). ¿Héroe o villano? Porfirio Díaz, claroscuros. Una mirada desde la caricatura política. *Historia Mexicana*, 66 (1), 209-256. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-65312016000100209
- Garner, P. (2003). *Porfirio Díaz. Del héroe al dictador. Una biografía política*. Planeta.
- González, L. (2002). *Las mentiras de mis maestros*. Cal y Arena.
- Grunberg, B. (2014). Reflexiones críticas sobre el ‘Cortés’ de Duverger. *Graphen. Revista de Historiografía*, 1 (6), 74-79.

- Mayer, A. (2020). Cortés en la conciencia mexicana del siglo XXI: o de la necesidad de asumir nuestra historia. En J. Calero y T. García (Eds.), *Hernán Cortés en el siglo XXI. V centenario de la llegada de Cortés a México* (pp. 143-160). Fundación Academia Europea e Iberoamericana de Yuste.
- Moya, A. (2007). Historia y olvido: la historiografía sobre el Porfiriato. *Revista Estudios*, (20), 83-101. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/24055>
- Ortiz, J. (2012). La construcción social de los primeros héroes y villanos de la historia patria mexicana. En E. Pani y A. Rodríguez (coords.), *Centenarios. Conmemoraciones e historia oficial* (pp. 133-157). El Colegio de México.
- Pani, E. (2004). *El segundo imperio. Pasados de usos múltiples*. Centro de Investigación y Docencia Económicas / Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, T. (2012). Dos padres para una nación: Hidalgo e Iturbide en el arte oficial mexicano del primer siglo de vida independiente. En E. Pani y A. Rodríguez (coords.), *Centenarios. Conmemoraciones e historia oficial*, (pp. 159-190). El Colegio de México.
- Robin, Y. (2008). Las representaciones de Maximiliano en los libros de texto mexicanos: ¿un reencuentro histórico?. En J. Pérez y D. Skerit (Eds.), *México-Francia. Memoria de una sensibilidad común; Siglos XIX-XX. Tomo III-IV*. [versión e-pub]. <https://books.openedition.org/cemca/1669>
- Rueda, S. (2010). El descuido de los héroes. Apuntes sobre historiografía marginal. *Historias*, (75), 63-80. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/1031>
- Salmerón, P. (2012). *Falsificadores de la historia y otros extremos*. Itaca.
- Samacá, G. (2011). Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición.

- Historia de la educación latinoamericana*, (16), 199-224.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86922549009>
- San Miguel, P. (2022). ¿Un héroe civilizador? Hernán Cortés y la discursiva sobre la civilización y la barbarie. *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, (76), 7-40.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-719X2022000200007
- Sánchez, P. (2023). Pensar históricamente la(s) leyenda(s) negra(s): de los relatos críticos del pasado a la retórica ideológica en el presente. *Nuestra historia*, (15), 89-114.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9301608>
- Schmidt, E. (2007). *Historiografía sobre Agustín de Iturbide* [Tesis de licenciatura]. Michoacán, México.
http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/jspui/handle/DGB_UMICH/13531.
- Segovia, R. (1975). *La politización del niño mexicano*. El Colegio de México.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1960). *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1972). *Ciencias sociales. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1994). *Historia. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010a). *Historia. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010b). *Historia. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023). *Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad. Multigrado*. Secretaría de Educación Pública.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales*, (15), 23-36.
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/download/2915/2487>
- Villa Lever, L. (2012). *Flujos de saber en cincuenta años de Libros de Texto Gratuitos de Historia: Las representaciones sobre las desigualdades sociales en México*. Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.

- Villalobos, R. (2020). *El culto a Juárez. La construcción retórica del héroe, 1872-1976*. Grano de Sal / Facultad de Filosofía y Letras.
- Zermeño, G. (1994). *Pensar la historia. Introducción a la Teoría y Metodología de la Historia en el siglo XX*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Zunzunegui, J. (2018). *Los mitos que nos dieron traumas. México en el diván: cinco sesiones para superar el pasado*. Penguin Random House.

Escritos que trascienden: la profesora Harriet C. Fay y su influencia en las maestras traductoras veracruzanas de principios del siglo XX

Writings That Transcend: Professor Harriet C. Fay and Her Influence on Veracruz Teacher-Translators in the Early 20th Century

Ana María del Socorro García García*
Verónica Méndez Andrade**
Wendy Eugenia López García***

* Universidad Veracruzana (México). Es Profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia e integrante del Cuerpo Académico núm. 78 Estudios en Educación del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV. Doctora en Historia por la UNAM. Maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Entre sus publicaciones recientes esta: *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa, 1881-1910* (2024). Cuenta con reconocimiento al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Sus temas de interés son Historia de la educación, de las mujeres y género. Correo electrónico mgarcia@uv.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>

** Universidad del Golfo de México (México). Es maestra en Ciencias Sociales y licenciada en Historia y Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Entre sus publicaciones recientes se encuentra en coautoría "Un método moderno de aprendizaje: Miss Harriet Fay y la excursión escolar a los Estados Unidos (1900)" (2023). Sus temas de interés son los planes de estudio de las escuelas Normales del siglo XIX y XX e historia de la educación y de las mujeres. Correo electrónico: mendez.andrade.sea@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9829-0522>

*** Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios número 165 de Coatepec, Veracruz (México). Es Maestra en Educación por el Instituto Universitario UEEM. Licenciada en Contaduría por la Universidad Veracruzana, con especialidad en Educación Media Superior por la Universidad Pedagógica Nacional. Es coautora del artículo *Representaciones femeninas en el cine mexicano, análisis desde "Enamorada", "Nosotros los Pobres" y "El sinvergüenza"* (2024). Sus temas de interés son Historia de la educación, cultural y de las mujeres. Correo electrónico: wendyelg.65@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-4877-8895>

193

Historial editorial

Recibido: 12-mayo-2025

Aceptado: 26-agosto-2025

Publicado: 08-septiembre-2025



Escritos que trascienden: la profesora Harriet C. Fay y su influencia en las maestras traductoras veracruzanas de principios del siglo XX

Writings That Transcend: Professor Harriet C. Fay and Her Influence on Veracruz Teacher-Translators in the Early 20th Century

Resumen

Para las mujeres mexicanas, el acceso a la educación formó parte de un largo y complejo proceso que, a finales del siglo XIX, recibió un importante impulso, gracias a la gradual introducción femenil a los espacios académicos en varias disciplinas y regiones del país. Para el caso veracruzano, la fundación de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, en 1886, fue un acontecimiento trascendental al permitir la inclusión de mujeres como estudiantes y profesoras. De manera particular, la figura de la profesora Fay cobra importancia al ser una de las primeras mujeres en ocupar un puesto de esta naturaleza y que por medio de la indagación de fuentes documentales, hemerográficas y bibliográficas se promueve el acercamiento a una cultura escolar inserta en un contexto de progreso e inclusión en el ámbito pedagógico nacional. Este texto tiene como fin visibilizar a las maestras que impartieron clases en las Escuelas Normales, y a las egresadas quienes participaron activamente en la traducción de textos y en la transmisión de conocimientos del idioma inglés, una labor que poco se ha estudiado para el periodo del Porfiriato. Sus contribuciones fueron a nivel internacional y su legado conllevó a la fundación de carreras de intérpretes y traductores, concluyendo en el establecimiento de los institutos y facultades de idiomas.

Palabras Clave: Educación, mujeres, profesoras, traductoras.

Abstract

For Mexican women, access to education was part of a long and complex process that, at the end of the 19th century, received an important boost thanks to the gradual introduction of women into academic spaces in various disciplines and regions of the country. In the case of Veracruz, the founding of the Xalapa Primary Normal School in 1886 was a transcendental event as it allowed the inclusion of women as students and teachers. In particular, the figure of Professor Fay is important as she was one of the first women to hold a position of this nature. Through researching documents, including newspapers and bibliographic resources it is promoted an approach to school culture inserted in a context of progress and inclusion in the national pedagogic context. The purpose of this text is to make teachers who taught in the Normal Schools visible as well as the graduates who actively participated in the translation of texts and the transmission of knowledge of the English language. This work has been scarcely studied for the Porfiriato period. Their contributions were at an international level and their legacy led to the founding of programs for interpreters and translators, resulting later in the establishment of language institutes and colleges.

Keywords: Education, women, female teachers, female translators.

Écrits qui transcendent : la professeure Harriet C. Fay et son influence sur les enseignantes-traductrices de Veracruz au début du XXe siècle

Résumé :

Pour les femmes mexicaines, l'accès à l'éducation a fait partie d'un processus long et complexe qui, à la fin du XIXe siècle, a reçu un élan important grâce à l'introduction progressive des femmes dans les espaces académiques dans diverses disciplines et régions du pays. Dans le cas de Veracruz, la fondation de l'École Normale Primaire de Xalapa en 1886 a été un événement majeur, car elle a permis l'inclusion des femmes en tant qu'étudiantes et enseignantes. En particulier, la figure de la professeure Fay prend de l'importance car elle fut l'une des premières femmes à occuper un poste de cette nature, et à travers l'investigation de sources documentaires, de presse et bibliographiques, on cherche à se rapprocher d'une culture scolaire insérée dans un contexte de progrès et d'inclusion dans le domaine pédagogique national. Ce texte vise à rendre visibles les enseignantes qui ont donné des cours dans les Écoles Normales, et les diplômées qui ont participé activement à la traduction de textes et à la transmission des connaissances en langue anglaise, un travail peu étudié pour la période du Porfiriato. Leurs contributions ont été de niveau international et leur héritage a conduit à la création de formations d'interprètes et de traducteurs, aboutissant à l'établissement d'instituts et de facultés de langues.

Mots-clés : Éducation, femmes, professeures, traductrices.

Pisma, które transcendują: profesor Harriet C. Fay i jej wpływ na nauczycielki-tłumaczki z Veracruz na początku XX wieku

Streszczenie:

Dla Meksykanek dostęp do edukacji był częścią długiego i złożonego procesu, który pod koniec XIX wieku zyskał znaczny impuls, dzięki stopniowemu wprowadzaniu kobiet do przestrzeni akademickich w różnych dyscyplinach i regionach kraju. W przypadku Veracruz, założenie Szkoły Normalnej Podstawowej w Xalapie w 1886 roku było wydarzeniem przełomowym, ponieważ pozwoliło na włączenie kobiet jako studentek i nauczycielek. W szczególności postać profesor Fay zyskuje na znaczeniu, ponieważ była jedną z pierwszych kobiet, które objęły stanowisko tej natury, a poprzez badanie źródeł dokumentalnych, prasowych i bibliograficznych, promowane jest zbliżenie się do kultury szkolnej osadzonej w kontekście postępu i włączenia w narodowej dziedzinie pedagogicznej. Tekst ten ma na celu uwidocznienie nauczycielek, które prowadziły zajęcia w szkołach Normales, oraz absolwentek, które aktywnie uczestniczyły w tłumaczeniu tekstów i przekazywaniu wiedzy z języka angielskiego, co jest zadaniem, które było mało badane w okresie Porfiriato. Ich wkład miał wymiar międzynarodowy, a ich dziedzictwo doprowadziło do powstania kierunków dla tłumaczy ustnych i pisemnych, co zaowocowało utworzeniem instytutów i wydziałów językowych.

Słowa kluczowe: Edukacja, Kobiety, Nauczycielki, Tłumaczki.

Introducción

Las contribuciones que la teoría de género ha aportado a las ciencias sociales y de manera particular a la historia de la educación, han sido primordiales, como lo señaló Scott (1993) que la historia de las mujeres cuestiona la supuesta neutralidad de la historiografía y sus criterios disciplinarios, es decir, replantea las formas tradicionales de construir el conocimiento histórico. Lo revelador es que, al colocarlas en el centro del análisis, se muestra cómo las mujeres fueron invisibilizadas o interpretadas únicamente desde parámetros masculinos que uniformaban sus experiencias.

Asimismo, López (2006) indica que el hecho de ser mujeres y ejercer como maestras en determinado periodo histórico se encuentra condicionado por redes de poder, sistemas de creencias, prácticas de conocimiento y construcciones ideológicas de género. Para interpretar los significados y representaciones sociales de lo femenino, es indispensable reconocer la presencia de un marco normativo y simbólico que influye en la vida cotidiana de instituciones como la familia y la escuela, espacios fundamentales en la transmisión de valores.

La educación de las mujeres en México comenzó a tener una particular significación sobre todo a mediados del siglo XIX, cuando en la época liberal se comenzaron a abrir establecimientos para su formación y lo primero que viene a la mente al hablar de señoritas porfirianas de acuerdo con Ramos (2006) es “un estereotipo de mujer recatada, de modales muy mesurados, de expresión pausada y gesto sumiso, cabello recogido y la falda larga, en una actitud tal vez monjil” (p. 145), la cual caracterizó a las mujeres.

196 La instrucción femenina formó parte del proceso de difusión de una educación uniforme a nivel nacional entre 1786 y 1911. Ranero (2013) destaca que la Ciudad de México es el caso más estudiado debido a que en 1767 la Compañía de María impulsó la apertura del Colegio de San Ignacio de Loyola - mejor conocido como las Vizcaínas - donde se enseñaba a las niñas a partir de los siete años a leer, escribir, asignaturas como historia, religión, bordado, costura y música. Por otro lado, la autora enfatiza que “para 1786 se impulsó la educación femenina cuando el municipio mejoró

las escuelas públicas. Se ordenó entonces a parroquias y conventos a abrir escuelas primarias gratuitas” (p. 78).

Como señala García (2019), se solía pensarse que la educación de las niñas debía ser más acorde con sus funciones como mujeres en el hogar, en la sociedad y en la práctica, a diferencia de la instrucción que se impartía a los hombres. En consecuencia, el aumento de establecimientos de primaria y secundaria en varias partes del país contribuyó a la integración docente de las mujeres, quienes aceptaron condiciones de trabajo y remuneraciones más bajas que los varones.

El presente artículo de investigación tiene como principal objetivo visibilizar a las maestras que impartieron clases en las Escuelas Normales y a quienes participaron activamente en la traducción de textos y en la transmisión de conocimientos del idioma inglés, una labor que poco se ha estudiado para el periodo del Porfiriato. Por lo tanto, se muestra el surgimiento de las instituciones destinadas a la educación de las mujeres en el estado de Veracruz a finales del siglo XIX, como fue el caso de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, caracterizada por la enseñanza objetiva y por incluir el sistema mixto a partir de 1889, lo que significó la admisión de mujeres en los roles de estudiantes y profesoras. En este caso, sobresale el ingreso de la profesora Harriet Catherine Fay a la plantilla de docentes de la Escuela Normal y su método de enseñanza del inglés aplicado con los y las normalistas, por lo que existen casos de algunas y algunos profesores egresados que se convirtieron en traductores.

El trabajo utiliza la técnica de análisis documental y bibliográfico, aplicada a fuentes primarias como el Archivo Histórico de la hoy Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV), el Archivo General del Estado de Veracruz (AGEV) y secundarias como periódicos y revistas de la época como *México Intelectual*, *La Enseñanza Normal* y bibliográficas como la compilación de los informes de los gobernadores, las leyes educativas de la época, las obras completas de Rébsamen y diversas autoras, con el fin de organizar y examinar la información a partir de las siguientes categorías de análisis: trayectoria educativa de la maestra Fay, tipos de textos traducidos y estrategias utilizadas para adaptar contenidos educativos y su impacto pedagógico; y cómo la traducción contribuyó en la enseñanza del

inglés en las escuelas Normales, colegios preparatorios y en general, su influencia en la formación de nuevas generaciones de maestros y maestras.

El establecimiento de las escuelas para mujeres en el estado de Veracruz a finales del siglo XIX

En el caso veracruzano el acceso a la educación primaria dependía de los recursos económicos de las familias, de la localización residencial y del sexo del educando, debido a que en las escuelas populares, los niños solían trabajar y sus padres se negaban a menudo a mandarlos a la escuela y segundo, que la oferta educativa se concentraba en el centro de la región xalapeña y en escuelas para varones, ya que la enseñanza de las llamadas “amigas” estaba más orientada a la educación moral de las niñas, que a su instrucción intelectual y preparación laboral.

La distribución de los recursos económicos por parte del estado de Veracruz fue insuficiente para el establecimiento de escuelas en los municipios, con el propósito de que se brindara educación a las mujeres. Por ejemplo, según García (2024), en 1867 se propuso establecer en Xalapa una secundaria para niñas, la cual no se concretó debido a que la cantidad otorgada solo alcanzó para organizar la escuela “amiga” primaria del Beaterio y al mismo tiempo la autora indica que en 1878 los establecimientos privados de instrucción primaria elemental y superior para niñas fueron el Colegio y la Academia de la Purísima, a cargo de las profesoras Juana Molina y Rosario Martínez, y el Colegio de Niñas con instrucción primaria y superior, bajo la dirección de Concepción Quirós Pérez, donde aprendieron lectura, escritura, aritmética, geografía, gramática castellana, francés, historia, música y bordado.

Bajo el gobierno de Apolinar Castillo, en 1882, se fundó la Escuela Superior de Niñas, con la siguiente finalidad:

Preparar a las jóvenes para ejercer la docencia o para desempeñar algún oficio o actividad manual; su currículo era diferente al del Colegio de Niñas del Estado (1867), en donde únicamente se preparaba a las mujeres para “labores de su sexo” (Castillo, citado por Blázquez, 1986a, p. 2078).

Puntualiza Hermida (1986a) que con el mandato de Juan de la Luz Enríquez se instauró la Escuela Normal Primaria de Xalapa, por lo tanto, a la Escuela Superior de Niñas le fueron disminuidos los apoyos públicos; así mismo hace alusión a que:

Las celebraciones por la apertura de la Escuela Normal Primaria de Xalapa iniciaron el 30 de noviembre y culminaron el 1° de diciembre de 1886; días antes, el 23 de noviembre, en el periódico oficial aparecieron publicados el plan de estudios, el reglamento para la admisión de alumnos al que se sujetaría el plantel y la convocatoria para asignar a los maestros de las cátedras de español, caligrafía, matemáticas y dibujo lineal (Hermida, 1986a, pp. 72-73).

En el informe del gobernador Enríquez (Blázquez, 1986b, p. 2992) se destacó como propósito de la Escuela Normal Primaria de Xalapa “formar profesores de instrucción primaria elemental y superior” y en representación de Porfirio Díaz, dio el discurso de inauguración José Manuel Jáuregui, quien destacó:

La Normal cuenta con un salón de actos, tres salones para la escuela práctica, tres en la planta alta del edificio para las clases de historia natural, física y química y otro para el gabinete de taxidermia, en la parte baja cinco salones de clases, dos de ellos para dibujo y música, un salón para biblioteca y secretaría, otro para el gimnasio, habitación para el portero y un departamento para el director. La parte ocupada por la escuela cantonal cuenta con seis salones y la dirección (Enríquez, citado por Blázquez, 1986b, p. 2992).

Para la organización de la plantilla de catedráticos se presentaron varias solicitudes para impartir una asignatura e incluso se les permitió concursar a profesores extranjeros y de otros estados residentes en Xalapa. Hermida (1986b) indica que se efectuó un examen de oposición, el cual constaba de dos partes, la primera en una disertación escrita breve de la metodología de la asignatura y otra sobre pedagogía en general; la segunda parte establecía una lección de prueba con estudiantes de la Escuela Práctica Anexa a la Normal y una exposición oral sobre un tema de la materia referente.

Méndez (2021) argumenta que después de ser seleccionados, los catedráticos impartían las clases conforme al programa de cada asignatura. La plantilla de profesores se amplió a lo largo de los cambios e innovaciones que surgieron en los planes de estudios posteriores al de 1886 y el cuerpo docente quedó conformado de la siguiente manera:

Enrique C. Rébsamen director de la Normal y profesor de antropología, pedagogía y francés; Emilio Fuentes Betancourt profesor de español, gramática, literatura y geografía; Luis Pérez Milicua profesor de geografía, Hugo Topf profesor de ciencias naturales, francés e inglés; Graciano Valenzuela profesor de matemáticas y de antropología pedagógica; profesores de la asignatura de matemáticas Benito D. Nogueira, Everardo Vázquez Trigos y Manuel R. Gutiérrez, además de ser catedrático de ciencias naturales; Juan Manuel Betancourt profesor de historia y de instrucción cívica; Agustín García Figueroa profesor de higiene escolar; Federico Sandrock profesor de caligrafía y teneduría de libros; Horacio Catucci profesor de dibujo; Rafael Montiel profesor de canto y José María Iglesias profesor de gimnasia (Rébsamen, citado por Hermida, 2001, vol. 1, p. 13).

La organización pedagógica y el plan de estudios buscaron lograr el desarrollo intelectual, moral y físico de los estudiantes, es así como Rébsamen retomó de algunas de las Normales europeas los contenidos y el tiempo destinado a la enseñanza de cada asignatura. Además, durante el Porfiriato se adoptó como modelo de desarrollo el francés, debido a que Francia se consideraba una nación moderna, cosmopolita y urbana. Por lo consiguiente, Martínez (2004) enfatiza: “en materia educativa se mostraba la imagen de un país liberal y positivista que marcó una enseñanza laica, gratuita, obligatoria, moral, cívica, nacional, física e intelectual” (pp. 185-188).

200

A partir de 1889 ingresó a la Normal Primaria de Xalapa la primera estudiante Genoveva Cortés. Al respecto destacan García et al. (2023) que contaba con 19 años de edad, nació el 3 de enero de 1869 en el puerto de Veracruz y cursó en esta misma ciudad, entre 1881 y 1884, sus estudios primarios en el Colegio “Esperanza”. Fue así como la Normal abrió sus puertas a las mujeres interesadas en formarse como profesoras y aumentó

su matrícula (ver Tabla 1). Rébsamen (citado en Hermida, 2001) puntualizó que al principio hubo pocas señoritas debido a que se ensayó el sistema mixto, “dada la preocupación social que tuvo en su contra y lo hacía parecer como una innovación peligrosa, por lo cual las primeras señoritas que ingresaron no contaron con el apoyo del gobierno, realizaron sus estudios en calidad de alumnas libres” (vol. 3, p. 17).

Tabla 1

Matrícula de las estudiantes inscritas en la Escuela Normal Primaria de Xalapa

Año	Alumnas inscritas
1887	0
1888	0
1889	1
1890	3
1891	4
1892	8
1893	15
1894	18

Fuente: Elaboración propia con base en Rébsamen (citado por Hermida, 2001, vol. 3, p. 17).

Rébsamen señaló que el sistema mixto pronto adquirió confianza por parte de la sociedad veracruzana, de las autoridades y de las familias. Asimismo, destacó lo siguiente:

[...] varios cantones solicitaron al gobierno el permiso para mandar señoritas en lugar de varones, quienes gozaron de la pensión que la Ley asignaba a los representantes de los cantones. Es así como se debió ejercer la más estricta vigilancia de parte del director, de los profesores y muy particular de la inspectora de orden, a quien directamente se le confió tan delicada misión (citado por Hermida, 2001, vol. 3, p. 18).

Paralelamente en la Ciudad de México, en 1889, la Escuela Nacional Secundaria de Niñas expidió un nuevo reglamento y para 1890 se inauguró la Escuela Normal de Profesoras de Instrucción Primaria, ocupando el edificio del ex convento de la Encarnación, edificio que ocupa actualmente la Secretaría de Educación Pública. En la inauguración del plantel, presidida por el presidente Porfirio Díaz, el licenciado Miguel Serrano, director de la Escuela Normal de Profesores -en su discurso- consideró la fundación de la escuela como un camino de apertura a las mujeres para abrirse camino y propagar los conocimientos adquiridos, no solo en las artes sino también en las ciencias, lo que permitiría la igualdad de las mujeres (Serrano, citado por Jiménez, 1987, pp. 136-137).

En los primeros planes de estudio, a diferencia de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, solo contaban con un curso de inglés (en la de Xalapa tenían tres) y no fue hasta la reforma de 1893 que influenciados por los congresos educativos que insertaron tres años de Inglés (Jiménez, 1987).

El ingreso de la profesora Fay a la Escuela Normal Primaria de Xalapa y la enseñanza del inglés

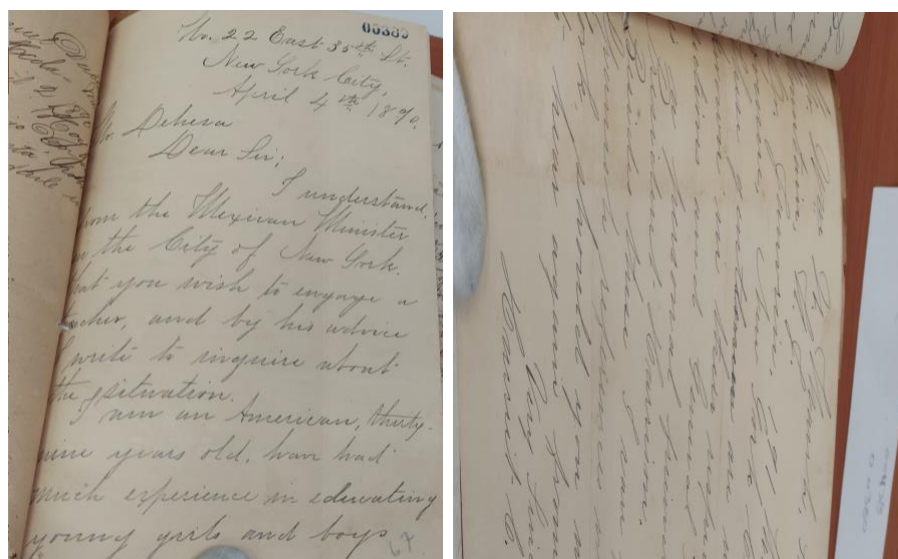
Con el ingreso de las mujeres a la Normal de Xalapa, se innovaron los planes de estudio a partir de 1889. En cuanto a la enseñanza de los idiomas extranjeros los impartían profesores de la Escuela Normal, el estudiar uno o dos idiomas contribuyó a la extensión del horizonte intelectual, de esta manera las y los estudiantes de instrucción elemental recibieron un curso completo de francés e inglés (Enríquez, citado por Blázquez, 1986b, p. 3004).

El Archivo General del Estado de Veracruz resguarda la correspondencia del gobernador Teodoro A. Dehesa. En una de las cajas se halló una carta con fecha del 4 de abril de 1890 que recibió por parte de la profesora Harriet Catherine Fay (ver Figura 1), quien radicaba en Nueva York, Estados Unidos de América. Fay subrayó en la carta que el Ministerio mexicano, ubicado en la ciudad de Nueva York, buscaba contratar a un maestro o maestra para que impartiera clases de inglés en el estado de Veracruz (AGEV, 1890, f. 67).

Fay señaló que contaba con 39 años y que poseía experiencia en enseñar a las y los jóvenes en preparatorias, internados y como institutriz. También indicó “hablo inglés y francés y sé suficiente español lo que me da un motivo para pensar que un poco de práctica me permitirá hablarlo también” (AGEV, 1890, f. 67), lo que muestra su interés por ocupar el puesto y buscar la forma de mejorar su español. Además, presentó la recomendación del general Frank Raider, amigo personal del presidente Harrison y de Eaton Penna, juez de la Suprema Corte del Estado de Pennsylvania (AGEV, 1890, fs. 67-68).

Figura 1

Fragmentos de la carta de la profesora Fay



Fuente: AGEV (1890).

203

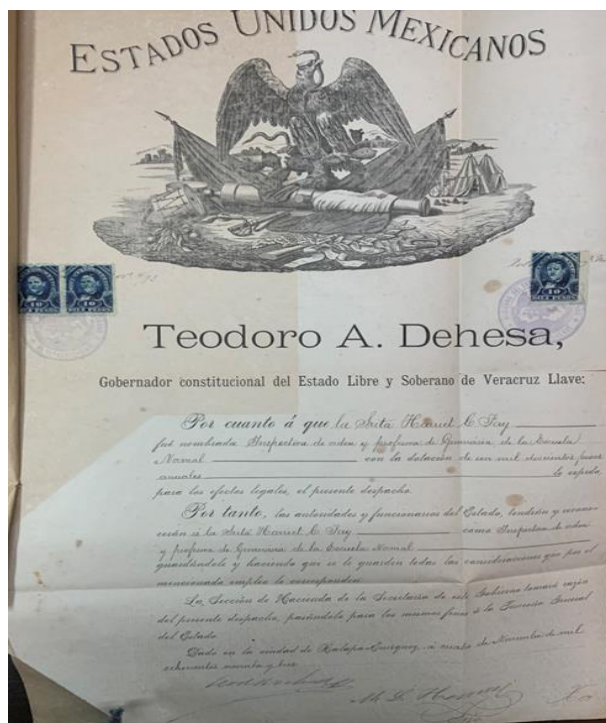
No se encontró en la correspondencia la respuesta de Dehesa a la profesora Fay, sin embargo, fue la elegida para ocupar el puesto, por lo tanto, Juan N. Navarra, cónsul general de México en Nueva York informó en una carta a Dehesa que la señorita Fay había salido del puerto de Nueva

York el 17 de abril de 1890 en el vapor YUMURI, con destino al puerto de Veracruz, el costo del boleto fue de \$75 dólares y fue cubierto por el gobierno veracruzano (AGEV, 1890, f. 144).

La profesora Fay al arribar a la ciudad de Xalapa, Veracruz, impartió clases de inglés en el Colegio Preparatorio de Xalapa y en la Escuela Normal Primaria de Xalapa se encontró su nombramiento (ver Figura 2) el cual señala que el 4 de noviembre de 1893 fue designada en la Escuela Normal Primaria de Xalapa como inspectora de orden, profesora de gimnasia y de inglés en 1°, 2° y 3° año (ver Figura 3), con un sueldo anual de \$2,0160 pesos (AHBENV, 1893).

Figura 2

Nombramiento de la profesora Fay



Fuente: AHBENV (1893).

Dehesa, respecto a la designación de la profesora Fay, destacó en ese mismo año lo siguiente:

algunas señoritas, procedentes de los cantones del estado, han deseado cursar en la Escuela Normal los estudios correspondientes al profesorado de instrucción primaria, y aunque hasta la fecha lo han realizado reunidas con los varones, el gobierno creyó prudente nombrar una Inspectora de orden, además, como medida de control las alumnas están bajo la vigilancia de una persona de su sexo, para que pueda ejercer mejor la disciplina sobre las alumnas. Este nombramiento recae en una competente profesora, quien imparte las clases de inglés y de gimnasia de salón (Rébsamen, 1893, vol. 10, p. 178).

Figura 3

Profesora Fay con un grupo de estudiantes en la Escuela Normal Primaria de Xalapa



Fuente: Bodas de plata de la Escuela Primaria del Estado de Veracruz (1911).

Nota: En la parte central se ubica la profesora Fay.

Posteriormente entró en vigor un nuevo plan de estudios que comprendió de 1900 a 1903 (ver Tabla 2). De acuerdo con este documento, el primer año de cada uno de estos dos cursos se dedicaron al estudio práctico del idioma inglés y el segundo año a la gramática y la lectura. Es así que para el tercer, cuarto y quinto año se destinaron tres horas a la semana a la asignatura de inglés.

Tabla 2

Plan de estudios de la Escuela Primaria de Xalapa 1900-1903

Año escolar	Cursos
Primer año	Antropología Pedagógica I, Español I, Aritmética I, Geometría I, Geografía I, Teneduría de Libros, Francés I, Labores, Caligrafía I, Dibujo I, Canto I y Gimnasia I.
Segundo año	Antropología Pedagógica II, Español II, Aritmética II, Álgebra I, Geometría II, Ciencias Naturales I, Geografía II, Historia I, Francés II, Labores I, Caligrafía II, Dibujo II, Canto II y Gimnasia II.
Tercer año	Pedagogía I, Ejercicios Prácticos I, Higiene Escolar, Español III, Aritmética III, Álgebra II, Geometría III, Ciencias Naturales II, Geografía III, Historia II, Instrucción Cívica, Inglés I, Labores III, Dibujo III, Canto III y Gimnasia III.
Cuarto año	Pedagogía II, Ejercicios Prácticos II, Álgebra III, Trigonometría, Geografía IV, Historia III, Inglés II, Canto IV, Gimnasia IV y Ciencias Naturales III.
Quinto año	Pedagogía III, Ejercicios Prácticos III, Moral, Lógica, Ciencias Naturales IV, Economía Política, Gramática General E Inglés III.

Fuente: Elaboración propia con base en Zilli (1961, pp. 183-185).

La administración de Dehesa (citado por Blázquez, 1986c) se encargó de la organización de la Instrucción Pública en el estado y su propósito fue atender a los diversos establecimientos dedicados a la educación y en especial a la Escuela Normal, como lo muestra el plan de estudios de 1903 (ver Tabla 2).

Dehesa argumentó que lo mejor era que los profesores pertenecieran al mismo sexo que los estudiantes, con lo cual se lograría no solo establecer relaciones más íntimas de confianza y de mutua estimación, por lo que el contacto entre maestras y discípulas permitiría una relación más cercana. Se abrieron nuevos horizontes y medios de subsistencia a las jóvenes que se quisieran formar en estos establecimientos, como la obtención de pensiones, aunque nunca fueron más altas a las otorgadas a los varones. Al terminar sus estudios superaron sus expectativas anteriores, que era el dedicarse a los trabajos domésticos o ser maestras de niñas en las escuelas de primeras letras y con una escasa remuneración.

El gobernador Dehesa también instituyó que en las clases de idiomas los estudiantes debían entenderlas cuando las leyeran o escucharan, y además que pudieran hablarlas, por lo que el método de enseñanza debía ser enseñanza directa y se necesitaba que los alumnos perfeccionaran la conversación con ejemplos de la vida cotidiana (Dehesa, citado por Hermida, 1992a).

Para el caso de la asignatura de inglés, se les asignaba a las y los estudiantes un tema correspondiente a un ejercicio corto del español al inglés y, otro de lectura y traducción de la obra de “Cooper The Pathfinder”, que se daba a conocer en el momento del examen, con la intención de poner en práctica lo aprendido (Rébsamen, 1893, vol. 3, p. 254).

García y Méndez (2023) subrayan que en 1900 la profesora Fay fue la encargada de llevar a un grupo de señoritas estudiantes a Estados Unidos de Norteamérica, con el objetivo que practicasen y perfeccionaran el idioma inglés; además de conocer los métodos de enseñanza y adelantos de aquella nación y las excursionistas fueron: María Inocencia Galván, Soledad Ramos, Josefina Mendizábal, Virginia Llerandi, Ana Sánchez, Ana Sherwell, Marina Cortina y María Durán (ver Figura 4).

Figura 4

Estudiantes que asistieron a la excursión a los Estados Unidos en 1900



Fuente: Álbum de fotografías de estudiantes de la Normal Primaria de Xalapa (s.f.)

Por lo consiguiente, no solo fue un simple viaje de estudios, sino que, a su regreso, la Revista *México Intelectual*, bajo la dirección del pedagogo Enrique C. Rébsamen, les concedió la oportunidad de que escribieran acerca de la excursión escolar que habían realizado. Entre los artículos publicados se distinguen los siguientes: el texto de María Inocencia Galván intitulado “Museos y bibliotecas. Su importancia como complemento de la Enseñanza”; Marina Cortina “La disciplina escolar en los Estados Unidos” y Soledad Ramos “Escuelas mixtas”.

Sus escritos compararon tanto la forma de enseñar de los dos países como las semejanzas y diferencias. Cortina reconoce en su texto la importancia de la educación y de las escuelas por lo que al cotejar los modelos afirmó:

[...] nuestras escuelas son tan buenas como aquéllas, refiriéndonos a la organización. En cuanto a los edificios, indiscutiblemente son

mejores los de aquellas escuelas y en cuanto a los profesores que las dirigen, creo que los buenos que tenemos aquí en México pueden ser tan competentes como los que dirigen las escuelas en los Estados Unidos (Cortina, 1900, p. 231).

Y en cuanto a la disciplina no se aplicaban castigos propiamente dichos, pues no los necesitaban, ya que eran obedientes y profesaban respeto y cariño a sus maestros, por lo que se hacía necesario formar el carácter de los educandos mediante una disciplina escolar.

María Inocencia Galván (1900) argumentó que para llegar a la moderna pedagogía era necesario practicar el sistema objetivo, por lo que el Museo Escolar era de gran valía y apoyo para la mayoría de las asignaturas. Aconsejaba que primero el profesor visitara el museo y posteriormente llevase a sus alumnos. Describió los museos que visitaron como el de Bellas Artes, situado en el Este de Nueva York, donde se ubicaban magníficas esculturas de artistas como Lorenzo de Medici y Miguel Ángel Buonarroti, la estatua de Ladró, entre otras. También visitaron el Museo de Historia Natural del mismo Parque Central, que contiene una colección de plantas y animales. El museo de Filadelfia, destinado a fósiles y minerales. Museos de Washington, que contienen colecciones de conchas y caracoles, animales disecados, corales y madreperlas. También visitaron bibliotecas donde encontraron una fuente de consulta para ampliar sus conocimientos. Por lo anterior, concluye que uno de los factores que contribuyen en la enseñanza son precisamente los museos y bibliotecas.

Por último, Soledad Ramos, en su estudio sobre las escuelas mixtas, observó que la gran mayoría de las escuelas de aquel país eran de este tipo, pero no fue para ella ninguna novedad, ya que ella y sus compañeras provenían de una escuela de las mismas características desde 1889 y que estas relaciones entre alumnos de ambos sexos eran necesarias y marcaban la ruta del progreso (Ramos, 1900).

Se hallaron traducciones de las profesoras egresadas de la Escuela Normal, como fue el caso de Clemencia Ostos, quien tenía el cargo de inspectora de Enseñanza Normal en la Ciudad de México y publicó en la revista “La enseñanza Normal” la traducción de Gh. Drouard “Fraternidad en los Maestros”. He aquí un fragmento:

Todas las escuelas de una misma localidad (ya sean de jóvenes, de niños o de párvulos) deben estar en perfecta armonía. Esto cooperará a la educación de los mismos alumnos y es, por consiguiente, una obligación imprescindible conservar esas relaciones de plantel a plantel.

Los Directores y Directoras deben considerarse y ayudarse recíprocamente; las faltas de uno jamás deben menoscabar la reputación de los demás. Alejemos enteramente de nosotros la denigrante envidia. Si bien, algunas veces, las relaciones llegan a enfriarse, a menudo por motivos pocos serios, por ligeras susceptibilidades de amor propio de un profesor, sucede generalmente que estas diferencias son provocadas casi siempre por ambas partes.

Es necesario que los Profesores y Profesoras de una misma localidad se traten con mucha política; así se facilitan las relaciones obligatorias y se evita la demasiada familiaridad, que es, las más de las veces, la que da origen a las desavenencias (Ostos, 1904, pp. 35-36).

Otra traducción publicada de la Profra. Ostos, obtenida del “Popular Educator” en la misma revista, fue “Despertar en los niños el gusto por la Literatura”. A continuación, se muestra una parte:

Cuando el niño tiene frecuente contacto con buenas obras literarias adelanta indudablemente; pero aún en este caso, podríamos decir que su educación no es aún completa.

En el desarrollo intelectual, muestra el niño ciertas inclinaciones, algunas de las cuales son buenas y las otras son dignas de censura. Los maestros necesitan estar familiarizados con ambas clases de inclinaciones, y conocer cuáles de ellas se deben fomentar.

El niño está siempre dispuesto a aceptar las novedades. Él ve brillar la luna, siente el ruido producido por el vendaval, escucha el trueno, percibe el aroma de las flores, y se siente impulsado por el deseo vehemente de conocer todo lo que eso significa (Ostos, 1905, p. 254).

Sobresalió también la traducción del inglés al español de Juana Mejía “El discurso sobre la educación personal de Channing” (García y Méndez, 2023). He aquí un extracto:

El hombre es grande en su calidad de hombre, cualesquiera que sean su lugar y su estado. Toda distinción exterior llega a ser insignificante delante de la grandeza de su naturaleza.

La fuerza de la inteligencia, la conciencia, el amor, el conocimiento de Dios, el sentimiento de lo bello, la acción sobre sí mismo, sobre la naturaleza exterior y sobre sus semejantes, son en realidad, gloriosas prerrogativas; siendo el mal hábito de despreciar lo que es común a todos, lo que nos las hace considerar como de poco valor; pero, en el alma como en la creación exterior, lo que es común es lo más precioso.

La ciencia y el arte pueden inventar brillantes claridades para las moradas del rico, pero todo esto es pobre y sin valor en comparación con la luz común que el sol nos envía por todas nuestras ventanas, las cuales derrama, con liberalidad y sin preferencia, sobre la colina y el valle, luz que abraza cada día el oriente y el occidente (Mejía, 1898, p. 26).

Lo anterior demuestra que las maestras, una vez egresadas, se desempeñaron no solo como docentes, sino que también colaboraron como traductoras en revistas de relevancia nacional sobre la educación.

Como resultado de las modificaciones y adecuaciones en la enseñanza del inglés, posterior al Porfiriato se instituyó para el caso de Veracruz, en el mandato de Cándido Aguilar, en la Ley No. 43 del 4 de octubre de 1915, lo siguiente:

Artículo 155. La carrera de intérpretes y traductores se desarrollará en tres años y comprenderá: Lengua Nacional, Inglés, Francés, Alemán, Nociones de Economía Política, Geografía General, Historia de la Civilización y del Arte, Derecho Internacional y Raíces griegas y latinas (Aguilar, citado por Hermida, 1992b, p. 52).

Lo anterior se consideró tan importante que el gobernador Heriberto Jara, en la Ley No. 32 emitida el 14 de septiembre de 1916 en el artículo 154, lo ratificó. Muchos años después se creó el Instituto de Lenguas donde se

enseñaba inglés, francés y posteriormente se aumentó a italiano y alemán. En 1952 la Universidad Veracruzana recibió una donación de un laboratorio de la Fundación Rockefeller, que apoyaba la enseñanza de ellos, ya que el conocimiento y manejo de los estudios era fundamental para los estudiantes universitarios, sobre todo a los de la Facultad de Filosofía y Letras, a la cual se anexó en 1954. En 1955 se convirtió en el Departamento de Lenguas, al cual se aumentaron griego, náhuatl y totonaco. Para 1961 se creó la carrera de maestro en Letras inglesas. Para 1965 se constituyó en Escuela de Idiomas, cuyo principal objetivo fue preparar docentes para la enseñanza del inglés y francés en las instituciones educativas de enseñanza media (secundarias, preparatorias, Normales) (Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, 2025).

Conclusiones

La creación de la Escuela Normal primaria de Xalapa significó la apertura para que las mujeres lograran la obtención de un título profesional, lo que les permitió poder ejercer la profesión docente. Por lo tanto, en el siglo XIX se consideró a las mujeres aptas para ejercer la docencia hacia otras mujeres, y en las instituciones de varones se les asignaba como profesoras de los primeros años, ya que consideraban eran como unas “segundas madres” para los estudiantes. Tuvieron que pasar algunos años más para que las normalistas pudieran estar frente a un grupo mixto.

Con la admisión de las mujeres a la Normal se innovaron los planes de estudio a partir de 1889 y entró en vigor un nuevo plan que comprendió de 1900 a 1903. En específico, en la asignatura de inglés se incorporó a la profesora Harriet Catherine Fay, quién logró que los y las estudiantes normalistas pusieran en práctica el inglés. Las excursiones fueron una innovación pedagógica que se implementó en la escuela moderna, sobre todo en las Normales, y también se aplicaron para que aprendieran los idiomas. La escritura también la practicaron por medio de la traducción de escritos, los cuales trascendieron a nivel nacional e internacional; incluso una vez al egresar las normalistas, continuaron colaborando en destacadas revistas de educación de la época, lo que demuestra que las mujeres no solo se formaron en cuestiones relacionadas con la enseñanza, sino que

también lograron posicionarse en la prensa pedagógica, en donde ocuparon un espacio que había sido liderado en su mayoría por los hombres y no solo a nivel local sino nacional e internacional.

En los inicios del siglo XX se impulsó la carrera de intérpretes y traductores en Veracruz, lo que constituyó la base de las licenciaturas en idiomas, tan necesarios para las actividades académicas, comerciales y turísticas que permiten el intercambio y desarrollo económico de los países. Aunque en la actualidad el estudio de otros idiomas es importante, el inglés no ha perdido su importancia y relevancia en la ciencia, la tecnología y la investigación.

Referencias

- AGEV [Archivo General del Estado de Veracruz]. (1890). *Carta del cónsul general de México en Nueva York* [Fondo Secretaría General de Gobierno, archivos particulares, sección Teodoro A. Dehesa, serie Correspondencia escuelas, caja 1, Expediente 11, foja 144]. Xalapa, Veracruz, México.
- AGEV. [Archivo General del Estado de Veracruz]. (1890). *Carta de Miss Fay dirigida al gobernador Dehesa* [Fondo Secretaría General de Gobierno, archivos particulares, sección Teodoro A. Dehesa, serie Correspondencia escuelas, caja 1, Expediente 11, fojas 67-68]. Xalapa, Veracruz, México.
- AHBENV. [Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana]. (1893). Nombramiento de la *profesora Fay* [Sección Secretaría, caja 236, legajo 5, expediente 42]. Xalapa, Veracruz, México.
- Álbum de fotografías de estudiantes de la Normal Primaria de Xalapa. (s.f.) Centro de Servicios Bibliotecarios y de Información “José Mancisidor” [Fondo Reservado]. Xalapa, Veracruz, México.
- Blázquez Domínguez, C. (1986a). Apolinar Castillo: Memoria presentada a la Legislatura del Estado de Veracruz por el del gobernador el 17 de septiembre de 1882. En C. Blázquez Domínguez (comp.),

Estado de Veracruz. *Informes de sus gobernadores, 1826-1986* (t. 4, pp. 2069-2226). Gobierno del estado de Veracruz.

Blázquez Domínguez, C. (1986b). Juan Enríquez: Memoria presentada ante la H. Legislatura del estado de Veracruz en la sesión del 17 de septiembre de 1889. En C. Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986* (t. 6, pp. 2849-3408). Gobierno del estado de Veracruz.

Blázquez Domínguez, C. (1986c). Teodoro Dehesa: Memoria presentada a la legislatura el 1 de julio de 1894 a 30 de junio de 1896. En C. Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986* (t. 9, pp. 4559-4638). Gobierno del estado de Veracruz.

Bodas de plata de la Escuela Primaria del Estado de Veracruz (1911). Oficina Tipográfica del Gobierno.

Cortina, M. (1900). La disciplina escolar en los Estados Unidos. *Revista México Intelectual*, 24, 230-234.

Facultad de Idiomas. Universidad Veracruzana. (2025). *Origen y evolución del plan de estudios de la facultad de idiomas de la Universidad Veracruzana*. <https://www.uv.mx/idiomas/quienes/historia/>

Galván, M. I. (1900). Museos y bibliotecas. Su importancia como complemento de la Enseñanza, *Revista México Intelectual*, 24, 157-166.

García García, A. M. S. (2019). La Escuela Superior de Niñas de Xalapa y el ascenso laboral diferenciado, 1886-1907. *Revista brasileira de educação, cultura y lenguaje, Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul*, 3(5), 123-145.
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/3943/3678>

García García, A. M. S. (2024). *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa, 1881-1910*. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

- García García, A. M. S. y Méndez Andrade, V. (2023). Un método moderno de aprendizaje: Miss Harriet Fay y la excursión escolar a los Estados Unidos (1900). En N. Gutiérrez Hernández y O. Solís Hernández (coords.), *Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglo XIX-XXI* (pp. 109-124). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- García García, A. M. S., Arcos Chigo, J., y Méndez Andrade, V. (2023). Genoveva Cortés, mujer audaz y osada. Primera profesora titulada en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, 1869-1957. En N. Gutiérrez Hernández y O. Solís Hernández (coords.), *Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglo XIX-XXI*, (pp. 41-56). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Hermida Ruiz, Á. J. (1986a). *Historia de la educación del estado de Veracruz*. Ediciones Normal Veracruzana.
- Hermida Ruíz, Á. J. (1986b). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. Ediciones Normal Veracruzana.
- Hermida Ruíz, Á. J. (2001). *Compilación de las Obras Completas de Rébsamen* (t. 1 y 3). Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hermida, A. J. (1992a). *Legislación Educativa de Veracruz: De 1884 a 1910*, tomo 2, volumen 2, Gobierno del Estado de Veracruz y Secretaría de Cultura.
- Hermida, A. J. (1992b). *Legislación Educativa de Veracruz: De 1911 a 1916*, tomo 2, volumen 3, Gobierno del Estado de Veracruz y Secretaría de Cultura.
- Jiménez, C. (1987). *La Escuela Nacional de Maestras: sus orígenes*. Secretaría de Educación Pública.
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Revista electrónica Sinéctica*, (28), 4-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002>

Martínez Moctezuma, L. (2004). El aula exterior. El tiempo de las excursiones escolares en México, 1904- 1908. *Revista brasileira de la historia de la educación*, (8), 183-204.

Mejía, J. (1898). El discurso sobre la educación personal de Channing. *Revista México Intelectual*, 19, 26-27.

Méndez Andrade, V. (2021). *La nueva práctica pedagógica: Los Planes de Estudios de la Escuela Normal Primaria de Xalapa y su influencia en las escuelas formadoras de docentes, 1886-1910* [Tesis de licenciatura]. Universidad Veracruzana, México.

Ostos, C. (1904). Fraternidad en los Maestros. *Revista la Enseñanza Normal*, (2), 35-36.

Ostos, C. (1905). Despertar en los Niños el gusto por la Literatura. *Revista la Enseñanza Normal*, (14), 253-255.

Ramos Escandón, C. (2006). Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880- 1910. En C. Ramos Escandón (coord.), *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México* (pp. 145-162). El Colegio de México.

Ramos, S. (1900). Las escuelas mixtas. *Revista México Intelectual*, 24, 127-130.

Ranero, M. (2013). La educación de las mujeres al final del Siglo XIX. La Escuela Industrial de Xalapa. En R. M. Spinoso y F. Núñez (coords), *Mujeres en Veracruz, Fragmentos de una Historia* (vol. 3. pp. 75-100). Gobierno del Estado de Veracruz.

Rébsamen, E. C. (1890). *México Intelectual. Revista pedagógica y científico-literaria*, 3.

216 Rébsamen, E. C. (1893). *México Intelectual. Revista pedagógica y científico-literaria*, 10.

Scott, J. (1993). Historia de las mujeres. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 59-88). Alianza.

Zilli Bernardini, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. Citlaltépetl.

El rechazo de los padres de familia a los libros de texto gratuitos, de la Nueva Escuela Mexicana en educación básica, en torno al lenguaje inclusivo

The Rejection by Parents of Inclusive Language in Free Textbooks of the New Mexican School for Elementary Education

Valdemar López Villalobos*
Olivia Rubí Villalobos Felipe**

* *Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Oaxaca (México). Es Doctor en Docencia por el Instituto de Estudios de Posgrados. Asesor de tesis de Licenciatura y de Maestría. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y colaborado en capítulos de libros y revista. Actualmente se desempeña como docente e investigador de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo y como asesor de posgrado en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física "Pedro Reynol Ozuna Henning". Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores, Nivel Candidato. Correo electrónico: 00173823@red.unid.mx*

 <https://orcid.org/0000-0002-1218-6063>

** *Secretaría de Educación Pública, Oaxaca (México). Es egresada de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo como Licenciada en Educación Primaria. Con una sólida base formativa donde ha enriquecido su práctica profesional participando en diversos congresos nacionales, lo que demuestra su compromiso con la actualización pedagógica constante. Actualmente, se desempeña como profesora de primaria, ejerciendo su vocación frente a grupo. Paralelamente, continúa su formación académica cursando una especialidad en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca. Correo electrónico: mendez.andrade.sea@gmail.com*

 <https://orcid.org/0009-0008-8978-2083>

217

Historial editorial

Recibido: 15-mayo-2025

Aceptado: 28-agosto-2025

Publicado: 08-septiembre-2025



El rechazo de los padres de familia a los libros de texto gratuitos, de la Nueva Escuela Mexicana en educación básica, en torno al lenguaje inclusivo

Resumen

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha generado un debate nacional en torno a los nuevos Libros de Texto Gratuitos (LTG). La NEM propone una transformación profunda de la educación básica en México, incluyendo la renovación de los LTG; sin embargo, estos materiales han sido objeto de diversas críticas entre las que destacan la inclusión de términos como “todes”, el denominado lenguaje inclusivo, y contenidos relacionados con la diversidad sexual. Por ello, este trabajo tiene como propósito analizar los significados que dan los padres de familia a estos materiales educativos y las razones que existen detrás de su rechazo. Se plantea un marco teórico que engloba algunos elementos importantes a considerar, como son los que propone la NEM acerca del lenguaje inclusivo en los libros de texto y el papel de la familia al respecto. Se emplea una metodología cualitativa con apoyo de la teoría de las Representaciones Sociales (RS), que permite explorar en profundidad los significados de los padres de familia y de especialistas. Para esto, se aplican entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y una red semántica dentro de la que solo se plasmaron las palabras generadas de los conceptos dados y se ordenaron de acuerdo con el peso semántico. El trabajo representa un estudio original, pues indica que el rechazo a los nuevos LTG está vinculado a diversos factores como la percepción de una ideología subyacente en los contenidos, la preocupación por la calidad educativa y la falta de consulta previa a las familias.

Palabras Clave: Representaciones sociales, libros de texto gratuitos, lenguaje inclusivo, educación básica, Nueva Escuela Mexicana.

The Rejection by Parents of Inclusive Language in Free Textbooks of the New Mexican School for Elementary Education

Abstract

The implementation of the New Mexican School has generated a national debate around free textbooks. This new model of education proposes a deep transformation of basic education in Mexico, including the renewal of textbooks. However, the new books have been the object of criticism especially for the use of gender inclusive terms such as “todes” (i.e. them) and other gender inclusive content. Therefore, this work has the objective of analyzing the meaning that parents give to these educational materials and the reasons behind their rejection. A theoretical framework that includes some important elements to consider is proposed. These elements are included in the new educational model regarding gender inclusive language in textbooks and the role of families in this topic. A qualitative methodology is employed with the support of the theory of social representation that allows us to explore the meanings given by parents and specialists. For this purpose, there were semistructured interviews, questionnaires and a semantic network that were carried out. In this last instrument the words generated around concepts were registered along with the semantic weight they carried. This work offers original research as it points out that the rejection of gender inclusive language is linked to a variety of factors such as the perception of an underlying ideology in the contents, the concern for educational quality and the lack of previous consultation with families.

Keywords: Social representations, free textbooks, inclusive language, basic education, New Mexican School.

Le rejet par les parents des manuels scolaires gratuits, de la Nouvelle École Mexicaine d'enseignement de base, concernant le langage inclusif

Résumé :

La mise en œuvre de la Nouvelle École Mexicaine (NEM) a généré un débat national autour des nouveaux Manuels Scolaires Gratuits (LTG). La NEM propose une transformation profonde de l'enseignement de base au Mexique, incluant le renouvellement des LTG ; cependant, ces nouveaux livres ont fait l'objet de diverses critiques, parmi lesquelles se distinguent l'inclusion de termes tels que « todes », le soi-disant langage inclusif, et des contenus liés à la diversité sexuelle. C'est pourquoi ce travail a pour but d'analyser les significations que les parents donnent à ces supports éducatifs et les raisons qui sous-tendent leur rejet. Un cadre théorique est proposé qui englobe certains éléments importants à considérer, tels que ceux proposés par la NEM concernant le langage inclusif dans les manuels et le rôle de la famille à cet égard. Une méthodologie qualitative est utilisée avec le soutien de la théorie des Représentations Sociales (RS) qui permet d'explorer en profondeur les significations des parents et des spécialistes. Pour cela, des entretiens semi-structurés, des questionnaires et un réseau sémantique ont été appliqués, dans lequel seuls les mots générés à partir des concepts donnés ont été consignés et ordonnés en fonction de leur poids sémantique. Ce travail représente une étude originale, car il indique que le rejet des nouveaux LTG est lié à divers facteurs tels que la perception d'une idéologie sous-jacente dans les contenus, la préoccupation pour la qualité de l'éducation et le manque de consultation préalable des familles.

Mots-clés : Représentations sociales, Manuels scolaires gratuits, Langage inclusif, Éducation de base, Nouvelle École Mexicaine.

Odrzucenie przez rodziców darmowych podręczników z Nowej Szkoły Meksykańskiej w edukacji podstawowej, w odniesieniu do języka inkluzywnego

Streszczenie:

Wdrożenie Nowej Szkoły Meksykańskiej (NEM) wywołało narodową debatę na temat nowych Darmowych Podręczników (LTG). NEM proponuje głęboką transformację edukacji podstawowej w Meksyku, w tym odnowienie LTG; jednakże nowe podręczniki były przedmiotem różnych krytyki, wśród których wyróżnia się włączenie terminów takich jak „todes”, tak zwanego języka inkluzywnego, oraz treści związanych z różnorodnością seksualną. Dlatego celem tej pracy jest analiza znaczeń, jakie rodzice nadają tym materiałom edukacyjnym oraz powodów, które stoją za ich odrzuceniem. Proponuje się ramy teoretyczne, które obejmują ważne elementy do rozważenia, takie jak te proponowane przez NEM dotyczące języka inkluzywnego w podręcznikach i roli rodziny w tej kwestii. Zastosowano metodologię jakościową wspieraną przez teorię Reprezentacji Społecznych (RS), która pozwala dogłębnie zbadać znaczenia nadawane przez rodziców i specjalistów. W tym celu zastosowano wywiady półstrukturalne, kwestionariusze i sieć semantyczną, w której zapisano tylko słowa wygenerowane z podanych pojęć i uporządkowano je według ich wagi semantycznej. Praca stanowi oryginalne studium, ponieważ wskazuje, że odrzucenie nowych LTG jest związane z różnymi czynnikami, takimi jak postrzeganie ukrytej ideologii w treściach, obawa o jakość edukacji i brak wcześniejszych konsultacji z rodzinami.

Słowa kluczowe: Reprezentacje społeczne, Darmowe podręczniki, Język inkluzywny, Edukacja podstawowa, Nowa Szkoła Meksykańska.

Introducción

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades. Desde tiempos inmemoriales se ha reconocido la importancia del estudio como medio para adquirir conocimientos y habilidades. Así, se han diseñado diversos planes y programas educativos con el objetivo de garantizar una educación de calidad; sin embargo, el estudio no es un fin en sí mismo, sino un medio para formar ciudadanos críticos y participativos.

En este contexto, y con la llegada de la propuesta curricular denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), han surgido diversas polémicas sobre el contenido de los Libros de Texto Gratuitos (LTG), donde resalta una palabra peculiar “todes”, siendo una de las principales molestias de diversos actores sociales. Ante esto, surge la interrogante sobre los significados que atribuyen los padres de familia de la escuela primaria “Ignacio Allende” al lenguaje inclusivo, para conocer cuáles son las razones para su implementación, según su percepción. Si bien el lenguaje inclusivo ha cobrado relevancia en los últimos años, ¿qué implicaciones tiene para la comunidad educativa y, en particular, para las familias?

La controversia por el lenguaje inclusivo en los LTG de la Nueva Escuela Mexicana, ejemplificada por “todes”, genera la interrogante sobre los significados que los padres de familia de la primaria “Ignacio Allende” le atribuyen. Es importante conocer sus percepciones, pues los padres y madres de familia son uno de los actores principales en la educación y dependiendo de su aprobación o rechazo al lenguaje inclusivo dentro de los libros de texto, influye directamente en su implementación.

En esta investigación se explora un terreno complejo y debatido. Es crucial investigar las implicaciones para las familias y la comunidad educativa, considerando la diversidad de opiniones y el impacto a largo plazo. Esta indagación es fundamental para promover un diálogo informado, identificar desafíos y facilitar una implementación más efectiva de la Nueva Escuela Mexicana, contribuyendo al debate social sobre inclusión lingüística.

La educación es indispensable para adquirir los conocimientos y las herramientas necesarias para enfrentar los retos del mundo actual. Los recientes desafíos, como los sismos y la pandemia de SAR-CoV-2, han puesto de manifiesto la importancia de la educación y han evidenciado las brechas digitales existentes. Como señala Diker (citado por la Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024)

Junto con las escuelas, las familias transmiten de una generación a otra el patrimonio cultural de la nación o la comunidad; ofrecen un soporte para la construcción de la identidad y la integración del lazo social y, al mismo tiempo, permiten construir nuevos significados de esta identidad distintos sentidos al tejido social (p. 29).

Entonces, la comprensión de las percepciones y valoraciones del lenguaje inclusivo por parte de las familias, tal como se explora en este trabajo, se presenta como un elemento crucial para la transmisión cultural y la construcción de identidades en el contexto de la NEM, más que como una mera reacción a una imposición lingüística. Esta comprensión profunda se erige como una vía importante para fomentar la inclusión simbólica, social y educativa dentro del núcleo familiar y su relación con la escuela, trascendiendo la simple aceptación o rechazo de una nueva forma de expresión. Para ello, se estableció el siguiente objetivo: comprender los significados que los padres de familia atribuyen a estos cambios en los materiales educativos, en la escuela primaria “Ignacio Allende”, ubicada en la localidad de La Ventosa, en el Istmo de Tehuantepec, municipio de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca.

Así, al empoderar a las personas con conocimientos y habilidades, la educación fomenta sociedades más justas y equitativas, donde todos los individuos puedan desarrollar su máximo potencial.

Antecedentes de la investigación

Para profundizar en el problema de investigación que se plantea, es fundamental analizar los antecedentes que lo contextualizan; es decir, ¿qué investigaciones previas se han realizado sobre este tema? ¿Qué enfoques teóricos se han utilizado? ¿Qué resultados se han obtenido? Al explorar estas líneas de indagación, se pueden identificar los vacíos de

conocimiento que nuestra investigación busca llenar y así establecer una base sólida para el estudio.

En lo que se refiere al enfoque de las Representaciones Sociales (RS), se analizaron documentos en donde se realiza la descripción de este tipo de trabajos. Un ejemplo de ello está en Cuevas (2016), el cual versa sobre qué es una representación social. Siguiendo de cerca a autores que han contribuido al estudio de estas RS, como es el caso de Moscovici (citada en Cuevas, 2016), investigadora que sigue a diversos autores pioneros de la comprensión de este enfoque. En primer lugar, menciona cómo identificar una representación social, las técnicas de recogida de información, la construcción de instrumentos para la recolección de información y los enfoques de investigación procesual y estructural. Continúa con la construcción de ejes de análisis para proceder con la elaboración de los instrumentos y, finalmente, el análisis de estos siguiendo seis pasos.

Partiendo de las RS, a pesar de que no se encontraron como tal, algunos documentos muestran conceptos del tema central, por ello se revisaron trabajos como el de Allison Herminia Arias Vaque, quien publicó un estudio titulado *Lenguaje inclusivo: ¿lucha por una igualdad o destrucción de lo tradicional?* (2022). Este documento, pionero en su campo, desveló la profunda huella que el sexismo deja en los textos de los estudiantes, pues al analizar sus trabajos puso de manifiesto la persistencia de estereotipos de género y las desigualdades lingüísticas arraigadas en nuestra sociedad. Sus hallazgos subrayan la necesidad de una educación lingüística que promueva la igualdad y la inclusión, sensibilizando a docentes y estudiantes sobre el poder del lenguaje para perpetuar o desafiar las normas de género. Este trabajo se enfoca en analizar el nivel de aceptación que tiene la sociedad guayaquileña respecto al lenguaje inclusivo. Se utilizó el método cuantitativo para conocer qué parte de la población aprobó o desaprobó dicho lenguaje. En cuanto al análisis de la información, se utilizó el programa *SPSS Statistics*. El criterio para la selección de los participantes fue utilizar personas de 17 años en adelante.

Arias (2022) realizó 420 encuestas. Dentro del análisis, los resultados se refirieron al significado que le dan al lenguaje inclusivo, obteniendo cuatro tipos. El primero, con una población de 119 personas, se refieren a que

existe más igualdad entre hombres y mujeres; 45 personas indicaron que para ellas este lenguaje se da con el uso de @, X o E; 185 participantes indicaron que es una expresión igualitaria, y 71 personas dijeron no comprender ese lenguaje. De las demás interpretaciones, en su mayoría, la respuesta fue negativa frente a los criterios. Respecto al resultado final, el 55 % de la población rechaza que se use el lenguaje inclusivo. Dentro de este tema, se pudo notar que el tipo de investigación de las Representaciones Sociales fue elaborado con una metodología estructural.

María Antonia García Meseguer, estudiante de la Universidad de Murcia, reflexiona en su trabajo sobre el lenguaje inclusivo. Esta tesis, que lleva por nombre *El sexismo en el uso del lenguaje reflejado en la escritura un estudio en el aula*, tiene por objetivo “analizar los estereotipos de género de los libros de texto de lengua y literatura de la ESO” (García, 2008, p. 20). La metodología utilizada en este trabajo es mixta; por un lado, realizó el análisis de las variables, y por otro, el contenido de imágenes está organizada en tres fases: la primera en la elaboración del instrumento, la segunda en la recogida de la información y la tercera en la organización y análisis de datos. La población a la que se dirigió la autora fue al alumnado de educación primaria del CEIP Monte Anaor, que tiene un total de 300 integrantes, y eligió al sexto grado con un total de 35 alumnos, de los cuales 2 optaron por no ser parte de la investigación. Utilizó el autoinforme con el instrumento de cuestionario. El objetivo principal fue indagar la presencia o ausencia de los estereotipos de género en los alumnos de la escuela primaria. Mediante el análisis de los resultados, llegó a la conclusión de que sigue existiendo desigualdad social entre ambos géneros.

La importancia de la familia

La familia posee infinidad de características y tiene diversas funciones que aporta a la humanidad; dentro de estos aportes, el principal es educar a los nuevos miembros para que estos, a su vez, sean seres pensantes buscando lo mejor para la comunidad. Bezanilla y Miranda (2013) indican que:

Otro elemento característico de la familia es el que se refiere a sus funciones y la tarea que se le asigna socialmente ya que, a diferencia de otros grupos, ésta tiene la responsabilidad de educar y formar a

sus miembros, para que desarrollen su máximo potencial humano y se inserten al sistema social de forma sana y productiva (p. 4).

La importancia de la familia hacia la sociedad es que se formen a sus miembros para que estos, al incorporarse, lo hagan de manera sana y con un mismo propósito: aportar a la mejora de la sociedad. Oliva y Villa (2014) ratifican que la familia está presente en la vida social, que es la más antigua de las instituciones humanas y que constituye el elemento clave para la comprensión y funcionamiento de la sociedad. Citando a Gustavikno, agregan que:

la comunidad no sólo se provee de sus miembros, sino que se encarga de prepararlos para que cumplan satisfactoriamente el papel social que les corresponde. Es el canal primario para la transmisión de los valores y tradiciones de una generación a otra (p. 3).

Así, una sociedad trasciende gracias a la diversidad de sus integrantes, unidos en un tejido de familias y comunidades. La interdependencia mutua no solo asegura la supervivencia, sino que también fomenta la evolución y el crecimiento, permitiendo que las familias se adapten a los cambios del mundo sin perder de vista sus raíces culturales y valores.

Lenguaje inclusivo en la educación

Uno de los ejes articuladores que maneja la NEM es la inclusión, que se sitúa como integradora de todas las personas, sin importar sus condiciones. Dentro de los documentos de la NEM se señala que:

Esto requiere reconocer que en la escuela conviven niñas, niños, adolescentes y adultos que provienen de distintos tipos de familias: tradicionales, homoparentales, monoparentales, reconstruidas, de acogida, temporales, extensas y adoptivas, todas ellas con diferentes niveles de escolaridad, situación migratoria, edad, identidad sexual, de género, preferencia política y religiosa, condición étnica, lingüística, social, económica y de salud (SEP, 2024, p. 28).

Al respecto, el lenguaje inclusivo ha experimentado una evolución significativa en el ámbito educativo, pasando de una simple diferenciación de género a una búsqueda más amplia de representación. Esta transformación refleja los cambios sociales y culturales que demandan mayor equidad y reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, la reciente incorporación de términos que reconocen a personas no binarias en los LTG ha generado un intenso debate público sobre los límites y alcances de este enfoque en la educación.

La visibilidad del género femenino y la inclusión de otros géneros, ha tenido un avance significativo en la lucha por la igualdad. Al utilizar términos específicos para cada uno, se reconoce la existencia y las experiencias particulares de cada grupo. No obstante, la rápida expansión del lenguaje inclusivo y su incorporación en materiales educativos formales ha generado preocupación entre algunos sectores de la sociedad.

La inclusión de términos que hacen referencia a identidades de género no binarias ha sido especialmente polémica, ya que algunos argumentan que se está imponiendo una ideología que aleja a los estudiantes de un lenguaje más claro y sencillo.

Es importante destacar que el lenguaje es una herramienta poderosa que moldea nuestra percepción de la realidad. Al utilizar un lenguaje inclusivo, se promueve una sociedad más abierta y tolerante, donde todas las personas se sientan valoradas y respetadas. Sin embargo, es fundamental encontrar un equilibrio entre la inclusión y la claridad, evitando caer en excesos que dificulten la comunicación.

Al respecto, la educación tiene un papel crucial. Las escuelas deben ser espacios donde se promueva el diálogo y el respeto por la diversidad, pero también donde se enseñe a los estudiantes a comunicarse de manera efectiva y clara. Por tanto, es necesario que los docentes estén capacitados para abordar este tema de manera adecuada y que puedan responder a las preguntas y dudas de sus alumnos.

La incorporación de términos como *todes* o *les*, en los LTG, ha generado una polarización ideológica. Por un lado, existe un sector que se opone vehementemente a su integración, argumentando que distorsiona la lengua y dificulta la comunicación. En el otro extremo, encontramos a quienes defienden su uso como una herramienta para promover la igualdad y la inclusión social.

El debate en torno al lenguaje inclusivo refleja las tensiones sociales y culturales de nuestra época. Si bien es cierto que el lenguaje evoluciona y se adapta a las necesidades de la sociedad, es fundamental que esta evolución se realice de manera consensuada y respetuosa de la diversidad de opiniones. La educación tiene un papel mediador, promoviendo el diálogo y la reflexión crítica, para que los estudiantes puedan desarrollar sus propias opiniones sobre este tema. El objetivo debe ser construir una sociedad más justa y equitativa, donde todas las personas se sientan valoradas y respetadas.

Metodología

El concepto de Representación Social (RS) designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social; Jodelet (1984) acota que

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (p. 4).

Mora (2002) menciona que “la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 7), lo que permitió identificar y organizar los elementos que conforman las representaciones sociales. En este apartado se presenta la ruta metodológica seguida para comprender cómo los padres y madres de familia construyen sus significados. De acuerdo con Bodgan y Taylor (1994) “el termino metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (p. 13). La metodología no solo se

trata de herramientas y técnicas de recogida de datos; va más allá de eso. Esto quiere decir que el proceso de investigación tiene una lógica, parte del planteamiento del problema, con un marco de referencia y se elige la metodología a utilizar para la toma de decisiones fundamentadas. Para Bodgan y Taylor (1994):

En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan (p. 18).

La metodología cualitativa se encarga de estudiar y comprender a las personas a partir de las actividades y expresiones que realizan en su contexto inmediato. Esto nos llevó a utilizar el enfoque procesual de la Teoría de las Representaciones Sociales, pues se interesa por comprender los significados de un hecho donde se consideran la historia, la cultura y el contexto.

Desde la década de 1980, los métodos cualitativos han sido de gran ayuda en las investigaciones, ya que colaboran en la obtención de conocimientos mediante procedimientos rigurosos que se basan en la observación profunda sobre las personas y su entorno. Esto se traduce en la recolección de los datos descriptivos como son la manera de comunicarse y de comportarse.

Para concebir la metodología cualitativa, la perspectiva de las Representaciones Sociales es fundamental debido a que determina el modo en que se estudia y la manera en que se interpretan los fenómenos. Así mismo, reconocemos que la participación del investigador es fundamental, pues es quien da la orientación dependiendo de sus intereses y el objeto de investigación. Además, permite explorar las dimensiones constituidas y constituyentes de estas representaciones —sus conocimientos, creencias e imaginarios—, revelando cómo se articulan para interpretar la realidad y dar forma a la acción social. La teoría de las Representaciones Sociales demanda una clara diferenciación analítica entre el proceso de elaboración y el contenido de la representación. Los procesos se refieren a la dimensión sociocognitiva, es decir, a la dinámica de cómo se crea, organiza y difunde la información. Por otro lado, los

contenidos son el cúmulo de ideas, imágenes y significados que son culturalmente situados, y que reflejan la realidad de un grupo social en un momento específico.

Como señala Van Dijk y Kintsch:

El discurso ligado a las representaciones sociales es vital, pues éste lo expresa un sujeto social que pertenece a una comunidad y que está en un proceso de interacción con otros sujetos. Así, éste no se reduce a ser un simple vehículo comunicativo como comúnmente se cree, sino que se convierten en los constituyentes del contenido representacional (citados en Peña, 2020, p. 153).

Con lo anterior, el investigador va más allá de recolectar datos; se convierte en un analista del proceso de construcción del significado. Su papel es fundamental para desentrañar cómo las interacciones y los discursos cotidianos se transforman en Representaciones Sociales, los marcos que un grupo utiliza para entender y actuar en el mundo. Para esto, es preciso comprender y describir dichos fenómenos, así como el análisis de lo observado; esto, mediante técnicas de recolección de resultados aplicados a los actores a estudiar. En el ámbito de las RS, Gutiérrez-Vidrio (2019) refiere que:

El acopio de la información es un punto clave que determina, en cierta manera, el logro de los objetivos que uno se propone en un estudio sobre representaciones sociales. Una interrogante central para el desarrollo de una investigación atañe a las RS herramientas que el investigador elegirá y utilizará para captar su objeto de estudio (p. 112).

Dentro del análisis del fenómeno presentado a causa de los LTG de la NEM, la teoría de RS fue la más adecuada para su estudio puesto que estas son una forma de construcción de la realidad, que se da por la interacción de las personas y son estas las que definen a los grupos que se forman en la sociedad, dependiendo de sus rasgos, cultura o simplemente por su forma similar de ver diversos conflictos. Para la elección de instrumentos, y el posterior análisis, se utilizan los ejes de análisis planteados por Cuevas (2016):

Se entiende por ejes de análisis a los constructos de orden teórico metodológico que son un soporte para indagar acerca del objeto de estudio y un vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica. Así, se intenta, mediante los ejes de análisis, comprender el problema de investigación (p. 119).

Con base en lo anterior, los ejes de análisis fueron contruidos con el propósito de profundizar en el problema de estudio. Siguiendo las pautas establecidas por el autor, se diseñan estos ejes a partir de una cuidadosa consideración del problema específico y de los datos empíricos recolectados.

Dado que la literatura no ofrece un número determinado de ejes, ni una metodología rígida para su definición, se decidió estructurar cuatro ejes que resultaron fundamentales para elaborar instrumentos de investigación que permitieran captar las significaciones y percepciones de los padres y madres de familia, en línea con los objetivos del estudio y los postulados de la teoría de las Representaciones Sociales, como se señala a continuación.

Eje de análisis condiciones de producción de las representaciones sociales

El análisis de las condiciones de producción se centró en comprender cómo los aspectos sociales, institucionales e históricos influyeron en la formación de estas representaciones en los sujetos. A través de preguntas de investigación, se exploró la historia personal y el contexto de los participantes, con el objetivo de identificar cómo sus experiencias individuales contribuyeron a la construcción de sus representaciones.

Eje de campo de información

En este eje se recopiló la información que los sujetos de estudio poseían sobre el objeto de representación. Siguiendo a Moscovici (citado en Cuevas, 2016), este eje se vincula con la estructura cognitiva que un grupo construye en torno a un objeto social. En otras palabras, se indagó en los conocimientos previos de los participantes sobre el objeto en cuestión y en cómo habían adquirido dicha información.

Eje de campo de representación

En su estudio, Cuevas (2016) retoma los aportes de Jodelet para definir el campo de representación como el conjunto de significados atribuidos a un objeto. Según el autor, este campo abarca una amplia gama de elementos cognitivos, desde juicios y creencias hasta tipologías y referentes culturales. Para indagar en este aspecto, Cuevas (2016) sugiere formular preguntas que permitan al sujeto expresar las asociaciones que establece entre el objeto y otros elementos de su entorno, así como los significados que le confiere.

Eje de campo de actitud

Desde este eje, nos propusimos indagar las representaciones sociales que los padres de familia construyen en torno al lenguaje inclusivo en los LTG. Siguiendo las recomendaciones de Cuevas (2016), diseñamos una serie de instrumentos para explorar las valoraciones, posiciones y acciones de los sujetos ante este objeto de estudio.

En relación con lo anterior, se aplicaron tres instrumentos a padres y madres de familia de la escuela primaria “Ignacio Allende”, en La Ventosa, Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. Un cuestionario permitió conocer las características sociodemográficas de los participantes, mientras que una entrevista semiestructurada profundizó en sus conocimientos y actitudes respecto al lenguaje inclusivo. Finalmente, se utilizó una red semántica natural para analizar el significado que atribuyen a este concepto.

Los instrumentos se aplicaron de manera presencial, con el permiso de las autoridades escolares y los padres y madres de familia. Además, se contó con el apoyo de especialistas a través de consultas virtuales, que para su elección se tomó en cuenta que estuvieran vinculados en el ámbito educativo, para que su aporte fuera más significativo.

La primera especialista, dentro de sus múltiples contribuciones, obtuvo el premio Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación por la investigación con perspectiva de género otorgado por el estado de Oaxaca; la segunda cuenta con la Especialidad en Español y una Maestría en Tecnología

Educativa; la siguiente ocupa un cargo en la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, en planeación educativa; y el último especialista es docente frente a grupo en educación primaria. Los padres de familia, así como especialistas, aparecen codificados de la siguiente manera: MF=madre de familia, PF=padre de familia y E=especialista, esto con la finalidad de respetar la cláusula de confidencialidad.

Resultados

La división de los instrumentos, y de sus resultados en ejes de análisis, hace que sea más fácil su interpretación. A continuación, se muestra, de manera breve y concisa, en qué consiste cada uno de ellos y los resultados.

Eje de análisis condiciones de producción de las representaciones sociales

Este eje nos devela información importante de los sujetos de investigación (Tabla 1), que ayuda a conocer el porqué de ciertas respuestas. El instrumento utilizado fue el cuestionario, debido a que no es tan profundo y es más rápido para recolectar la información. Para tal efecto, se construyeron preguntas para conocer aspectos sociohistóricos, como menciona Cuevas (2016):

Construir preguntas concernientes a las condiciones de producción de representaciones implica conocer al sujeto (por ejemplo, maestro, alumno, funcionario) y su entorno, como elementos que coadyuvan a la construcción de representaciones sociales, por ejemplo: género, formación profesional, puesto que se ocupa, edad, escolaridad de los padres, institución donde se recibió la formación, antigüedad laboral, filiación sindical, entre muchos más (p. 121).

Tabla 1
Resultados del eje condiciones de producción

Descripción de los especialistas	Descripción de los padres y madres de familia
De los cuatro especialistas entrevistados, tres son del sexo femenino y uno masculino. Sus edades oscilan entre los 30 y los 70 años. Su lugar de residencia está en Chiapas, Oaxaca y Ciudad de México. El último grado de estudios es doctorado y las instituciones de egreso de los docentes son de la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, estos actores se encuentran laborando en diversas instituciones como el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez”; la Secretaría de Educación de Chiapas; la Escuela Normal Valle del Mezquital y la Universidad Intercultural de Chiapas.	De los 15 entrevistados, 14 son del sexo femenino y uno del sexo masculino. Respecto a la edad, hay tres grupos con rangos de 20-29, 30-39 y 40-49 años. El estado civil de la mayoría es casado y dos divorciados. La religión católica tiene 3 familias afiliadas, la religión pentecostés está en 10 familias y en la religión adventista hay una familia. Respecto a la dimensión educativa, una tiene la secundaria terminada, nueve tienen la preparatoria y cinco padres cursaron la universidad.

Fuente: Elaboración propia.

232

Ahora bien, conocer el contexto de cada uno de los participantes de esta investigación ha sido fundamental, puesto que los autores que se han retomado mencionan que, para conocer el por qué de las percepciones respecto a un determinado objeto, es necesario comprender el entorno de los sujetos, porque desde ahí se puede identificar la ideología que existe a su alrededor, así como su cultura, la cual muchas veces influye en ciertos modos de pensar. Más adelante se podrá apreciar que, pese a no tener el

mismo nivel educativo, padres y especialistas coinciden en algunas respuestas, como menciona Moscovici (1979):

A la luz de esta diversidad, la distinción entre el hombre no cultivado y el hombre cultivado, aunque este último utilice modos de razonamiento más científicos, pierde su valor. En efecto, frente a determinados problemas, todo individuo es no cultivado (p. 177).

En el siguiente eje de campo (Tabla 2) se puede apreciar cómo se ven reflejados los argumentos y el contraste con el eje de condiciones de producción.

Tabla 2

Eje de campo de información. Argumentos de padres y especialistas respecto a los conceptos: NEM, lenguaje inclusivo y familia

Actores	Argumentos acerca de la NEM
Especialistas	Este plan de estudios tiene como principal propósito que los niños aprendan a partir del diálogo de saberes comunitarios y, principalmente, está sostenido en el enfoque intercultural. Los niños puedan aprender a partir de lo que hacen: más contextualizado e independiente de lo que la NEM menciona en un programa sintético, lo más importante es el programa analítico que los maestros construyen a partir de su contexto (E-2).
Padres y madres de familia	Traen contenidos más pesados para los niños, no muy acordes a su edad. De hecho, siempre traen los mismos temas, pero ahorita vienen más especificados. Entonces, como que los niños no están preparados para verlos así, tal cual, esto a mi forma de pensar (MF-4). Para mí, ese tipo de contenido no está visualizados para que los niños lo puedan leer o, en su caso, lo puedan

	aprender. Para mí es rechazo total y no está bien; son cosas que han cambiado (PF-1).
Actores	Argumentos acerca del lenguaje inclusivo
Especialistas	Cuando nosotros hablamos en un espacio tan diferenciado con perspectiva biológica, cultural o política, hablar un lenguaje implica que cuando nombramos, estamos generando una acción. Entonces, en el lenguaje inclusivo estamos entendiendo ese lenguaje, que permite visibilizar a las diferentes culturas, a los grupos de diversidad sexual y a los grupos de mujeres y hombres con ideologías, con formas de ver el mundo y con construcciones. Ese es el lenguaje inclusivo, entenderlo y aplicarlo a la hora que hablamos y que escribimos, porque incluimos a quienes están siendo excluidos en los grupos vulnerables (E-1).
Padres y madres de familia	Prácticamente les están enseñando que es normal niñas con niños, porque eso, a final de cuentas, lo van a decidir. No necesitan que un libro les diga que puede estar con un niño o una niña (MF-7). Dios creó al hombre y mujer, y pues, no me gusta que se le enseñe a mi hijo ese lenguaje (MF-14). Depende de cómo se maneje eso, ¿me entiendes? Pues la verdad, ahorita que está pequeña todavía no lo comprende, pero cuando sea mayor, ella va a decidir si es correcto (MF-3).
Actores	Argumentos acerca del concepto familia

Especialistas	Me parece que es el primer vínculo donde todos nacemos, crecemos, aprendemos valores, aprendemos de nuestra cultura y nos desarrollamos. La familia es de los vínculos más fuertes; es el vínculo primero. Una familia fortalecida puede garantizar el éxito en la vida de un estudiante. Por familia estoy entendiendo no solo la familia tradicional por la mamá y los hijos, sino también, por papá, dos hombres; por dos mujeres, por la abuelita y los nietos, por la mamá y los hijos; estoy pensando en la familia como un conjunto no tradicional (E-4).
Padres y madres de familia	La familia es lo primero, es lo más importante (MF-4). La familia, pues un grupo de personas juntos, porque nosotros estamos disfuncionales, pero tratamos de ser una buena familia. El amor es el mismo, no importa quién lo dé: es lo primordial (MF-8). La familia es lo más importante, pero solo la familia de padres, de hombre y mujer (MF-6).

Fuente: Elaboración propia.

Concepto NEM

El aspecto relevante es la concepción que tienen los especialistas de la Nueva Escuela Mexicana. Entre ellos comparten la idea de que esta propuesta busca la vinculación de la escuela con el medio, para el rescate de las comunidades y los saberes ancestrales, como lo afirma Epstein (citado por Simón, 2016):

Sabemos que los beneficios que tiene esta alianza para los diferentes miembros de la comunidad educativa y para el centro en su conjunto, así como para el entorno en el que se encuentra el mismo, son amplios y bien conocidos (p. 1).

Entonces, se puede afirmar que los beneficios que trae consigo esta vinculación no es más que se reconozca la importancia que tiene introducir a la comunidad en los saberes de la escuela, para que el estudiante visualice cuáles son sus necesidades y las de los demás, así como conocer cuál es su

aporte en la sociedad, qué beneficios trae su participación en el cuidado de su entorno y cómo afecta o beneficia la toma de decisiones.

Concepto lenguaje inclusivo

El siguiente concepto es el de lenguaje inclusivo, cuyas impresiones fueron positivas, en relación con las percepciones que se encontraron de los especialistas. Gimeno Sacristán (citado por Ramos, 2012) plantea:

El lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates “científicos” sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas (p. 79).

El uso del lenguaje inclusivo es una constante lucha entre partes que se identifican con este, y la otra gran mayoría que no lo acepta, lo que vislumbra que siempre habrá diferentes perspectivas; por tanto, lleva a que exista una lucha constante por defender la postura que más les favorezca.

La mayoría de los padres y madres de familia coinciden en que este lenguaje está mal y que no están dispuestos a que sus hijos lo aprendan. Hay otras situaciones en las que su negatividad tiene que ver con la religión, pues para ellos es un pecado el aceptar a estas personas de diferente condición sexual. “Muy mal. No me gusta en lo particular. Dios creó al hombre y mujer, y pues, no me gusta que se le enseñe a mi hijo ese lenguaje” (MF-14).

En un estudio realizado por Francia-Martínez et al. (2017), puntualizan sus resultados, alegando que uno de los factores en el rechazo de comunidades de diferente género es la religión, por lo que aseveran que “mientras mayor fuera la asistencia religiosa del/la participante, mayor fue el prejuicio

encontrado y la distancia social” (p. 109). Aquí podemos constatar que anteponen la religión como escudo para no aceptar a estas masas. No obstante, tres padres de familia comparten otra ideología, afirmando que sus hijos son quienes deben decidir cuando sean mayores respecto a aceptar, rechazar o, en su caso, utilizar ese lenguaje inclusivo. Lo anterior nos lleva a replantearnos si verdaderamente la escuela es laica, como se ha pregonado.

Familia

Por familia se entiende cualquier tipo no solo la tradicional: se engloban todos los tipos de las familias que se enuncian en la actualidad. Según Tuirán y Salles (citados por Gutiérrez et al., 2016), “la familia es la institución base de cualquier sociedad humana, la cual da sentido a sus integrantes y, a su vez, los prepara para afrontar situaciones que se presenten” (p. 222). Es la misión de la familia: proteger a sus miembros e inculcar valores para proteger los derechos suyos y de los que vivimos en el planeta Tierra.

El concepto que tienen los padres y madres de familia es muy similar al de los especialistas, pues la familia es lo más importante para ellos, es la que protege a sus miembros. También coinciden en que la familia se une por el amor. La diferencia de los actores antes mencionados es que, dentro de estas opiniones existe el rechazo total a las familias no tradicionales, refiriéndose a las homoparentales, pues aseguran que han traído muchos problemas a la sociedad.

Dentro de los padres y madres de familia que participaron, tres se abstuvieron al rechazo de este sector, pues mencionan que cada uno es dueño de su vida y toma las decisiones que más le convenga. Estas tres madres son las que pertenecen a la familia de madre e hijos. Existe una variedad de familias que ya se han logrado hacer visibles ante la sociedad; sin embargo, todavía existen prejuicios que hacen que siga siendo visible la discriminación hacia estos grupos.

La Tabla 3 refleja los resultados de las redes semánticas utilizadas para capturar los significados que los padres y madres de familia vinculan con los conceptos. Primero, se les dio un concepto; de esa palabra, ellos

mencionaron tres que les generó el concepto; una vez definidas, se procedió a ordenarlas de la más a la menos importante, colocando la más importante en el número 1, a la palabra medianamente importante en el número 2 y a la menos importante en tercer lugar. Así, se ordenaron las respuestas de acuerdo con el peso semántico que cada uno obtuvo, y de ello derivaron estas palabras. Esta técnica permite visualizar si son los verdaderos significados que les atribuyen, contrastándolas con las respuestas de la entrevista del eje de información y, de esa manera, observar si efectivamente es lo que piensan de los conceptos mencionados.

Tabla 3

Eje de campo de representación. Respuestas generadas a través de las redes semánticas, dando significados a una palabra generadora

Palabra generadora	NEM	Lenguaje inclusivo	Familia
Significados atribuidos	1. Explícito 2. Indebido 3. Malo 4. Sin sentido 5. Sexual 6. Atrevido	1. Riesgo 2. Malo 3. Incorrecto 4. Indebido 5. Decisión 6. Actualización 7. Pecado	1. Amor 2. Felicidad 3. Seguridad 4. Educación 5. Cariño 6. Unión 7. Respeto

Fuente: Elaboración propia.

238 *Eje de análisis de actitud*

Este análisis recupera las opiniones que tienen respecto al lenguaje inclusivo “la actitud acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47).

Los especialistas concuerdan en que la lengua se va modificando porque nuevas palabras se van integrando y es válido, ya que cuando decimos que

todos somos iguales y que merecemos respeto, también se engloba a estos grupos que van surgiendo. Con el transcurso del tiempo vendrán nuevos términos y no sabemos si van a permanecer; puede ser que surjan nuevas formas de llamar a estos grupos o simplemente esto quede en el olvido. En caso contrario a lo que las especialistas mencionan, los padres y madres de familia tienen una opinión negativa respecto a este lenguaje, pues afirman que solo ha venido a descomponer la forma en la que se habla, y que afecta a la educación de los niños (Tabla 4).

Tabla 4

Opiniones de especialistas, padres y madres de familia sobre el lenguaje inclusivo

Actores	Opiniones acerca del lenguaje inclusivo
Especialistas	Es válido si para ellos es una forma de comunicarse y no por eso lo condenamos. El lenguaje inclusivo es una variante que ha creado determinado grupo social (E-2). Es importante que el niño lo conozca, porque cuando escuche que una persona habla así, el niño sepa de qué se trata, porque quizá él lo va a hacer o no. El hecho de que se encuentren todos estos ejemplos es para que el niño pueda ir distinguiendo y valorando lo que, desde una mirada crítica, le va a permitir respetar a los demás (E-3).
Padres y madres de familia	Este lenguaje no debe ser enseñado en la escuela. Yo, como mamá, puedo decidir qué le puedo enseñar o no a mi hija y esto definitivamente está muy mal (MF-2). Por eso nosotros en la reunión tomamos el acuerdo de que nuestros hijos no tocan los libros; pues, en vez de ayudar, solo van a perjudicar a nuestros niños (MF-4). Dios dice en la Biblia que solo existe el hombre y la mujer, y está muy mal que estén metiendo eso en las escuelas. Creo que no están en una edad para conocer esos temas o esos lenguajes (PF-1).

Fuente: Elaboración propia.

Este debate se ha tornado alarmante ya que se usan argumentos, como la religión, para negar a ciertos grupos el derecho a ser visibilizados, dejando claro que la NEM debió enfocarse en trabajar el ámbito de los valores y la inclusión, respetando las ideologías de todos.

Conclusión y discusiones

La implementación del lenguaje inclusivo en los LTG generó una intensa polémica; he aquí un fragmento del libro *Nuestros saberes*, de sexto grado de primaria:

Toma en cuenta que lo importante no es memorizar datos, ni acaparar información para sentirse especial o único; lo relevante es entender que no estamos solos: nos rodean personas, plantas, animales [...] todas, todos y todes merecen que los reconozcas y te integres de manera honesta y desinteresada (SEP, 2023, p. 4).

Este fragmento fue tomado del libro correspondiente a la primera distribución, donde se aprecia el uso de “todes” en un documento formal. Esta pequeña palabra, pero de amplio significado, ha provocado el rechazo de los LTG en casi todo el país, cuando comenzó la distribución de materiales y estos no fueron distribuidos en un primer momento del ciclo escolar 2023-2024 en los estados de Chihuahua, Coahuila, Estado de México, Guanajuato y Jalisco, cuyos gobiernos se negaron a su distribución hasta que se arreglara el problema de fondo sobre un amparo promovido por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF). En el estado de Oaxaca comenzó la distribución de estos, pero la fecha de entrega dependió de la situación que se tuviera en cada centro escolar, pues en varios sectores se negaron al uso de este material. A pesar del rechazo expresado por los diversos sectores de la sociedad y las acciones de protesta, como la quema de libros, el gobierno persistió en su decisión. Si bien se argumentó que esta medida no sería obligatoria, en la práctica se ha convertido en una realidad ineludible.

El nuevo enfoque lingüístico, aunque aún minoritario, se ha consolidado en los materiales educativos oficiales. Su inclusión en la introducción de todos los libros de texto de primaria representó un paso audaz por parte del gobierno, con el objetivo de normalizar su uso y fomentar la aceptación de la diversidad. Sin embargo, el ciclo escolar transcurrido ha evidenciado una persistente resistencia por parte de una significativa porción de la comunidad educativa.

La controversia en torno al lenguaje inclusivo trasciende el ámbito educativo, involucrando aspectos políticos, económicos, religiosos y culturales. No obstante, el gobierno ha demostrado una firme determinación en llevar adelante esta iniciativa, considerando a los LTG como una herramienta fundamental para la transformación educativa. Para Padros (citada por la SEP, 2017) “la inclusión se concibe como un proceso a través del cual un sistema escolar, sus escuelas y aulas se transforman gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos” (p. 20).

La historia nos ha enseñado que la educación siempre ha sido un pilar fundamental en la formación de los niños, y dentro de este nuevo plan y programa se ha resaltado la inclusión para que todos los niños tengan acceso a una educación digna y libre de discriminación. Cuando se habla de educación, no solo se refiere al ámbito escolar, sino también a la influencia del entorno familiar, donde se sientan las bases del aprendizaje y desarrollo. Con ello, numerosos estudios han demostrado la importancia del hogar en la formación de los niños, debido a que los primeros años de vida son cruciales para adquirir habilidades sociales, emocionales y cognitivas. La escuela, por su parte, complementa esta formación, proporcionando herramientas y conocimientos que permiten a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico y aprender a convivir en sociedad.

Sin embargo, a menudo se ha subestimado el papel de la familia en la educación. Si bien la escuela tiene un papel esencial, es en el hogar donde se transmiten los valores, las normas y las creencias que guiarán a los niños en su vida. La colaboración entre familia y escuela es fundamental para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes.

Los cambios en los sistemas educativos siempre han generado controversia. La reciente implementación de la Nueva Escuela Mexicana,

y la inserción del lenguaje inclusivo en los LTG, son ejemplos de ello. Diversos análisis han explorado las reacciones de los padres y madres de familia ante estos cambios, revelando una amplia gama de opiniones y percepciones sobre el impacto del lenguaje inclusivo en la educación.

La implementación del lenguaje inclusivo generó un amplio abanico de reacciones, principalmente negativas, tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Los argumentos en contra fueron diversos y, en ocasiones, contradictorios. Un sector significativo de la población asoció este tipo de lenguaje con una afrenta a los designios divinos, argumentando que Dios creó al hombre y a la mujer. Otros consideraron que su uso podría confundir a los niños y que la decisión de enseñarlo debía recaer exclusivamente en los padres y madres de familia, no en las instituciones educativas.

Al indagar sobre las percepciones de los padres y madres de familia, dentro de los resultados que arrojaron las entrevistas, la encuesta y las redes semánticas, evidenciaron sentimientos de rechazo, molestia e impotencia ante lo que consideraban una imposición.

En el contexto de esta investigación, es importante destacar que el término *lenguaje inclusivo* fue utilizado de manera errónea para referirse a las adaptaciones lingüísticas empleadas por personas con discapacidad visual o auditiva. Si bien es cierto que la inclusión de estos grupos es fundamental, esta problemática requiere abordajes específicos y no debe confundirse con el debate sobre el lenguaje inclusivo en términos de género.

Una aportación importante fue la de la especialista 2, quien ofreció una perspectiva más matizada, al afirmar que el lenguaje inclusivo no es más que una variante lingüística utilizada por ciertos grupos para hacerse visibles y sentirse integrados, reconoció la naturaleza dinámica del lenguaje y la posibilidad de que surjan nuevas variantes en el futuro. Sin embargo, es esencial aclarar que el lenguaje inclusivo, en su sentido más estricto, busca visibilizar la diversidad de género y no se limita a las adaptaciones lingüísticas para personas con discapacidad.

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana, por parte de la Secretaría de Educación Pública, generó una gran controversia en torno al

uso del lenguaje inclusivo en los LTG. A pesar de los nobles objetivos de la NEM, como fomentar la inclusión, la igualdad de género y la interculturalidad, la introducción abrupta de este recurso lingüístico generó un rechazo significativo en diversos sectores de la sociedad.

La SEP argumentó que el lenguaje inclusivo era fundamental para garantizar que todos los estudiantes se sintieran representados y valorados. Sin embargo, esta medida se percibió como impositiva y generó un debate polarizado que, en última instancia, perjudicó a los propios estudiantes al desviar la atención de otros problemas educativos más urgentes.

Si bien la NEM planteó una serie de ejes articuladores para promover la inclusión, su implementación práctica dejó mucho que desear. A pesar de los anuncios de la SEP sobre la distribución de libros de texto en braille y macrotipo para estudiantes con discapacidad visual, la entrega de estos materiales se retrasó considerablemente y no alcanzó a cubrir las necesidades de toda la población estudiantil.

La SEP parecía olvidar que la verdadera inclusión requiere más que la simple incorporación de términos inclusivos en los libros de texto. Era necesario abordar, de manera integral, las barreras que enfrentan los estudiantes en situación de vulnerabilidad, proporcionándoles los recursos y el apoyo necesarios para alcanzar su máximo potencial.

Se afirma que la experiencia de la NEM con el lenguaje inclusivo nos muestra que la implementación de políticas educativas debe ser cuidadosa y consensuada. Si bien el objetivo de fomentar la inclusión es loable, es fundamental que las reformas educativas se diseñen y ejecuten de manera que beneficien a todos los estudiantes, sin generar divisiones ni polarizar a la sociedad. La educación y los cambios que se suscitan dentro de ella presenta muchos retos, los aspectos mencionados no buscan entorpecer el proceso de cambio de los libros de texto, simplemente se busca que se conozcan los significados que se tienen respecto a este tema y a las dificultades que han traído consigo. Aunque los nuevos libros de texto gratuitos han sido elaborados por especialistas y diversos maestros de toda la república, valdría la pena realizar un estudio acerca de la evolución, ya a un año de su implementación, y también informar sobre el contenido de estos libros, porque la desinformación fue otro factor para su rechazo.

Ante esta situación, como ya se mencionó, la sociedad en su mayoría no aceptaba la diversidad sexual. Por ello, la introducción de nuevos términos

como *perspectiva de género* o *lenguaje inclusivo* no resultaba viable, ya que no representaba un avance ni para quienes rechazaban esta diversidad ni para quienes la vivían.

La inserción del lenguaje inclusivo en el currículo educativo ha generado un intenso debate en nuestra sociedad. Si bien es cierto que la aceptación de todas las identidades es un derecho fundamental, la implementación de estos cambios no ha estado exenta de desafíos.

La resistencia al cambio, arraigada en prejuicios y desconocimiento, ha dificultado la plena integración de estos temas en el aula. Sin embargo, es fundamental recordar que la diversidad no se limita a un simple cambio de lenguaje, sino que implica una transformación profunda de los valores y actitudes.

La educación tiene un papel crucial en este proceso al fomentar el respeto, la empatía y la tolerancia desde una edad temprana; así se podrán construir sociedades más justas e inclusivas. No obstante, es necesario abordar estos temas de manera sensible y respetuosa, evitando la polarización y la discusión. En lugar de centrarnos en la terminología específica, debemos priorizar la enseñanza de valores universales como la igualdad y la dignidad humana. Al hacerlo, estaremos preparando a las nuevas generaciones para convivir en armonía con personas de todas las orientaciones sexuales e identidades de género.

Es importante destacar que la inclusión no implica imponer una visión particular del mundo, sino ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan formar sus propias opiniones de manera crítica y reflexiva. Los docentes, como agentes de cambio, tienen un rol fundamental en este proceso; por lo que es necesario brindarles el apoyo y la formación adecuados para que puedan abordar estos temas con confianza y competencia.

Queda por ver si en el próximo ciclo escolar se atenuarán las tensiones y si los estudiantes se beneficiarán con la utilización de los libros de texto gratuitos que han sido negados por los propios padres y madres de familia en diversas comunidades del estado de Oaxaca y otros estados de la república mexicana. Mientras tanto, el debate sobre el lenguaje inclusivo

continuará reflejando las profundas divisiones sociales en torno a este tema.

Se puede concluir que el lenguaje inclusivo en la educación es un paso fundamental hacia una sociedad más equitativa. Sin embargo, para lograr este objetivo, es necesario superar las resistencias, promover el diálogo y trabajar en conjunto para construir un futuro más inclusivo para todos.

Referencias

- Arias Vaque, A. H. (2022). *Lenguaje inclusivo: ¿lucha por una igualdad o destrucción de lo tradicional?* [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
- Bezanilla, J. M., y Miranda, M. A. (2013). La familia como grupo social: una re-conceptualización. *Alternativas en Psicología*, 17(29), 58-73. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2013000200005&lng=pt&tlng=es
- Bodgan, R., y Taylor, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales. Un espacio para diálogo interdisciplinario*, 11(21), 109–140. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/333>
- Francia-Martínez, M., Esteban, C., y Lespier, Z. (2017). Actitudes, conocimiento y distancia social de psicoterapeutas con la comunidad transgénero y transexual. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(1), 98-113. <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233255999007.pdf>
- García Mesenguer, M. A. (2008). *El sexismo en el uso del lenguaje reflejado en la escritura. Un estudio en el aula* [Tesis de maestría]. Universidad de Murcia, España.

- Gutiérrez Capulín, R., Díaz Otero, K. Y., y Román Reyes, R. P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, 23(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 105–123. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>
- Jodelet, D. (1984). *La representación social. Fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología social II. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, (2), 1-25. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público* (col. Temas básicos). Ed. Huemul.
- Oliva Gómez, E., y Villa Guardiola, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5995439>
- Peña Vargas, C. S. (2020). Voces docentes del cambio curricular. Un estudio desde las representaciones sociales en programas de pregrado. En A. C. Arellano Ceballos y A. E. Pérez Barajas (Eds.), *Las representaciones sociales en el estudio de la lengua, la cultura y la sociedad: Aproximaciones teóricas, metodológicas y aplicadas* (pp. 41-62). Universidad de Colima. https://www.ucol.mx/content/publicacionesonline/adjuntos/REPRESENTACIONES SOCIALES_487.pdf
- Ramos Calderón, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545090006.pdf>

- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2017). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E-Equidad-e-inclusion_0717.pdf
- SEP (2023). *Nuestros saberes. Libro para alumnos, maestros y familia. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P6SDA.htm#page/1>
- SEP (2024). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO-1.pdf>
- Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 17-22. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art02.pdf>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA