

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. 14, núm. 1,
enero-junio 2026

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

A México le puede ir mal...
Trump go home

Artículos

Arqueología experimental en el aula:
impacto en la construcción de
interpretaciones históricas en estudiantes
de educación secundaria

Espiando a los propios: inteligencia y
desaparición de poderes en México. El
caso de Hidalgo, 1974-1975

Muralismo normalista, imágenes de
resistencia

Ser fuertes y grandes para honrar nuestra
bandera: Educación alimentaria, cuerpo y
nación en los Libros de Texto Gratuitos de
Ciencias Naturales en México (1960-1962)

45 años después, el legado de la
primera generación de arquitectura
de la UMSNH, 1978-1983

Voces disidentes en territorios
conservadores: historias de inclusión,
exclusión y resistencias en el COBACH
de Cuauhtémoc, Chihuahua

Historicidad de la educación a
distancia

Orígenes y desarrollo de la educación
especial en Chihuahua, México:
1960-1970



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 14, número 1, enero-junio de 2026) 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: enero de 2026.

Créditos de imagen de portada

CONALITEG [Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos]. (2019, 16 de enero). *A 59 años de la entrega del primer libro de texto gratuito*. <https://www.gob.mx/conaliteg/articulos/a-59-anos-de-la-entrega-del-primer-libro-de-texto-gratuito?idiom=es>

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

Secretaría 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

DRA. MYRIAM VICTORIA HERNÁNDEZ ACOSTA

Directora de Planeación y Desarrollo Institucional



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. JAVIER CONTRERAS OROZCO

Dirección

M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES

Secretaría Académica

DRA. IVONNE ESPARZA MORALES

Secretaría Administrativa

M.G.C. 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

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:

Miguel Ángel Urrego Ardila- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, **Arianna Vega Hernández-** Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua, **Valdemar López Villalobos-** Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, **Iván Alexis Pinto Díaz,** Universidad Autónoma de Chiapas, **Julio Ubiidxa Ríos Peña-** Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, **Xochitl Hernández Leyva-** Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, **Sandra Milena Chávarro Fernandez-** Corporación universitaria Iberoamericana, **Raquel Díaz Galván-** Universidad Nacional Autónoma de México, **Salvador Camacho Sandoval-** Universidad Autónoma de Aguascalientes, **José Eduardo Cruz Beltrán-** Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, **Oliva Solís Hernández-** Universidad Autónoma de Querétaro, **Alessandra Santos-** Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, Brasil, **Sonia Alejandra Regalado Reyes-** Universidad Autónoma de Chihuahua, **María Teresa Cortés Zavala-** Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, **Raquel de Jesús Vélez Castillo-** Universidad Nacional Autónoma de México

EDITORIAL

A México le puede ir mal... Trump go home <i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	7
---	---

ARTÍCULOS

Arqueología experimental en el aula: impacto en la construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria <i>Julio Richard Huayta Vilcazan</i>	15
Espiando a los propios: inteligencia y desaparición de poderes en México. El caso de Hidalgo, 1974-1975 <i>Francisco Alejandro Torres Vivar</i>	43
Muralismo normalista, imágenes de resistencia <i>Hallier Arnulfo Morales Dueñas, Lucero Areli Victorio Muñoz y Fabiola Margarita Morales Ibarra</i>	71
Ser fuertes y grandes para honrar nuestra bandera: Educación alimentaria, cuerpo y nación en los Libros de Texto Gratuitos de Ciencias Naturales en México (1960-1962) <i>Vladimir Alejandro Armendáriz Romero y Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	97
45 años después, el legado de la primera generación de arquitectura de la UMSNH, 1978-1983 <i>Neiffe Valencia Calderón y Jenny Zapata de la Cruz</i>	133
Voces disidentes en territorios conservadores: historias de inclusión, exclusión y resistencias en el COBACH de Cuauhtémoc, Chihuahua <i>Héctor José Olivas Prieto e Izabela Tkocz</i>	159
Historicidad de la educación a distancia <i>David Alejandro Pérez Vega y Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	185
Orígenes y desarrollo de la educación especial en Chihuahua, México: 1960–1970 <i>Fernando Israel Ponce-Ramírez, Michelle Anabí Canales-Acosta y Cesar Delgado Valles</i>	207

EDITORIAL

A México le puede ir mal... *Trump go home*

Francisco Alberto Pérez Piñón *

Director editorial

Abordamos en esta nota editorial de la revista *Debates por la Historia*, correspondiente al primer semestre de 2026, los acontecimientos provocados por las oleadas del imperialismo Yanki del siglo XXI, que no son posibles de soslayar. Utilizamos el término inglés *Yankee* precisamente porque fue apuntalado en la Guerra de Secesión, que ocurrió de los años 1861 a 1865, entre los ejércitos del norte (*Yankees*) y los del sur (Sureños). Los norteños defendían la liberación de los esclavos del sur, precisamente porque se requería crear las bases de la nación norteamericana en la industrialización, lo que demandaba fuerza de trabajo libre, que pudiera ser contratada por jornadas. El fin era el desarrollo del norte, en tanto que los estados sureños basaban su economía principalmente en la plantación de especies naturales como el algodón, arroz, tabaco, azúcar, entre otros productos agrícolas que exportaban para su procesamiento en la incipiente industria, por lo que requerían de la fuerza de trabajo esclava. Esta provenía de la piratería y el abuso que se hacía de África y de los afrodescendientes.

Sin el afán de la búsqueda victoriosa de *Yankees* o Sureños, al término de la guerra, en el año de 1865, la visión del país estaba direccionada a la abolición de la esclavitud, lo que dejaba a esa fuerza de trabajo libre para su contratación mediante el salario, apuntalando así un modo de

7

* Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

Correo electrónico: aperezp@uach.mx

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



producción para procesar las materias primas en la naciente industrialización. Finalmente se conforma la Unión Americana y con ello surgen los poderosos y ricos estados del norte, que miran al sur como abastecedor de las materias primas necesarias para su industria.

Sirva lo anterior para exponer en este texto la geopolítica global del norte rico y el sur empobrecido, una de las tesis que manejaba en sus enseñanzas un viejo y querido profesor que, aunque siendo químico, se dedicó a la historia. Nos ilustra con gran claridad acerca de esa distribución geográfica del norte industrializado y la dependencia del sur especializado en materias primas para su transformación en bienes de consumo duradero y no duradero; siempre estableciendo la analogía de los Estados Unidos de América (EUA) y los países dependientes de Latinoamérica.

El sur también proveía la fuerza de trabajo más física que intelectual, lo que geopolíticamente también divide a la fuerza intelectual del norte y la fuerza de trabajo física del sur. Puiggrós (1984) llamó a este fenómeno la teoría de la dependencia, en la cual enfatiza -y aquí debemos considerarlo de manera crítica- oposición a la linealidad de la geopolítica norte-sur. Menciona que la dependencia es propiciada por las élites de las metrópolis que subordinan a las élites de las periferias, las cuales dependerán y harán depender las geografías territoriales y sus recursos naturales, en donde uno de los elementos que juega un papel fundamental es la educación, misma que puede ser conservadora o transformadora de las visiones, afines o no con la dependencia.

Hasta aquí queda clarificada la idea de ese norte y su visión rica e industrializada que ahora aparece nuevamente con la llegada de Trump al poder de los Estados Unidos de América, que después de la invasión a Venezuela, se dirigió a nuestro país con la frase que encabeza el presente editorial: *A México le puede ir mal...* Una velada amenaza que perturba al gobierno de la Cuarta Transformación, encabezado por la presidenta Claudia Sheinbaum Pardo, quien ha actuado como defensora de la soberanía, de los principios de la no intervención y de la autodeterminación de los pueblos para elegir sus propias formas de gobierno.

Los principios y valores defendidos por la presidenta de México están presentes y son elogiados por millones de mexicanos de avanzada afines a ellos; no así por quienes han sido llamados “Vende Patrias”, especialmente “Riqui Riquín Canallín”, como bautizó el expresidente Andrés Manuel López Obrador en el segundo debate presidencial de 2018 a Ricardo Anaya Cortés Anaya, ahora senador plurinominal (designación de las élites del partido y no por votación directa) por el Partido Acción Nacional. En la actualidad, Anaya es promocionado en varios memes irónicos con la frase que lo hizo famoso: “El petróleo ya no es opción, es necesario migrar a las energías limpias”. Él hubiera podido convencer a Trump de que no era necesaria la intervención en Venezuela, decirle que está equivocado, que el petróleo añorado ya no tiene valor... ¡Quisiera reír!, pero no puedo hacerlo en un escrito de corte científico.

Invasión a Venezuela

Parece increíble que en este siglo XXI -habiéndose consumado su primer cuarto- ocurran acontecimientos como la invasión de los EUA a Venezuela, para la extracción quirúrgica del presidente Nicolás Maduro y su esposa, el pasado 3 de enero de 2026. Se les acusó de narcoterrorismo y narcotráfico, sin que hasta el momento se haya demostrado algo, pero la pareja presidencial se encuentra aún en calidad de presos políticos. Lo inverosímil es que se creía que Latinoamérica estaba exenta del colonialismo y de intervenciones por medio de ejércitos, pero al parecer estos acontecimientos marcan de nuevo las pretensiones del imperialismo norteamericano -o mejor dicho de Trump y su camarilla de millonarios neoliberales- para acceder a las materias primas perdidas, en este caso el petróleo pesado (de alta densidad y viscosidad) que abunda en Venezuela.

Pero, ¿por qué invadir y no comprar el petróleo que tanta falta le hace a la industria norteamericana? Precisamente porque inciden otros factores como China y Rusia. El primero se ha convertido en el principal comprador del petróleo venezolano, en socio comercial de gran escala y en proveedor de infraestructura para la producción del energético; además de los contratos económicos y créditos financieros extendidos al

país sudamericano. Por otra parte, Rusia es proveedor de armamento militar, estrategias de defensa y respaldo político, en parte debido a la inclinación del populismo o socialismo del régimen de Maduro, sin entrar en muchos detalles, pero que es una tendencia que viene de varios años atrás con el anterior presidente Hugo Chávez.

Estamos ante dos colosos del este del hemisferio que le disputan el orden comercial a los EUA y que de manera general afirman estar brindando apoyo económico a Venezuela, a través de las relaciones comerciales que se ven gratificantes y humanistas, pero en las cuales se debe considerar que nada es gratis y en la supuesta “ayuda” está de por medio el petróleo venezolano, pues hay que recordar que este país tiene una de las mayores reservas del mundo.

El petróleo es el combustible energético del momento y sin este recurso no se mueven las embarcaciones, aviones o vehículos de motor, ni tampoco industrias como la petroquímica o de la construcción. Es por lo anterior que urgía crear cargos a Nicolás Maduro para recuperar a la Venezuela que se había relacionado política, militar y económicamente con regímenes socialistas. Lo importante para EUA es crear un régimen político títere, favorable a sus intereses, y para ello se había contemplado a la Premio Nobel de la Paz 2025, María Corina Machado, quien había movido a las bases sociales de manera no violenta, a los inconformes con lo que denominaban la dictadura de Maduro.

No es posible dejar de lado que el comité noruego que otorga el Premio Nobel fue duramente criticado, e incluso cuestionado, por actuar a las órdenes y presiones del presidente Trump. Pero, como es costumbre en la actitud del presidente norteamericano, a los pocos días del secuestro de Maduro -como él mismo lo considera- mencionó que Corina no sería la presidenta por su debilidad y la poca credibilidad con los venezolanos.

10 El 15 de enero de 2026, Corina Machado asiste a la Casa Blanca y vuelve a ser calificada como no confiable por Trump, al confirmar lo anteriormente externado y al mencionar que prefiere seguir apoyando a Delcy Rodríguez como presidenta, pues constitucionalmente le correspondía el puesto al estar anteriormente en la vicepresidencia. Esta historia no es de archivo, a la manera de Ranke, como historia del

pasado, sino una historia del tiempo presente, historia que aún no termina.

De nada sirvió que Machado le haya regalado la medalla del Premio Nobel a Trump, pues de forma interpretativa decimos que no tiene valor intrínseco y es probable que *is already in the trash* de la Casa Blanca o mucho peor, como lo anuncian algunos medios de comunicación pero ya de manera satírica, “este viernes 16 de enero del 2026 Trump está a la vez regalando la medalla del Premio Nobel a Benjamín Netanyahu, el genocida de la zona de Gaza, por haber terminado con el terrorismo en el Medio Oriente”. Ahora si que el Premio Nobel se convierte en objeto de bromas humillantes que desacreditan el verdadero espíritu que ideó su creador, el sueco Alfredo Nobel.

La Doctrina Monroe

No es posible dejar de lado al quinto presidente de los EUA, James Monroe, quien gobernó de 1817 a 1825. En 1823 dio a conocer su política exterior, que fue conocida como la Doctrina Monroe, estableciendo “América para los americanos”, pero es bueno conocer el contexto. A manera de ilustración se pueden citar las independencias latinoamericanas que ocurrieron en un largo período que va de los años de 1810 a 1825, cuando se estaban constituyendo nuevas nacionalidades libres de la tutela de los colonizadores. Ahora eran libres para escoger su destino como nuevas naciones e iniciar y definir sus proyectos.

Las pretensiones de los EUA también empezaban a aflorar y querían tener la influencia en los nacientes países, a través de su política exterior. Por supuesto, una nueva forma de colonialismo, pero ahora más sutil, al menos en sus inicios, que dará origen a los países de la esfera de dominio y control estadounidense. En resumen, la Doctrina Monroe establecía que América quedaba comprendida en el área de influencia de los americanos y no se permitía la intervención de los países europeos; así como la no intervención de los americanos en asuntos europeos (Rodríguez, 2007).

La Doctrina Monroe funcionó y por qué no volver a aplicarla como lo está haciendo Trump ante la intervención de las potencias del este (China

y Rusia). Se puede interpretar que esta doctrina está resurgiendo a conveniencia de los EUA, pero ahora la intervención no es solo para Latinoamérica sino también para otros países como Somalia, Yemen e Irán, o con la tan traída y llevada compra de Groenlandia al gobierno de Dinamarca, la anunciada intervención en Cuba y claro las despectivas y obscenas declaraciones en contra de México.

En el caso de nuestro país se amenaza con la idea de intervenir en contra de los carteles de las drogas y el tráfico de fentanilo, llegando incluso a mencionar que el país está gobernado por narcoterroristas. Se deja de lado a la presidenta Sheinbaum, quien ha mantenido la “cabeza fría”, la ecuanimidad, la paciencia y la serenidad ante los amagos del encarecimiento hasta del 25% de los aranceles a las exportaciones mexicanas, a la imposición de altas tasas para los envíos de dinero de connacionales a familiares en México y ante las múltiples arbitrariedades de las deportaciones masivas del Servicio de Control de Inmigración y Aduanas (ICE, por sus siglas en inglés).

La Doctrina Estrada

Fue un notable mexicano, Genaro Estrada Félix, quien estableció las bases de una política exterior que guía al gobierno de México desde 1930 y que se conoce como Doctrina Estrada. Es el instrumento que la presidenta Claudia Sheinbaum ha seguido ante la incisiva, abusiva e intervencionista política asumida por Trump. Se basa en el principio de no intervenir en asuntos de gobiernos extranjeros, respetando así la soberanía y autodeterminación de los pueblos, así como el establecimiento de relaciones con otros países sin aprobar o desaprobador sus formas de organización social, protegiendo a la vez la soberanía mexicana (Serrano, 2008). La Doctrina Estrada ha sido un instrumento de la política exterior que permite a México posicionarse como un país que busca la paz y el diálogo ante los conflictos que se presentan.

Esperamos que el título del presente editorial sea inspirador para otros intelectuales sociales interesados en lo que está ocurriendo en esta historia del tiempo presente y que despierte el interés para que realicen más interpretaciones de los acontecimientos que se están viviendo en el

aquí y ahora, con el fin de hacer sinergias y no permanecer al margen ante esta vorágine conflictiva de difíciles acontecimientos. Esperamos que Trump se equivoque cuando valore la importancia de una interrelación social, económica y política positiva entre los dos países y deseamos que no le vaya mal a México, que se asuma esa frase que ha estado presente desde siglos: Trump *go home*.

Esperamos la lectura de los artículos que se presentan en este número de la revista científica *Debates por la Historia*, deseando que sean útiles y apoyen sus trabajos investigativos. Les invitamos a que postulen sus resultados de investigación con fines de publicación y aprovechamos para desear a todas y todos un feliz año 2026. Cualquier comentario para fines de mejoramiento de lo que se publica en este medio, favor de hacerlo llegar al correo de la Dirección Editorial: aperezp@uach.mx.

Referencias

- Puiggrós, A. (1984). *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen.
- Rodríguez Díaz, M. D. (2007). Reseña de “La política exterior mexicana ante la nueva doctrina Monroe, 1904-1907”, Enrique Florescano. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, (46), 242-246. <https://www.redalyc.org/pdf/898/89804611.pdf>
- Serrano Barrera, R. (2008). Reseña de “Factores, bases y fundamentos de la política exterior de México” de Rafael Velázquez Flores. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, (47), 265-270. <https://www.redalyc.org/pdf/898/89811836011.pdf>

Arqueología experimental en el aula: impacto en la construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria

Experimental Archaeology in the Classroom: Impact on the Construction of Historical Interpretations in Secondary Education Students

Julio Richard Huayta Vilcazan*

** Investigador independiente, Puno (Perú). Es Licenciado en Educación con especialidad en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Altiplano, maestrante en Educación con mención en Didáctica de las Ciencias Sociales en la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en la educación patrimonial y la didáctica de las ciencias sociales, con énfasis en la valoración, difusión y patrimonialización del legado cultural. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Arqueotécnica como herramienta pedagógica para el aprendizaje de manifestaciones culturales en estudiantes de secundaria” en *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* (2025).*

Correo electrónico jrbuayta@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8343-0414>

Historial editorial

Recibido: 13-octubre-2025

Aceptado: 13-enero-2026

Publicado: 30-enero-2026

Arqueología experimental en el aula: impacto en la construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria

Experimental Archaeology in the Classroom: Impact on the Construction of Historical Interpretations in Secondary Education Students

Resumen

La arqueología experimental trasciende su función en la investigación arqueológica para constituirse en una estrategia didáctica eficaz que permite revivir el pasado y hacerlo accesible a los estudiantes. Esta investigación de corte cuantitativo y diseño preexperimental evaluó la efectividad de la arqueología experimental en la construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria. El estudio se realizó con una muestra de 16 estudiantes de primero de secundaria, a quienes se aplicó una prueba escrita antes y después de la intervención. Los resultados revelaron un avance significativo, con una media que mejoró de 6,50 a 15,75 y una diferencia estadística de $p < 0,001$. Asimismo, la distribución por niveles de logro mostró una mejora, pasando de un 81% de estudiantes en el nivel de inicio en el pretest a un 69% en el nivel logrado y un 19% en el nivel destacado en el posttest. Se concluye que la arqueología experimental favorece a la construcción de interpretaciones históricas al transformar el aprendizaje en un proceso vivencial que facilita la comprensión del pasado.

Palabras clave: Aprendizaje activo, arqueología experimental, competencia, educación patrimonial.

Abstract

Experimental archaeology goes beyond its role in archaeological research and can serve as an effective teaching strategy that allows students to re-create and better understand the past. This quantitative study, using a pre-experimental design, evaluated the effectiveness of experimental archaeology in supporting the construction of historical interpretations among secondary school students. The study was conducted with a sample of 16 first-year secondary students, who completed a written test before and after the intervention. The results showed a significant improvement in performance, with the mean score increasing from 6.50 to 15.75 and a statistically significant difference ($p < 0.001$). In terms of achievement levels, the distribution shifted from 81% of students at the initial level in the pretest to 69% at the achieved level and 19% at the outstanding level in the posttest. These findings suggest that experimental archaeology may support the development of historical interpretations by transforming learning into an experiential process that facilitates understanding of the past.

Keywords: Active learning, experimental archaeology, competency, heritage education.

**Archéologie expérimentale en
classe : impact sur la construction
d'interprétations historiques chez
les élèves de l'enseignement
secondaire**

Résumé

L'archéologie expérimentale transcende sa fonction dans la recherche archéologique pour devenir une stratégie didactique efficace qui permet de faire revivre le passé et de le rendre accessible aux élèves. Cette recherche, de nature quantitative et de conception pré-expérimentale, a évalué l'efficacité de l'archéologie expérimentale dans la construction d'interprétations historiques chez des élèves du secondaire. L'étude a été menée auprès d'un échantillon de 16 élèves de première année du secondaire, auxquels un test écrit a été administré avant et après l'intervention. Les résultats ont révélé une progression significative, avec une moyenne passant de 6,50 à 15,75 et une différence statistique de $p < 0,001$. De même, la répartition par niveaux de réussite a montré une amélioration, passant de 81 % d'élèves au niveau initial lors du pré-test à 69 % au niveau atteint et 19 % au niveau supérieur lors du post-test. Il en est conclu que l'archéologie expérimentale favorise la construction d'interprétations historiques en transformant l'apprentissage en un processus expérientiel qui facilite la compréhension du passé.

Mots-clés : Apprentissage actif, archéologie expérimentale, compétence, éducation au patrimoine.

**Archeologia eksperymentalna w
klasie: wpływ na konstruowanie
interpretacji historycznych u
uczniów szkół średnich**

Streszczenie

Archeologia eksperymentalna wykracza poza swoją funkcję w badaniach naukowych, stając się skuteczną strategią dydaktyczną, która pozwala ożywić przeszłość i uczynić ją dostępną dla uczniów. Niniejsze badanie o charakterze ilościowym i modelu przedeksperymentalnym oceniło skuteczność archeologii eksperymentalnej w budowaniu interpretacji historycznych u uczniów szkół średnich. Badanie przeprowadzono na próbie 16 uczniów pierwszej klasy gimnazjum/szkoły średniej, stosując test pisemny przed i po interwencji. Wyniki wykazały znaczący postęp, ze średnią poprawiającą się z 6,50 do 15,75 oraz istotnością statystyczną $p < 0,001$. Również rozkład poziomów osiągnięć uległ poprawie: z 81% uczniów na poziomie początkowym w preteście do 69% na poziomie biegłym i 19% na poziomie wyróżniającym w postteście. Stwierdzono, że archeologia eksperymentalna sprzyja konstruowaniu interpretacji historycznych, przekształcając uczenie się w proces doświadczalny.

Słowa kluczowe: Aktywne uczenie się, archeologia eksperymentalna, kompetencje, edukacja dziedzictwa.

Introducción

La arqueología experimental (AE) se consolida como una estrategia didáctica innovadora (Fernández y Castañeda, 2021; López-Castilla et al., 2019; Quijano-Aranibar, 2018), al combinar métodos científicos con el aprendizaje experiencial para comprender los desafíos y prácticas de sociedades pasadas, lo que enriquece tanto la investigación como la participación pública (Baird, 2020). Mediante la recreación de tecnologías y actividades del pasado, genera evidencia sobre la función e historia de los artefactos arqueológicos (Shillito et al., 2015), además dinamiza la enseñanza de la historia al promover un rol activo y constructivo en los participantes (Durán et al., 2023; López-Castilla et al., 2019). Esta metodología fomenta un aprendizaje integral, desarrollando dimensiones actitudinales, conceptuales y competenciales (Montoya y Egea, 2021), lo que la convierte en una estrategia de gran valor y utilidad en el ámbito educativo (Fernández y Castañeda, 2021; Quijano-Aranibar, 2018).

Sin embargo, este potencial contrasta con la problemática educativa actual en el área de Historia. Los estudiantes presentan dificultades para comprender los contenidos sobre sociedades prehistóricas y requieren materiales tangibles (Solano, 2020), además de carecer de habilidades para articular el pasado con el presente y proyectarlo hacia el futuro (Lahera y Pérez, 2021). En el Perú, estos desafíos se evidencian en los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), donde se evidencia que solo el 16,9% de los estudiantes alcanza un nivel satisfactorio, frente a un 39% que se ubica en proceso. La situación en Puno es aún más crítica, ya que apenas el 15,2% logra un desempeño satisfactorio, y más de la mitad de los estudiantes se encuentran en etapas iniciales, con un 19,5% en previo al inicio y un 26,4% en inicio (MINEDU, 2023). Esta situación evidencia problemas en los métodos de enseñanza utilizados en las aulas (Palacios y Barreto, 2021), lo que afecta el desarrollo de competencias y destaca la necesidad de implementar estrategias motivadoras (Lahera y Pérez, 2021).

Frente a esta problemática, la investigación se justifica por la necesidad de implementar estrategias docentes innovadoras que fomenten el aprendizaje histórico activo. Estas estrategias deben crear una conexión tangible con el pasado que permita a los estudiantes comprender mejor los procesos culturales y reforzar su conciencia patrimonial; para ello, la arqueología experimental se muestra como una estrategia idónea.

El objetivo del estudio es demostrar la efectividad de la arqueología experimental en la construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria. Para lograrlo, se establecieron los siguientes objetivos específicos: (1) identificar la efectividad de la arqueología experimental para la interpretación de diversas fuentes de manera crítica, (2) identificar la efectividad de la arqueología experimental para la comprensión del tiempo histórico y (3) identificar la efectividad de la arqueología experimental para la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos.

La hipótesis general plantea que el uso de la arqueología experimental es efectiva en la construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria. De manera complementaria, se sostiene que la aplicación de actividades experimentales favorece la interpretación de diversas fuentes de manera crítica, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos.

Arqueología experimental

Para definir la AE, es necesario comprender que la arqueología convencional no se limita únicamente a un proceso mecánico de recuperación de objetos, sino que busca comprender acciones del pasado mediante el análisis de artefactos, restos, estructuras y la disposición de hallazgos arqueológicos (Durán et al., 2023; McGowan et al., 2022). Es precisamente en este ámbito interpretativo donde la AE demuestra su potencial para contrastar interpretaciones arqueológicas por medio de la simulación (Durán et al., 2023).

La AE, denominada también “arqueoexperimentales” (Morgado y Baena, 2011), es una rama de la arqueología que busca replicar herramientas del pasado empleando las técnicas originales de su época, con el fin de analizar los procesos de fabricación, los desafíos técnicos, la selección de materiales y la función específica de cada artefacto (Alonso-Bernaola et al., 2016), empleando métodos que van desde aproximaciones estrictamente científicas y objetivas hasta enfoques subjetivos y experienciales (Baird, 2020). Esta disciplina busca comprender el desarrollo de diversas prácticas y modos de vida del pasado (Alonso y Terradillos, 2012), a la vez que se revela como una herramienta fundamental para conocer, interpretar, enseñar y aprender sobre

las primeras tecnologías humanas (López-Castilla et al., 2019), denominada arqueotecnología (Heeb, 2023; Zweifel y Eberli, 2023).

De acuerdo con Ramos (2012), la AE se orienta hacia tres propósitos clave:

- Interpretar la presencia y función de artefactos en contextos arqueológicos.
- Comprender los procedimientos tecnológicos que originaron dichos objetos.
- Identificar a los grupos humanos responsables de su elaboración, así como los motivos detrás de la elección de materias primas.

Para cumplir con estos propósitos, la AE se centra en generar y probar hipótesis (Buena y Palomo, 2020; Eren y Meltzer, 2024), sobre métodos de producción o uso de artefactos registrados arqueológicamente, lo que facilita comprender los procesos técnicos, sociales y culturales de las sociedades pasadas (Alonso et al., 2010). Así, esclarece el “cómo” de las tecnologías del pasado y el “por qué” detrás de su evolución y aplicación concreta.

Tipos de experimentos

Los tipos de experimentos son naturalmente diversos como la evidencia material que buscan examinar (Reynolds, 1999), estos son:

- Constructo (reconstrucción) se refiere a la investigación detallada de estructuras históricas o arqueológicas mediante la recreación a tamaño real (escala 1:1) de la tercera dimensión, cuyo propósito principal es ser explicativo o causal.
- Procesos y funciones consiste en el análisis detallado de las acciones secuenciales (procesos) que conducen a resultados específicos, así como comprender la función de objetos o estructuras dentro de un contexto cultural más amplio.
- Simulación es el proceso mediante el cual se intenta comprender elementos de evidencia arqueológica.
- Eventualidad consiste en la combinación de las tres primeras categorías denominada como un “ensayo de eventualidad”, en un tipo de experimento que implica un análisis detallado para

desentrañar las complejas interacciones entre factores naturales y actividades humanas.

- Innovación tecnológica es una investigación que prueba y evalúa las herramientas nuevas o diseñadas específicamente para mejorar la adquisición de datos arqueológicos.

Por otro lado, según la clasificación de Weitzel et al. (2020) los experimentos se agrupan en dos grupos:

- Experimentos con condiciones de laboratorio, que implican observaciones controladas de variables seleccionadas mediante el uso de tecnología para poder reproducir y medir lo observado.
- Experimentos, simulaciones o actualísticos, que buscan simular o replicar actividades, procesos, técnicas o condiciones del pasado.

El propósito principal de estos experimentos es comprender los modos de vida y prácticas laborales de sociedades históricas, revelando aspectos ocultos al análisis convencional de artefactos y restos arqueológicos (Weitzel et al., 2020).

Por lo tanto, la AE utilizada como estrategia didáctica se centra en la tipología de “procesos y funciones”, la cual se trabaja a través de experimentos, simulaciones o estudios actualísticos.

Aplicación de la arqueología experimental

Talla lítica

Referido a las técnicas y habilidades empleadas para fragmentar una pieza de roca mediante percusión o presión, con la finalidad de obtener una herramienta (Velázquez et al., 2004). El proceso implica fuerza de trabajo, materia prima, instrumentos de producción y técnicas de talla (Terradas-Batlle y Clemente-Conte, 2001).

La materia prima son rocas de fractura concoidea, como el sílex, la obsidiana y el basalto, seleccionadas por su capacidad para fracturarse de manera predecible y producir bordes cortantes. El trabajo requiere herramientas específicas producidas por la actividad social, como percutores blandos (asta)

o duros (cantos rodados), abrasionadores y presionadores, cuya elección depende de la etapa de trabajo (Terradas-Batlle y Clemente-Conte, 2001).

Las técnicas de retoque se agrupan en tres variantes principales:

- Percusión directa con percutor duro: Implica el uso de un pequeño percutor para tallar. Este método consiste en golpear los bordes del objeto, produciendo pequeñas extracciones que gradualmente forman un borde afilado adecuado para la pieza deseada.
- Percusión directa con percutor blando: Se utiliza un percutor de materiales como madera, cuerno, o hueso. El procedimiento es similar al de otras técnicas de percusión donde se golpea el borde del objeto para darle forma.
- Retoque por presión: Se ejecuta utilizando dos tipos de herramientas de presión el asta y el cincel (hechos de un mango de madera con una punta de cobre). En ambos casos, la técnica implica aplicar fuerza o presión para moldear la pieza.

El proceso secuencial consiste en la elección de cantos rodados como percutores, la selección de materiales como sílex o cuarcita, y el uso de las técnicas de talla para moldear las herramientas (Velázquez et al., 2004).

Pictografía

Pictografía es una expresión artística, conocida comúnmente como pintura rupestre, constituye las huellas de actividad humana pintadas en superficies rocosas usando pigmentos (Martínez y Botiva, 2002). Su creación emplea materias primas naturales, que incluyen sustancias minerales como óxidos y arcillas, elementos de origen animal como sangre y grasas, y carbón vegetal (Pérez et al., 2011). Para la aplicación de los pigmentos, se utilizan herramientas como pinceles de pelo animal para líneas finas, ramas, bolas de arcilla y resina, y cañas huecas que funcionan como un aerógrafo al soplar el pigmento (Valderrama, 2014).

El manual de Martínez y Botiva (2002) documenta técnicas pictográficas específicas:

- Aplicación con instrumentos: Se utilizaban herramientas similares a pinceles para hacer líneas finas o cubrir áreas extensas, lo que sugiere el uso de pinceles o hisopos.
- Aplicación directa del pigmento: Los pigmentos se aplicaban directamente con los dedos, conocido como pintura dactilar.
- Pintura de mano en negativo: Consiste en soplar pigmento en polvo a través de la boca sobre la mano, para crear un contorno negativo de este.

Petroglifo

Esta modalidad de arte rupestre consiste en imágenes grabadas o talladas en superficies de piedra, también referidas como grabados rupestres (Martínez y Botiva, 2002). Para su creación se emplean herramientas líticas como percutores (martillos de piedra) para golpear directamente la superficie y buriles para el trabajo fino. En la técnica de abrasión, se utiliza fragmentos de cuarzo u otros materiales más duros para desgastar la roca.

Las técnicas de grabado descritas para su recreación son principalmente dos (Martínez y Botiva, 2002):

- Percusión: Se basa en desgastar la superficie de la roca aplicando golpes repetidos con una herramienta complementaria, similar a un cincel y un martillo.
- Rayado: Consiste en marcar trazos finos y delineados directamente sobre la roca utilizando buriles u otras herramientas.

Cestería y cordelería

Esta técnica se basa en el entrelazado de materiales flexibles como mimbre, junco, caña y varillas de sauce u otras maderas flexibles (Velázquez et al., 2004). El proceso incluye tanto la fabricación de cestas y la producción de cuerda (Romero-Brugués et al., 2021). La materia prima consiste en fibras naturales utilizadas en estado natural o procesadas mediante mazado (golpeado). Para el trabajo especializado se emplean herramientas como husos o pesas líticas que permiten tensar las hebras durante la manufactura.

Las técnicas documentadas presentan tres variantes principales (Conde et al., 2003):

- Entretejido o damero: Entrelaza fibras en direcciones perpendiculares (urdimbre como base y trama como entramado) para crear cestos y esteras.
- Técnica de espiral: Consiste en enrollar y coser haces de fibras para dar forma a recipientes curvos.
- Trenzado: Entrelaza varas en patrones complejos que luego se unen para estructuras como canastas decorativas.

En el caso específico de la cordelería, el proceso inicia con la extracción de la fibra, que implica separar el tallo o la hoja de la planta en tiras delgadas para obtener fibras flexibles y finas (Romero-Brugués et al., 2021). La técnica fundamental es la torsión en direcciones específicas, que permite crear cordeles resistentes y duraderos.

Cerámica

Resultado de un descubrimiento creativo de someter la arcilla al calor de un horno para transformarla en objetos permanentes (Arnold et al., 2018). Como materia prima se utiliza la arcilla mezclada con arena, evitando así grietas durante la cocción. Los alfareros empleaban herramientas como paletas de madera para alisar superficies, piedras pulidoras para bruñir, y herramientas para decorar, complementando con tornos manuales y cáscaras de calabaza como moldes.

Respecto a las técnicas de modelado en el Perú precolombino, Manrique (2021) identifica dos métodos principales para la elaboración de cerámicas, que son el modelado y el moldeado:

24

- Manual por presión: Inicia con una esfera de arcilla que se amasa y prepara adecuadamente, consiste en perforar un orificio en el centro y se comienza a extender, para luego afinar la arcilla progresivamente hacia arriba hasta lograr la forma deseada.
- Con paleta: Esta técnica requiere únicamente las manos, una paleta de madera y una piedra lisa elipsoidal. La arcilla se moldea rotándola

con la mano izquierda, mientras se emplea la paleta en la otra mano para dar golpes rítmicos. Se usa un canto rodado para dar forma, finalizando con el afinamiento de las paredes.

- Espiralado o enrollado: Conocido también como técnica de anillos o churros. Se basa en apilar tiras o rollos de arcilla, uno tras otro, hasta conseguir la forma y tamaño deseados. Se suaviza tanto la superficie interna como externa para eliminar marcas de unión.
- Por placas o emplacado: Consiste en modelar pequeñas placas rectangulares o cuadradas que luego se ensamblan usando barbotina (arcilla líquida).
- Moldeado: El proceso comienza con el modelado de una vasija original (positivo); una vez terminada, esta se cubre con arcilla para obtener su réplica inversa (negativo), la cual se endurece al ser cocida en un horno, finalizando así la elaboración del molde. Hay varios tipos de moldes de una sola pieza, bivalvos (dos piezas), o moldes parciales, generalmente para decoraciones aplicadas sobre cerámica terminada.

Tras el modelado, los ceramistas precolombinos aplicaban diversas técnicas decorativas documentadas por Manrique (2021):

- Alto relieve: Este método decorativo implica que el diseño o patrón se proyecte hacia afuera desde la superficie base del objeto de cerámica.
- Bajo relieve: Contrario al alto relieve, aquí los diseños se destacan por debajo de la superficie base, dando la impresión de estar empotrados o incrustados en el fondo.
- Bruñido: Se caracteriza por un pulido intenso y brillante que resalta en contraste con la parte restante del objeto, la cual suele tener un acabado más suave.
- Grabado: Técnica parecida al inciso, pero se realiza después de cocer la pieza, cuando está completamente seca.
- Inciso: Es una técnica decorativa que se realiza antes de cocer la pieza. Consiste en crear diseños con un instrumento afilado y

puntiagudo, pudiendo realizarse en distintos estados de secado de la pieza, y las incisiones pueden ser delgadas o anchas.

- **Pintura fugitiva:** Implica aplicar pintura después de la cocción, que es poco resistente a la exposición ambiental y al agua, perdiendo gradualmente su color grisáceo natural al frotarla intensamente o mojarla.
- **Pintura positiva:** Consiste en aplicar pintura directamente sobre las superficies externa, interna o ambas de la pieza, ya sea antes o después de la cocción. Esta técnica puede emplear pintura monocroma, bicroma o policroma, y se define por oposición a la pintura negativa.

Orfebrería

Esta arqueotecnología comprende el arte y la habilidad de trabajar metales para la fabricación de joyas y objetos ornamentales, utilizando diversas herramientas y técnicas especializadas (Nix, 1992).

La materia prima fundamental son metales maleables, especialmente en forma de láminas para técnicas como el repujado. Se emplea instrumentos de diversos tamaños, formas y materiales (metales, piedra, madera, cuero, arcilla). Para metales preciosos como oro y plata, utilizan cinceles del mismo metal, punzones, buriles y agujas con mangos de madera o hueso para satinado y grabado. Los martillos y yunques se tallan en piedras duras como basalto, magnetita o hematita, seleccionadas según el metal y la técnica específica (Vetter, 2008).

Los métodos para trabajar el metal se dividen en dos categorías: técnicas de construcción, enfocadas en dar forma a la pieza mediante fundido, y técnicas decorativas, que añaden detalles ornamentales como grabado, incrustaciones de piedras, filigranas o pintura sobre superficies metálicas (Vetter, 2008).

A continuación, se describe las técnicas decorativas:

- **Grabado:** Implica crear patrones en una superficie metálica, utilizando un punzón o buril para trazar las líneas. El cincelado, una

técnica más detallada, emplea un buril fino y golpes de martillo para lograr diseños más elaborados.

- Repujado: Una técnica de decoración en metal donde se traza un diseño en una lámina y se presiona con un cincel sobre una base blanda, alternando los lados para resaltar el diseño. Incluye dos variantes: repujado en superficies planas y en superficies curvadas (Carcedo, 1992).

Escultura

Proceso de esculpir materiales duros como piedra, hueso o madera. La materia prima fundamental incluía rocas como caliza y arenisca, elegidas por su maleabilidad para tallar detalles. Las herramientas incluían martillos de piedra (cuarcita o granito) para desbastar bloques mediante percusión directa, y cinceles para definir rasgos complejos, como inscripciones. Las técnicas se dividían en dos etapas: la percusión, donde se golpeaba la piedra con martillos para eliminar grandes volúmenes de material, y la abrasión, que implicaba frotar la superficie con arena húmeda usando pieles para refinar texturas.

Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque de la investigación es cuantitativo de diseño preexperimental, específicamente pretest-posttest de un solo grupo (Campbell y Stanley, 2001). El diseño se caracteriza por la manipulación intencionada de la variable independiente (arqueología experimental) para observar su impacto en la variable dependiente (construye interpretaciones históricas), con el objetivo de provocar cambios específicos en esta última (Hernández et al., 2014).

27

Participantes

Conformada por 16 estudiantes de primero de secundaria, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que implica que se priorizó su disponibilidad y accesibilidad dentro del entorno escolar inmediato, en lugar de emplear métodos probabilísticos. Los estudiantes

pertenecen a la Institución Educativa Politécnico Nacional Lampa, ubicada en la provincia de Lampa, departamento de Puno, región altiplánica del sur del Perú.

Instrumento

Para responder a los objetivos se aplicaron pruebas de entrada y salida, cada una con 15 preguntas, previamente validado por juicio de expertos, categorizadas en tres dimensiones: interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones sobre procesos históricos (MINEDU, 2016). Los niveles se consideraron: inicio (0 - 10), proceso (11 - 13), logrado (14 - 17), destacado (18 - 20).

Intervención didáctica

La intervención constó de 10 sesiones de aprendizaje dedicadas a la arqueología experimental, enfocadas en la reproducción de tecnología lítica, pictografía, petroglifo, cestería, cordelería, cerámica, orfebrería y escultura (Tabla 1), cada una de 90 minutos, siguiendo una misma estructura como análisis del objeto arqueológico, conceptualización arqueológica, experimentación y divulgación (Tabla 2), diseñadas a partir de múltiples propuestas (Fernández y Castañeda, 2021; González, 2012; López-Castilla et al., 2019; Martín et al., 2012; Martín y Cuartero, 2008; Montoya y Egea, 2021; Quijano-Aranibar, 2018; Valderrama et al., 2020).

Análisis del objeto arqueológico

En esta fase inicial, los estudiantes se aproximan a la cultura material mediante la observación directa de réplicas, distribuidos para su análisis en grupo. Durante el análisis de la cultura material, se examinan atributos del objeto como la morfología, textura superficial, técnicas de manufactura y elementos decorativos, formulando inferencias iniciales sobre su función y valor utilitario. A partir de estas observaciones, se procede a la formulación de hipótesis. Finalmente, en la contextualización, dichas hipótesis son contrastadas y enriquecidas al situar el objeto dentro de un marco sociohistórico más amplio, relacionándolo con la economía, la religión y la organización de la sociedad que lo produjo.

Tabla 1

Aplicación de la arqueología experimental

Tipo de soporte	Materia prima	Herramientas	Técnicas de manufactura (TM) y decorativas (TD)	Sesiones
Tecnología lítica	- Sílex - Obsidiana - Basalto	- Cantos rodado - Percutores de madera - Asta - Abrasionador - Presionador	- Percusión directa con percutor duro (TM) - Percusión directa con percutor blando (TM) - Retoque por presión (TD)	2
Pictografía	- Óxido - Arcilla - Sangre - Grasa - Carbón	- Pincel - Rama - Bolas de arcilla - Caña hueca	- Aplicación con instrumentos (TD) - Aplicación directa con los dedos (TD) - Pintura de mano en negativo (TD)	1
Petroglifo	- Roca madre	- Percutor - Buril - Fragmento de cuarzo	- Percusión (TD) - Rayado (TD)	1
Cestería y cordelería	- Fibra natural	- Huso - Pesas líticas - Herramienta para mazado	- Entretejido o damero (TM) - Técnica de espiral (TM) - Trenzado (TM) - Torsión de fibras (TM)	2
Cerámica	- Arcilla - Arena	- Paleta de madera - Piedra pulidora - Guijarro - Plato de alfarero	- Manual por presión (TM) - Con paleta (TM) - Espiralado (TM) - Emplacado (TM) - Moldeado (TM) - Alto y bajo relieve (TD) - Bruñido (TD) - Grabado (TD) - Inciso (TD) - Pintura fugitiva y negativa (TD)	2
Orfebrería	- Lámina de metal	- Cinceles - Martillo de piedra - Punzón - Buril - Aguja	- Grabado (TD) - Repujado (TD)	1
Escultura	- Roca caliza o arenisca - Hueso - Madera	- Martillo de piedra - Cíncel	- Percusión (TM) - Abrasión (TM)	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Secuencia didáctica

Fases	Componentes
Análisis del objeto arqueológico	Presentación de la cultura material Análisis de la cultura material Formulación de hipótesis Contextualización
Conceptualización arqueológica	Presentación de materias primas y herramientas Demostración práctica Formulación de hipótesis
Experimentación	Diseño experimental Elaboración de la cultura material Prueba de hipótesis
Divulgación	Sistematización Exposición

Fuente: Elaboración propia.

Conceptualización arqueológica

Esta fase tiene como objetivo que los estudiantes internalicen los procesos técnicos y sociales inherentes a la producción de artefactos. La actividad se inicia con una presentación de materias primas y herramientas, donde se analizan sus propiedades y se discute su selección en función de la disponibilidad de recursos locales y las necesidades culturales de la sociedad estudiada. Luego, mediante el modelo de la cadena operativa, se deconstruye el proceso productivo en sus etapas, desde la extracción de la materia prima hasta la manufactura final. Durante esta demostración práctica, el docente recrea las técnicas empleando las herramientas, lo que permite a los estudiantes observar directamente los desafíos del proceso, como la fragilidad de los materiales o la precisión requerida. Finalmente, en la formulación de hipótesis, los estudiantes plantean interrogantes que generan conexiones entre la práctica experimental y el contexto sociocultural, preguntándose ¿Cómo afectaba la elección de herramientas a la eficiencia del proceso? ¿Qué ventajas podrían ofrecer estas técnicas frente a otras alternativas?

Experimentación

Esta fase se desarrolla mediante tres componentes secuenciales. En el diseño experimental, los estudiantes diseñan su experimento definiendo objetivos, seleccionando materias primas (auténticas o similares) y estableciendo la naturaleza del experimento. Durante la elaboración de la cultura material, aplican técnicas arqueológicas para manufacturar artefactos, registrando de manera sistemática observaciones y dificultades en bitácoras. Finalmente, en la prueba de hipótesis, contrastan resultados con predicciones iniciales, evaluando la efectividad de las técnicas, identificando limitaciones y determinando el respaldo o refutación de sus hipótesis, lo que les permite comprender la complejidad técnica y la toma de decisiones en sociedades pasadas.

Divulgación

Esta fase final tiene como objetivo que los estudiantes organicen, comuniquen y sometan a valoración los hallazgos de su experimentación. En la sistematización, analizan los resultados, los contrastan con fuentes arqueológicas para validar su coherencia histórica y derivan conclusiones sobre la viabilidad de las técnicas. Posteriormente, en la exposición, los hallazgos se socializan mediante una doble vía que comprende, por un lado, una exhibición material que incluye las réplicas producidas, paneles explicativos y registros fotográficos del proceso experimental y, por otro, presentaciones orales donde se detallan los desafíos técnicos, los hallazgos y las conexiones históricas. La fase concluye con una valoración, en la que los estudiantes reciben retroalimentación del docente, lo que les permite reflexionar sobre su trabajo, la relevancia de la arqueotecnología y la preservación del patrimonio.

Análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizó con el *software* estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), siguiendo una secuencia que integró métodos descriptivos e inferenciales. Inicialmente, se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para caracterizar la muestra. Seguidamente, se evaluó el supuesto de normalidad de la distribución de los

datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, debido al tamaño muestral reducido ($n = 16$). Dado que los resultados del análisis de distribución mostraron que algunas dimensiones se ajustaban a la normalidad y otras no, se emplearon dos tipos de pruebas estadísticas según las características de los datos. Para las mediciones que cumplen con la normalidad (V, D1 y D3), se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas; mientras que para las mediciones que no cumplen con la normalidad (D2), se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas (Tabla 3). El nivel de significancia establecido para todas las pruebas fue de $\alpha = 0.05$.

Tabla 3

Resultados de la prueba de normalidad

Par	Prueba	Estadístico	gl	Sig.	Resultado	Decisión
Construye interpretaciones históricas (V)	Pretest	,925	16	,205	$p > 0,05$	t de Student
	Posttest	,949	16	,474	$p > 0,05$	
Interpreta críticamente fuentes diversas (D1)	Pretest	,898	16	,076	$p > 0,05$	t de Student
	Posttest	,946	16	,432	$p > 0,05$	
Comprende el tiempo histórico (D2)	Pretest	,846	16	,012	$p < 0,05$	Wilcoxon
	Posttest	,962	16	,706	$p > 0,05$	
Elabora explicaciones históricas sobre procesos históricos (D3)	Pretest	,893	16	,061	$p > 0,05$	t de Student
	Posttest	,965	16	,745	$p > 0,05$	

Fuente: Elaboración propia.

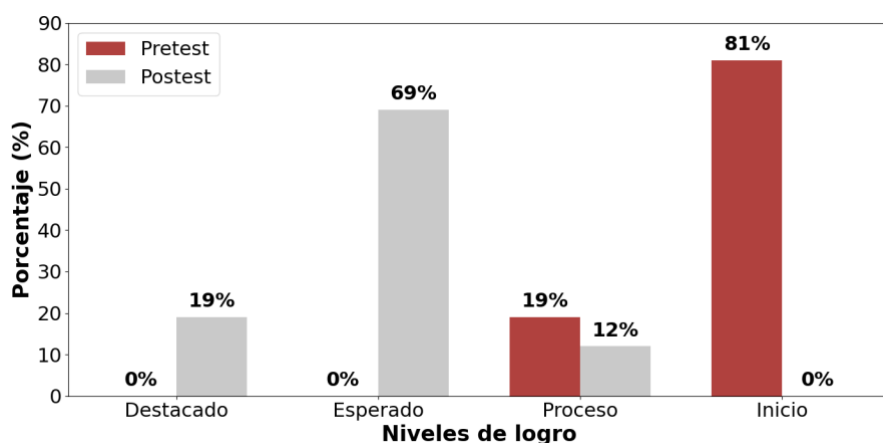
Resultados

Los resultados obtenidos se orientan a describir el comportamiento de la variable “construye interpretaciones históricas” en el grupo participante, tras la aplicación de la AE.

En el análisis inicial del pretest, resultó particularmente crítico, siendo el 81% de los participantes se encontraba en el nivel inicio, sin que ninguno alcanzara los niveles de esperado o destacado, esta distribución evidenció la brecha en la construcción de interpretaciones históricas evaluada antes de la intervención. Tras la aplicación de la AE, los resultados del postest mostraron que el 69% alcanzó el nivel esperado, mientras que el 19% el nivel destacado. El resultado sugiere que la intervención produjo un cambio positivo (Figura 1).

Figura 1

Niveles de logro en la construcción de interpretaciones históricas



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las métricas descriptivas, se observó que la media del pretest fue de 6,50 puntos, con una alta dispersión 3,425, lo que indicaba heterogeneidad en los aprendizajes previos. Tras la intervención, la media del postest ascendió a 15,75 puntos, con una desviación estándar menor 2,266, lo que refleja una mejora sustancial en el rendimiento promedio (Tabla 4).

Los resultados obtenidos permiten contrastar las hipótesis planteadas. La hipótesis nula (H_0) establecía que no existen diferencias significativas entre los puntajes del pretest y postest tras la intervención, mientras que la

hipótesis alternativa (H_1) proponía que la intervención genera un aumento estadísticamente significativo en los niveles de logro del grupo. La validación mediante la prueba t de Student para muestras emparejadas confirmó que estas diferencias son altamente significativas, con un valor de $t = -12,617$, y una significancia $p < 0,001$. La diferencia media entre pretest y postest fue de -9,25 puntos. Ante esta evidencia, se rechaza la hipótesis nula ($\mu_1 = \mu_2$) y se acepta la alterna ($\mu_1 \neq \mu_2$), lo que valida estadísticamente el impacto positivo de la intervención (Tabla 5).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la variable

Prueba	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pretest	1	11	6,50	3,425
Postest	11	19	15,75	2,266

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Prueba t de Student para muestras relacionadas

	Media	Desv.	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig.
				Inferior	Superior			
Pretest - Postest	-9,250	2,933	,733	-10,813	-7,687	-12,617	15	,000

Fuente: Elaboración propia.

- 34 El análisis de los resultados por dimensiones evidenció una mejora significativa. En la dimensión “interpreta críticamente fuentes diversas”, la puntuación media experimentó un incremento, pasando de 7,06 a 16,06. De forma paralela, la dimensión “comprende el tiempo histórico” mostró un avance igualmente notable, con un progreso medio desde 6,06 hasta 15,50. Finalmente, la dimensión “elabora explicaciones sobre procesos históricos” consolidó la mejora generalizada, avanzando desde una media de 6,56 hasta 15,50. La significancia estadística ($p < 0,001$) obtenida en todas las

dimensiones, confirma que la intervención impactó de manera integral en todas las dimensiones de la variable, construye interpretaciones históricas (Tabla 6).

Tabla 6

Análisis descriptivo e inferencial por dimensiones

Dimensión	Pretest		Posttest		Media		Sig.
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Pretest	Posttest	
Interpreta críticamente fuentes diversas	1	13	11	20	7,06	16,06	,000
Comprende el tiempo histórico	2	14	11	19	6,06	15,50	,000
Elabora explicaciones históricas sobre procesos históricos	0	12	10	20	6,56	15,50	,000

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El propósito de esta investigación fue demostrar la efectividad de la arqueología experimental en la construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria. Los resultados evidencian que la AE mejoró significativamente la competencia “construye interpretaciones históricas”, con cambios notables en sus dimensiones: interpretación crítica de fuentes, comprensión del tiempo histórico y elaboración de explicaciones históricas. Este hallazgo se explica porque la AE, como metodología activa, permite a los estudiantes recrear procesos históricos de forma empírica (Ramos, 2012), integrando aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal (Montoya y Egea, 2021).

La dimensión “interpreta críticamente fuentes diversas” mostró un incremento notable, lo que sugiere que la AE fortalece la capacidad de los

estudiantes para analizar y contrastar evidencias históricas. Este hallazgo se explica porque la recreación de artefactos motiva a los participantes a cuestionar hipótesis y validar métodos, al igual que en la investigación arqueológica tradicional (Eren et al., 2016). Además, la recreación de artefactos mediante la AE fomenta un aprendizaje activo en el que los estudiantes conocen, interpretan, enseñan y aprenden sobre las primeras tecnologías humanas (López-Castilla et al., 2019) mediante la manipulación de objetos.

En la dimensión “comprende del tiempo histórico” se registró un incremento significativo, lo que evidencia que la arqueología experimental es una herramienta pedagógica de considerable valía en el ámbito educativo (Fernández y Castañeda, 2021).

Finalmente, la AE mostró un impacto notable en la dimensión “elabora explicaciones sobre procesos históricos”, lo que indica que la AE fomenta la capacidad de argumentar basándose en evidencia empírica. Este resultado se alinea con investigaciones que atribuyen a la AE un rol fundamental en la construcción de narrativas históricas, ya que los estudiantes deben justificar sus interpretaciones a partir de datos obtenidos durante la experimentación (Quijano-Araníbar, 2018).

La efectividad evidenciada confirma que la AE trasciende la memorización (López-Castilla et al., 2019), promoviendo un aprendizaje experiencial donde los estudiantes construyen conocimiento a partir de la práctica (Durán et al., 2023). Estos resultados concuerdan con estudios previos, los cuales señalan que la recreación de objetos como estrategia fomenta la participación activa, el interés y la valoración del patrimonio (Fernández y Castañeda, 2021; Flores, 2019; Valderrama et al., 2020), lo que corrobora la eficacia de integrar la arqueología y el patrimonio en los procesos de aprendizaje (Blanco, 2021; Pinto et al., 2019). Además, las estrategias basadas en la “lectura de objetos” generan un impacto estadísticamente significativo en la competencia ($p < .001$) (Tufinio et al., 2019), hallazgo que coincide con Paullo (2022), quien reportó un efecto positivo similar mediante la recreación de objetos y la experimentación ($p < .001$). Esto refuerza la relevancia de los recursos manipulativos en proceso de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Sin embargo, conviene tener en cuenta las limitaciones derivadas del diseño preexperimental, como la falta de un grupo de control y el tamaño reducido de la muestra, lo que puede limitar la generalización de los resultados; no

obstante, sigue siendo muy útil. Estudios futuros podrían ampliar el tamaño de la muestra, incluir mediciones a largo plazo o comparar la AE con otras metodologías activas.

Conclusiones

La investigación permite afirmar que la arqueología experimental se consolida como una estrategia didáctica efectiva y enriquecedora para la construcción de interpretaciones históricas, al demostrar su impacto en el desarrollo de la capacidad para analizar críticamente fuentes, comprender el tiempo histórico y elaborar explicaciones sobre procesos históricos. La estrategia, basada en la recreación práctica de artefactos y técnicas del pasado, trasciende la enseñanza teórica al convertir a los estudiantes en protagonistas activos de su aprendizaje. Asimismo, genera en ellos vínculos emocionales y una valoración concreta del patrimonio cultural, pues la integración directa con réplicas despierta su curiosidad, fomenta habilidades analíticas y críticas esenciales para interpretar el pasado.

La secuencia didáctica basada en el análisis del objeto arqueológico, la conceptualización, la experimentación y la divulgación demostró ser efectiva para el desarrollo de la construcción de interpretaciones históricas. A través de ella, vivieron de primera mano el quehacer arqueológico, entre ellos formular hipótesis, enfrentarse a los desafíos técnicos y materiales de las sociedades pasadas, contrastar sus predicciones y comunicar sus hallazgos. Esta experiencia transformó su comprensión de la historia, que dejó de ser una narrativa estática a percibirse como un campo de conocimiento dinámico.

Referencias

- Alonso, R., y Terradillos, M. (2012). La Arqueología experimental, una nueva disciplina para el análisis del instrumental lítico. En *Nuevos paradigmas en la investigación arqueológica* (pp. 91-101). La Ergástula Ediciones.
- Alonso, R., Terradillos, M., y Díez, J. C. (2010). Arqueología experimental, una herramienta para el conocimiento de la Prehistoria. En *III Encuentro Iberoamericano Sobre Investigación en Enseñanza de las Ciencias* (pp. 545-556). Universidad de Burgos.

- Alonso-Bernaola, G. V., Payno, M. E., y López, L. F. (2016). Una propuesta didáctica: El tratamiento de pieles. Útiles, elaboración y difusión. *Boletín de Arqueología Experimental*, 11. <https://doi.org/10.15366/baexuam2016.11.008>
- Arnold, D. E., Huntington, Y. P., & Minich, J. (2018). A New Approach to Pre-Columbian Pottery: Introduction to the Volume. En D. E. Arnold, Y. P. Huntington, y J. Minich, *Ceramics of Ancient America* (pp. 1-24). University Press of Florida. <https://doi.org/10.5744/florida/9780813056067.003.0001>
- Baird, A. (2020). Experimental archaeology: Engaging a genealogy of place [Master of Fine Arts, University of Iowa]. <https://doi.org/10.17077/etd.005360>
- Blanco, M. (2021). *El patrimonio arqueológico, artístico y documental como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en la educación secundaria* [Tesis de maestría, Universidad de Burgos]. <http://hdl.handle.net/10259/6148>
- Buena, J., y Palomo, A. (2020). Arqueología experimental e investigación fundamental. *Revista Atlántica-Mediterránea*, 22, 436-439. <https://doi.org/10.2436/20.8080.06.1>
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores.
- Carcedo, P. (1992). Metalurgia precolombina: Manufactura y técnicas en la orfebrería Sicán. En *Oro del Antiguo Perú* (pp. 265-305). Banco de Crédito del Perú.
- Conde, C., Quero, S., Uceda, M., y Velázquez, R. (2003). *Museo de San Isidro. Guía didáctica y talleres de arqueología experimental*. Ayuntamiento de Madrid.
- Durán, I., Baena, J., Cambra-Moo, Ó., González-Martín, A., Castañeda, N., y Torres, C. (2023). Yacimientos simulados y arqueología experimental como herramienta de aprendizaje en Arqueología y Paleontología. *Boletín de Arqueología Experimental*, 16. <https://doi.org/10.15366/baexuam2023.16.001>

- Eren, M. I., Lycett, L., Stephen J., Patten, R. J., Buchanan, B., Pargeter, J., & O'Brien, M. J. (2016). Test, Model, and Method Validation: The Role of Experimental Stone Artifact Replication in Hypothesis-driven Archaeology. *Ethnoarchaeology*, 8(2), 103-136. <https://doi.org/10.1080/19442890.2016.1213972>
- Eren, M. I., y Meltzer, D. J. (2024). Controls, conceits, and aiming for robust inferences in experimental archaeology. *Journal of Archaeological Science: Reports*, 53, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jasrep.2024.104411>
- Fernández, F. J., y Castañeda, N. (2021). La arqueología en los grandes eventos de ocio educativo. *Boletín de Arqueología Experimental*, 14, 102-116. <https://doi.org/10.15366/baexuam2020.14.006>
- Flores, N. K. (2019). *Arqueología experimental como estrategia para el aprendizaje de las manifestaciones culturales pre hispánicas en los estudiantes del segundo de secundaria de la I.E. "Inmaculada Concepción"—2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9998>
- González, C. (2012). El rol educativo de la arqueología y la didáctica del patrimonio arqueológico. Experiencias y propuestas. *Arqueología y Sociedad*, 25, 415-435. <https://doi.org/10.15381/arqueolsoc.2012n25.e12382>
- Heeb, J. (2023). Internationale Entwicklungen in der Experimentellen Archäologie. En *Experimentelle Archäologie – vergessenen Technologien auf der Spur: Tagung vom 28./29. April 2022 in Solothurn, Schweiz* (pp. 23-34). EAS – Experimentelle Archäologie Schweiz.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España.
- Lahera, D., y Pérez, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: Un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- López-Castilla, M. P., Terradillos-Bernal, M., y Alonso, R. (2019). Arqueología experimental y empatía histórica: Herramientas clave para la didáctica de nuestros orígenes. *Culture and Education: Cultura y Educación*, 31(1), 178-187. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1561109>

- Manrique, E. (2021). *Guía para un estudio y tratamiento de cerámica precolombina*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Martín, D., y Cuartero, F. (2008). *Los talleres didácticos de Prehistoria y Arqueología Experimental del Museo de los Orígenes (Casa de San Isidro)*. Apuntes de Arqueología.
- Martín, D., Sanmartí, D., Rubio, D., y Cuartero, F. (2012). De la investigación a la difusión: La experimentación como recurso didáctico en la elaboración de modelos de divulgación y puesta en valor del Patrimonio Arqueológico. En *Nuevos paradigmas en la investigación arqueológica*. La Ergástula.
<https://doi.org/10.1400/267643>
- Martínez, D., y Botiva, Á. (2002). *Manual de arte rupestre de Cundinamarca*. Instituto colombiano de antropología e historia.
- McGowan, G., Hoffstaedter, G., & Creese, J. (2022). Object Based Learning in the Social Sciences: Three Approaches to Haptic Knowledge Making. *Teaching Anthropology*, 11(2), 97-107.
<https://doi.org/10.22582/ta.v11i2.657>
- MINEDU [Ministerio de Educación]. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2023). *Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA)*. Ministerio de Educación.
- Montoya, F. J., y Egea, A. (2021). La arqueología experimental como estrategia educativa: Realidad y posibilidades. *Revista Investigación en la Escuela*, 103, 139-152. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i103.10>
- Morgado, A., y Baena, J. (2011). Experimentación, Arqueología experimental y experiencia del pasado en la Arqueología actual. En *La investigación experimental aplicada a la arqueología* (pp. 21-28). Universidad de Granada
- Nix, J. (1992). The Modern Goldsmith. *Interdisciplinary Science Reviews*, 17(4), 322-325. <https://doi.org/10.1179/isr.1992.17.4.322>
- Palacios, J. B., y Barreto, G. I. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Sociedad y Tecnología*, 4(1), 65-73. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.77>

- Paullo, A. C. (2022). *Taller de elaboración de réplicas de cultura material y desarrollo de interpretaciones históricas en educación secundaria de Institución Educativa "Tomás Paullo Sulca" Tambillo. Huamanga, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. <http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/5329>
- Pérez, M. Á., Terradillos, M., Pérez, A., Alonso, R., Natri, J., y Díez, J. C. (2011). *Cómo sobrevivir con dos piedras y un cerebro: Manual práctico de arqueología experimental*. Atapuerca.
- Pinto, H., Silva, S., Sousa, M. J., y Teixeira, A. (2019). Experiencias de Educación Patrimonial con objetos arqueológicos en contexto formal y no formal. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2041>
- Quijano-Aranibar, I. E. (2018). The Use of Experimental Archaeology As a Didactic Resource in the Learning Process: An Educational Experience with Students of Tourist Administration in Lima, Perú. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.14>
- Ramos, M. (2012). La arqueología experimental (AE): Para una mejor interpretación de los datos en arqueología histórica. *Anuario de Arqueología*, 4, 73-104.
- Reynolds, P. J. (1999). The nature of experiment in archaeology. In *Experiment and design: Archaeological studies in honour of John Coles* (156-162). Oxbow Books.
- Romero-Brugués, S., Herrero-Otal, M., Piqué, R., Rosillo, R., Terradas, X., López-Bultó, O., Berrocal-Barberà, A., y Palomo, A. (2021). *Los objetos elaborados con fibras vegetales del Neolítico Antiguo de Coves del Fem, Ulldemolins (Tarragona)*. Munibe Antropologia-Arkeologia. <https://doi.org/10.21630/maa.2021.72.14>
- Shillito, L.-M., Fairnell, E., y Williams, H. S. (2015). Experimental archaeology. *Archaeological and Anthropological Sciences*, 7(1), 1-2. <https://doi.org/10.1007/s12520-013-0174-z>
- Solano, J. A. (2020). La Prehistoria no está tan lejos de la actualidad: Ciclo de mejora y metodología de aprendizaje en la asignatura de Prehistoria I. En R. Porlán Ariza, E. Navarro Medina y A. F. Villarejo

Ramos (coords.), *Ciclos de mejora en el aula año 2020: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1391-1411). Editorial Universidad de Sevilla.
<https://doi.org/10.12795/9788447231003.066>

Terradas-Batlle, X., y Clemente-Conte, I. (2001). La experimentación como método de investigación científica: Aplicación a la tecnología lítica. En *Préhistoire et approche expérimentale* (pp. 89-94).
<http://hdl.handle.net/10261/10767>

Tufinio, T. S., Silva, M. G., y Yengle, C. (2019). Estrategia “lectura de objetos” para el desarrollo de competencia construye interpretaciones históricas. *Fides et ratio*, 17(17), 61-82.

Valderrama, Á. (2014). Sistema de talleres de arqueología en la Educación Básica Regular. *Arqueología y Sociedad*, 28, 237-258.
<https://doi.org/10.15381/arqueolsoc.2014n28.e12250>

Valderrama, A. M., Muñoz, A., Muñoz, O. M., y Muñoz, R. (2020). Talleres de arqueología aplicados en la educación. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 54-72. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.131>

Velázquez, R., Conde, C., y Baena, J. (2004). La Arqueología Experimental en el Museo de San Isidro. *Estudios de prehistoria y arqueología madrileñas*, 13, 3-17.

Vetter, L. (2008). Plateros indígenas en el Virreinato del Perú: Siglos XVI y XVII. UNMSM / Fondo Editorial.

Weitzel, C., Bozzuto, D., y De Angelis, H. (2020). Arqueología experimental para el análisis lítico: Algunos ejemplos de aplicación en arqueología argentina. *Revista del Museo de Antropología*, 145-146.
<https://doi.org/10.31048/1852.4826.v13.n1.28055>

42 Zweifel, U., y Eberli, U. (2023). Urgeschichte zum Anfassen – Vermittlung mit Repliken und Archäotechnik. En *Experimentelle Archäologie – vergessenen Technologien auf der Spur: Tagung vom 28./29. April 2022 in Solothurn, Schweiz* (pp. 146-150). EAS – Experimentelle Archäologie Schweiz.

Espiando a los propios: inteligencia y desaparición de poderes en México. El caso de Hidalgo, 1974-1975

Spying on One's Own: Intelligence and the Dissolution of State Powers in Mexico. The Case of Hidalgo, 1974–1975

Francisco Alejandro Torres Vivar*

** Investigador independiente, Hidalgo (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 Fuentes para el estudio de la Escuela Normal "Luis Villarreal", El Mexe, Hidalgo, y su contribución a la historia regional.*

Correo electrónico: ft32430@gmail.com

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

Historial editorial

Recibido: 25-marzo-2025

Aceptado: 13-enero-2026

Publicado: 30-enero-2026

**Espiando a los propios:
inteligencia y desaparición de
poderes en México. El caso de
Hidalgo, 1974-1975**

**Spying on One's Own: Intelligence
and the Dissolution of State Powers
in Mexico. The Case of Hidalgo,
1974-1975**

Resumen

La desaparición de poderes en México fue un mecanismo de control político utilizado por el presidente de la República para dirimir vacíos de poder, controversias políticas y eliminar enemigos en las entidades federativas. El objetivo de este artículo es analizar la desaparición de poderes del estado de Hidalgo en 1974-1975, a través de los informes de los agentes de la Dirección Federal de Seguridad. La metodología que respalda los resultados que aquí se exponen es de carácter documental. Recupera informes de los agentes de dicha dependencia, para construir una perspectiva histórica de un hecho poco tratado. Al situar los documentos en su contexto político e institucional más amplio, el artículo arroja luz sobre la relación entre las prácticas de inteligencia, la vigilancia y el ejercicio de la autoridad presidencial en México a mediados de la década de 1970.

Palabras clave: Dirección Federal de Seguridad, espionaje, autoritarismo, presidencialismo, estado de Hidalgo.

Abstract

The dissolution of state powers in Mexico operated as a mechanism of political control through which the President of the Republic could intervene in federal entities to address institutional crises, manage political disputes, and, in some cases, remove actors perceived as adversaries. This article analyzes the case of the state of Hidalgo between 1974 and 1975 through an examination of reports produced by agents of the Dirección Federal de Seguridad. Based on documentary research, the study reviews and systematizes these intelligence reports to reconstruct a historical episode that has received limited scholarly attention. By situating the documents within their broader political and institutional context, the article sheds light on the relationship between intelligence practices, surveillance, and the exercise of presidential authority in Mexico during the mid-1970s.

Keywords: *Dirección Federal de Seguridad*, espionage, authoritarianism, presidentialism, state of Hidalgo.

**Espionner les siens :
renseignement et disparition de
pouvoirs au Mexique. Le cas de
l'État d'Hidalgo, 1974-1975**

Résumé

La dissolution des pouvoirs au Mexique était un mécanisme de contrôle politique utilisé par le président de la République pour combler les vides de pouvoir, trancher les controverses politiques et éliminer les adversaires au sein des entités fédérées. L'objectif de cet article est d'analyser la dissolution des pouvoirs dans l'État de Hidalgo en 1974-1975, à travers les rapports des agents de la Direction Fédérale de la Sécurité (*Dirección Federal de Seguridad*). La méthodologie qui sous-tend les résultats présentés ici est de nature documentaire. Elle s'appuie sur les rapports des agents de cet organisme pour construire une perspective historique d'un événement peu étudié. En replaçant ces documents dans leur contexte politique et institutionnel plus large, l'article met en lumière la relation entre les pratiques de renseignement, la surveillance et l'exercice de l'autorité présidentielle au Mexique au milieu des années 1970.

Mots-clés : Direction Fédérale de Sécurité, espionnage, autoritarisme, présidentialisme, État d'Hidalgo.

**Szpiegując swoich: wywiad i
rozwiązanie władz stanowych w
Meksyku. Przypadek stanu
Hidalgo, 1974–1975**

Streszczenie

Zanik władz (*desaparición de poderes*) w Meksyku był mechanizmem kontroli politycznej stosowanym przez Prezydenta Republiki w celu rozstrzygania kontrowersji politycznych oraz eliminowania przeciwników w jednostkach federalnych. Celem niniejszego artykułu jest analiza rozwiązania władz w stanie Hidalgo w latach 1974–1975 na podstawie raportów agentów Federalnej Dyrekcji Bezpieczeństwa (*Dirección Federal de Seguridad*). Metodologia wspierająca przedstawione wyniki ma charakter dokumentalny. Wykorzystano raporty agentów wspomnianej instytucji, aby zbudować perspektywę historyczną słabo zbadanego wydarzenia.

Słowa kluczowe: Federalna Dyrekcja Bezpieczeństwa (DFS), szpiegostwo, autorytaryzm, prezydencjalizm, stan Hidalgo.

Introducción

En el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) dos entidades de la República Mexicana perdieron su poder a instancias del Senado: la primera fue Guerrero, el 31 de enero de 1975, y la segunda Hidalgo, el 29 de abril de 1975. Los trabajos que han analizado este último caso a nivel local son escasos y sólo mencionan la desaparición de poderes como algo anecdótico, sin explicar los motivos y causas del hecho. Como ejemplo tenemos el libro *Hidalgo: una historia compartida* (Lau y Sepúlveda, 1994), *Breve historia de Hidalgo* (Ruiz, 2000) e *Historia mínima del estado de Hidalgo* (Menes, 2006), este último de la autoría del cronista vitalicio del estado, Juan Manuel Menes Llaguno. En la prensa se han escrito algunas notas periodísticas que rememoran la desaparición de poderes, pero sin un comentario o relato crítico. La ausencia de explicaciones sobre este hecho político trascendente en la historia de la entidad requiere información, argumentaciones y análisis que contribuyan a llenar ese hueco historiográfico.

Para intentar cubrir ese espacio se han publicado dos artículos en revistas científicas: *Heterogeneidad del estado y conflictos regionales. Desaparición de poderes en Hidalgo* (Corrales, 1982), que aborda los conflictos políticos de carácter regional que se dan con los miembros de las fuerzas integrantes del bloque hegemónico, desplazados del poder central (esto es del gobierno federal y del Partido Revolucionario Institucional -PRI-) y recurren a sus bases regionales de poder, provocando una tensión entre el poder político local y federal. Las fuentes de la investigación son en su mayoría notas periodísticas, algunos libros y tesis, sin utilizar documentos de archivo, por ser un estudio que se elaboró siete años después de la desaparición de poderes y la documentación oficial -por mandato de ley- no se encontraba abierta al público.

46

Desde una perspectiva distinta, el artículo titulado *La desaparición de poderes en México y su puesta en práctica. Los casos de Guerrero (1960-1961) e Hidalgo (1975)* (Gutiérrez, 2017) argumenta que la causa principal en la desaparición de poderes en Hidalgo fue que

Manuel Sánchez Vite trató de imponer a su sucesor en la gubernatura en contra de la voluntad presidencial, con el fin aparente de imponer una suerte de Maximato estatal, al mismo tiempo que jugaba en favor

de las aspiraciones presidenciales del secretario de la Presidencia, Hugo Cervantes del Río, y en contra del titular de Gobernación, Mario Moya Palencia (Gutiérrez, 2017, p. 88).

Las fuentes para escribir sus resultados son libros, artículos y documentos del Archivo General de la Nación (AGN), en el Fondo de la Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS), caja 1184.

Los dos autores mencionados argumentan que la desaparición de poderes fue una imposición del presidente Luis Echeverría Álvarez, por la desobediencia del gobernador Manuel Sánchez Vite en la designación de Otoniel Miranda como candidato a la gubernatura. En este desencuentro participaron poderes regionales, locales y federales, algo que el presidente no consintió, pues menoscababa su poder real, por lo que utilizó las facultades del Senado de la República para defenestrar al gobernador recién electo.

Un rasgo importante en estos trabajos es la explicación de las causas políticas y sociales que ocasionaron la desaparición de poderes, describiendo las disputas del gobierno federal y estatal por la sucesión presidencial; además de los conflictos agrarios y las constantes luchas de los campesinos que demandaban la restitución de sus tierras. Otra causa fue la lucha por la gubernatura que señalamos líneas arriba, procesos que no rebatiremos en estas páginas, por el contrario, nos apoyaremos en esta interpretación, pero utilizaremos fuentes de archivo que no se han trabajado aún y las cuales contribuyen a explicar que la Dirección Federal de Seguridad (DFS) jugó un papel trascendental en la desaparición de poderes, con sus informes y análisis.

Para entender mejor este proceso, se escribe una historia de cómo el régimen de la posrevolución en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, en los años de 1974-1975, utilizó los servicios de inteligencia del Estado, encarnado en la DFS, para investigar a Manuel Sánchez Vite y su grupo de poder. Es una historia política que servirá para analizar algunos mecanismos, controles, alcances del sistema político y la forma en que se informaba de las acciones que emprendían los posibles “enemigos” del régimen, que en este caso eran los propios políticos del PRI y los contrapesos regionales que conformaban el poder instituido.

La metodología que respalda los resultados que aquí se exponen es de carácter documental. Recupera informes, notas y noticias de los agentes de

la DFS, permitiendo, con la información recopilada, construir una perspectiva histórica de un acontecimiento poco tratado. Es un estudio documentado con expedientes de la DFS que se ubican en el AGN, que no han sido analizados en los trabajos que existen sobre la desaparición de poderes en Hidalgo. Coincidimos con López (2018) en 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).

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* (Aguayo, 2001), haciendo notar que la cantidad de cajas y expedientes puede contribuir a esclarecer y puntualizar procesos sociales que sucedieron en el pasado y cómo el régimen reprimió movimientos estudiantiles, huelgas obreras, elecciones, luchas sociales, guerrillas y demás hechos que el Estado viera como una “amenaza”. Cabe apuntar la DFS fue creada “en 1953, misma que ya venía ejerciendo sus funciones desde marzo de 1947...” (Cáceres y Jasso, 2021, p. 79) y tenía como antecedente la DGIPS creada en 1941, dependiente de la Secretaría de Gobernación. La DFS “se transformó en una dirección dedicada a la seguridad interior y con personal más especializado en tareas de espionaje e infiltración de grupos sociales disidentes al régimen” (Torres y Vite, 2023, p. 148).

Cabe apuntar que para clarificar algunas de las ideas nos valimos de relacionar los documentos con artículos y capítulos de libros especializados en el tema, que permitieran menguar el sesgo de la fuente oficial¹ y situar el análisis de la información en las condiciones imperantes en el momento histórico social al que se alude.

48

La estructura del texto se presenta en tres apartados: El primero contiene una breve explicación de la desaparición de poderes y su uso como factor determinante del poder central en México. El segundo analiza el contexto histórico social de México e Hidalgo en el sexenio del presidente de la República Luis Echeverría Álvarez y la gubernatura de Manuel Sánchez Vite. El tercero examina el papel que desempeñó la información de la DFS para desaparecer los poderes en el Estado de Hidalgo en 1975.

El control político a través la desaparición de poderes

La desaparición de poderes es una facultad del Senado de la República y nace en 1874, producto de una modificación a la Constitución de 1857 que en el artículo 72, fracción V, le asignó la facultad de “declarar cuando hayan desaparecido los poderes constitucionales [...] de un Estado” (Gutiérrez, 2017, p. 86). “Fue la resultante de la tristemente rica experiencia mexicana en cuanto a sublevaciones y desórdenes internos que, al parecer, desbordaron la tolerancia de los políticos y militares”(González, 1987, p. 77). Durante días los tribunos debatieron para llegar a una resolución sobre las vicisitudes políticas y electorales que la reforma acarrearía, sin llegar a una justificación importante para desaparecer los poderes de una entidad. El último autor comenta que los senadores se evidenciaron al

consignar a nivel constitucional la posibilidad de que la Federación designara un gobernador provisional que restableciera el orden constitucional violado en un estado y, legitimar a posteriori las resoluciones que ese mismo Congreso tuvo que dar en los casos de Yucatán y Coahuila² (González, 1987, p. 79).

La reforma a la Constitución de 1857 incluyó “que el nombramiento del gobernador provisional, una vez que hubieran desaparecido los poderes Legislativo y Ejecutivo, lo haría el presidente de la República con aprobación del Senado” (Melgar, 2015, p. 394); otorgándole mucho poder al mecanismo de la desaparición de poderes como aparato de control político y centralización del poder del ejecutivo. Con estos antecedentes, el presidente de la República, por medio del Senado, podía desaparecer poderes en las entidades donde el gobernador y la clase política le podían ser adversos, constituyéndose en un mecanismo de control político y de revanchismo a los liderazgos regionales.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, se reasigna al artículo 76, fracción V, que

faculta al Senado para declarar que han desaparecido todos los poderes constitucionales en un estado y, en ese caso, nombrará un gobernador provisional que convocará a elecciones para reconstruir su orden jurídico. Ese gobernador será nombrado por el Senado a propuesta del presidente de la República. En los recesos del Senado, tendrá esa función la Comisión Permanente del Congreso de la Unión.

Teóricamente esa función del Senado es sólo declarativa, pues éste no desaparece los poderes, sino que constata el hecho. En otras palabras, la declaración no tiene efectos constitutivos, sino que debe reflejar la realidad; empero, la carencia de supuestos normativos para emitirla dio lugar al abuso, la arbitrariedad y la invasión competencial (Gutiérrez, 2017, p. 87).

En los años de la posrevolución constatamos la constante invasión del poder ejecutivo para desaparecer los poderes en distintas entidades federativas. Las causas eran por “violaciones del voto público, sublevación de los poderes locales contra la federación, consolidación de movimientos revolucionarios, movimientos rebeldes internos, conflictos políticos, dualidad de poderes, responsabilidad oficial, prorroga de funciones y vacío de poder”(Gamboa y Ayala, 2006, p. 14-20). En todos los casos hubo controversias y especificidades políticas y sociales propias de cada entidad, pero la única constante fue la activa participación del Ejecutivo federal para dirimir controversias.

El Ejecutivo jugó en esto el papel central al convertirse en el árbitro de las relaciones entre los poderes durante una buena parte de la vida vigente de la Constitución de 1917. Es indudable el control que ejerció el Poder Ejecutivo sobre el Legislativo, aunado al hecho de la existencia, durante décadas, de un partido político único que aseguró la preponderancia presidencial (Melgar, 2016, p. 198).

Contexto, las claves de la vigilancia

La Revolución Mexicana de 1910 sacudió al país en todos los órdenes de la vida social y cultural. El estallido de la lucha armada provocó el surgimiento de fuerzas olvidadas que ocasionaron el fin del antiguo régimen y el nacimiento de nuevas ideas: destaca el principio de unidad nacional y el fomento del nacionalismo revolucionario por medio de la educación pública, que se fue forjando durante el período de 1910 a 1940.

También se dieron cambios en las diferentes estructuras sociales, en el terreno político y económico. De ser una sociedad porfiriana influenciada por la cultura francesa, se transformó en una sociedad nacionalista con una identidad “mexicana” que se denominó proceso de mexicanización. Este entramado ideológico se reforzó con un Estado fuerte que se apoyaría en el

ejército para controlar y mantener el poder de la clase política gobernante, fortalecida por un partido de Estado: Primero se construyó en 1929 el Partido Nacional Revolucionario (PNR), después se transformó en Partido de la Revolución Mexicana (PRM) en 1938 y -por último- en Partido Revolucionario Institucional (PRI) en 1946.

Con la Revolución hecha gobierno se necesitó de un aparato sólido de seguridad policial y de inteligencia, que le informará al régimen las actividades políticas de propios y extraños.³ En la Secretaría de Gobernación se crearon la DFS y la DGIPS. A la par de estas agencias existió el Servicio Secreto de la Policía del Distrito Federal y 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. De estas organizaciones la más conocida y con mayor documentación en el AGN es la DFS, de la cual encontramos informes y notas sobre distintos movimientos sociales y “subversivos”, redactados por los agentes que se encontraban infiltrados; además de expedientes de gobernadores, funcionarios, burócratas y políticos del régimen. No se dejaba nada al azar, se investigaba a todo “sospechoso” considerado un “peligro” para el Estado o gobernante en turno.

La DFS nació en 1947 en el sexenio del presidente Miguel Alemán Valdez (1946-1952) y continuó en los siguientes sexenios completando al departamento confidencial y a la oficina de información política de Gobernación. En un principio estuvo a cargo de la Presidencia de la República y luego de la Secretaría de Gobernación, hasta su extinción en 1985.⁴ Sus funciones eran “proteger al presidente [y a los mandatarios que visitaran el país], investigar asuntos delicados, analizar la información obtenida y realizar operativos especiales contra enemigos del régimen” (Aguayo, 2001, p. 66-67). Los agentes de la DFS se dedicaban la mayor parte del tiempo al espionaje, “se comunicaban en lenguaje cifrado, intervenían teléfonos, se infiltraban en grupos opositores, interceptaban cartas y tenían redes de informantes en todas las esferas de la vida nacional” (Aguayo, 2001, p. 68)

En el sexenio del presidente de la República Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se utilizó a la DFS para investigar movimientos estudiantiles, luchas obreras y sofocar grupos guerrilleros, caracterizándose por reprimir cualquier manifestación social. La visión del Estado mexicano era asegurar estrategias

de espionaje e infiltración en el incipiente movimiento revolucionario con miras al socialismo, ubicado principalmente en algunas regiones de los estados de Guerrero, Jalisco, Chihuahua, Sinaloa, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Hidalgo, entre otros. Las guerrillas empezaron a aumentar por el descontento político del régimen priista que gobernaba sin visión democrática, intolerancia a las demandas sociales, cacicazgos en los estados, prevalencia de un régimen que no escuchaba a los opositores que solicitaban entrar al terreno político, injusticias sociales y la precariedad económica de millones de mexicanos.

En el ámbito estatal, Hidalgo era gobernado por Manuel Sánchez Vite (1969-1975) pero dejó el cargo 1 año 4 meses para asumir la dirigencia nacional del PRI, siendo sustituido en ese lapso por Donaciano Serna Leal y regresó en marzo de 1972, para concluir en 1975. El Estado tenía “organizaciones políticas principalmente campesinas con niveles de vida muy bajos que sufren un alto grado de explotación económica y ejercen débil presión sobre los organismos en los que están encuadrados” (Corrales, 1982, p. 124). Era una entidad eminentemente agraria, pues en 1970

el 70% de su población vivía en el área rural. Los sectores económicos más dinámicos eran el comercio, los servicios y la industria de la transformación, que en total contribuían con el 66% del producto interno bruto, mientras que el sector agropecuario lo hacía sólo con el 15% (PRI Hidalgo, 1976, p. 340-346).

Estas condiciones estructurales no permitían el desarrollo social, económico y político de la entidad, propiciando distintos problemas sociales:

Las constantes luchas de los campesinos demandando la restitución de sus tierras; la depauperización de la mayoría de la población a consecuencia de las desventajosas condiciones en que entran en relación con el mercado local ejidatarios, minifundistas y artesanos y, finalmente, la disminución en los índices de productividad del sector agrícola hidalguense (Corrales, 1982, p. 126).

En lo referente a las condiciones de vida de la población:

Las cifras revelaban que el ingreso de más de la tercera parte de la población económicamente activa, era inferior a los 200 pesos mensuales, un poco menos de la mitad percibía entre 200 y mil quinientos pesos y sólo el 0.7% obtenía más de los diez mil pesos

mensuales; y en 1974, el 38% de la población era analfabeta, índice superior al nacional, que se estimaba en 26% (SEP, 1976, p. 19).

Esta precarización en el nivel de vida de los hidalguenses impulsó al gobierno de Echeverría a quintuplicar la inversión federal hacia la entidad, “de 1971 a 1974 pasó de 405 millones de pesos a 2105 millones. Más de la mitad de esa cantidad se destinó al fomento industrial” (PRI Hidalgo, 1976, p. 346). El resto del presupuesto fue invertido en políticas de fomento agropecuario, desarrollo rural, bienestar social, comunicaciones y transportes. Además, que la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO) incrementó sus tiendas en el estado de Hidalgo. A pesar de esta inyección de capital, la disminución de pobreza alimentaria y el desarrollo de infraestructura avanzaron muy poco, haciéndose evidente la carestía material de los hidalguenses, lo que derivó en protestas y quejas contra el gobierno, pues Hidalgo se constituyó como uno de los estados más pobres del país.

El espionaje a los aliados del régimen: informes clave para la desaparición de poderes

Durante el último periodo de gobierno, Hidalgo vivió momentos de agitación política y tensión social debido a los pleitos intestinos contraídos por las cúpulas de poder en el PRI, interesadas en la sucesión al gobierno del Estado. El presidente Luis Echeverría Álvarez apoyó a dos organizaciones oficialistas emergentes que en los años siguientes terminaron agrupándose y favoreciendo a los candidatos del PRI: la Central Campesina Independiente (CCI)⁵ y el Consejo Agrarista Mexicano (CAM)⁶ que lograron reunir una membresía considerable en Hidalgo; por lo demás, la administración echeverrista proponía aprovechar las movilizaciones campesinas para ampliar su propia base de poder; en cambio el gobernador Manuel Sánchez Vite⁷

había hallado algunos apoyos regionales más sólidos, por lo que tenía un gran incentivo para oponerse al CAM y la CCI, así como para obstaculizar el trabajo de los funcionarios agrarios federales. Además, el gobernador tenía el respaldo de las dirigencias estatales de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP), de la CNC, de la CTM y del SNTE. Al mismo tiempo, quería aprovechar la oportunidad de convertirse en el árbitro de la política hidalguense y

preservar su influencia más allá del término de su mandato en 1975 (Gutiérrez, 2017, p. 101).

En ese contexto, las luchas campesinas jugaron un papel fundamental en la pugna por el poder central y estatal. Los conflictos dejaron una estela de muertos, desaparecidos, emboscadas y represión, que rebasó a las autoridades civiles. Ante eso, el gobierno federal movilizó numerosos efectivos militares para mantener el orden; al mismo tiempo llegaron más funcionarios federales civiles encargados de resolver asuntos agrarios.

En el fondo, el enfrentamiento de Sánchez Vite contra el poder central representaba una afrenta de orden político que el presidente de la República no estaría dispuesto a aceptar, por ello los agentes de la DFS reportaron acuciosamente la pugna política. En sus novedades encontramos lo que el agente había visto y escuchado, escribían líneas o párrafos de acuerdo a la magnitud del hecho social, anotaban la hora del reporte, día y lugar de lo que presenció. Si era necesario redactaba una opinión, si era grave o no la situación, presentaban nombres de las personas investigadas, cantidad aproximada de los individuos que vio, si tenían volantes y pancartas (si era necesario presentaban el desplegado en su informe), describía si traían armas, palos, machetes o envases para defenderse de la policía, por si disolvían el mitin o la manifestación. Los reportes se escribían con máquina de escribir y dirigidos al director de la DFS, “eran estudiados por analistas que transferían sus recomendaciones a los directores de los servicios de inteligencia y estos, al secretario de gobernación y la presidencia quienes decidían, probablemente dependiendo de la situación, la actividad práctica a desarrollar, usualmente violenta” (Ortiz, 2017, p. 109). Al final de los documentos se encontraban las siglas de los agentes que hicieron el informe. En muy raras ocasiones se encontraba el nombre completo de quien o quienes lo redactaron, lo que nos hace pensar que dependiendo de la situación observada y su posible “peligrosidad” para el Estado, era la cantidad de agentes que enviaban a investigar.

El primer informe de 5 fojas, signado por los agentes I.P.S., E.L.I., P.D.P y J.G.S., especificaba rumores de personajes políticos que querían la candidatura a gobernador del estado de Hidalgo, así como opiniones de la sociedad hidalguense sobre el ambiente político y “se especula que el actual gobernador, Profr. Manuel Sánchez Vite, dejará sucesor ya que el Lic. Luis Echeverría Álvarez, apoyará en todos los aspectos la petición que él quiera

que lo sustituya” (AGN, 1974, Caja 1073, Exp.2, f. 227). También se informó del poder político de Manuel Sánchez Vite y los posibles problemas políticos que se podrían ocasionar si la designación de su sucesor no es de él, ya la gente se inclina

a pensar que en caso de que la designación del Profr. Sánchez Vite no sea del agrado de este, se propiciarán problemas por conducto de su gente; según lo ha manifestado en varias ocasiones el mismo Sánchez Vite. También se rumora, que la designación deberá de resolverse de inmediato pasando el IV Informe de Gobierno del Lic. Luis Echeverría Álvarez (AGN, 1974, Caja 1073, Exp.2, f. 231).

Los agentes de la DFS observaron que el conflicto por la sucesión gubernamental seguía escalando con rumores y suspicacias, pero el suceso que encendió las alarmas del gobierno federal fue el discurso de Manuel Sánchez Vite en la inauguración de una escuela primaria en el municipio de Santiago Tulantepec. El documento de 4 fojas esta firmado por Enrique Soto Almazán y comenta que la arenga trato de aclarar que la sucesión de la gubernatura es de los hidalguenses, que nadie es dueño del PRI y “no nos impresionan los emisarios que vienen por acá como representantes de una precandidatura presidencial [...] no estamos con los acelerados que quieren ganar gobernadores, para presentarle una situación de hecho al presidente de la República” (AGN, 1974, Caja 1073, Exp.2, f. 334).

Este discurso aludió claramente, sin decir nombres, a los funcionarios del gobierno federal que se interesaban en la gubernatura: los dos senadores por Hidalgo, Germán Corona del Rosal y Raúl Lozano Ramírez; el subsecretario de educación pública, Ramón G. Bonfil; el diputado federal Oscar Bravo Santos y el director de la banca agropecuaria oficial, Jorge Rojo Lugo (Corrales, 1982).

El gobernador no atacó al presidente de la República en su discurso, por el contrario, mencionó que “ningún candidato presidencial que traicione a Echeverría [...] que no tenga la fuerza popular y que sea el hombre llamado a regir los destinos de nuestra patria, pueden estar seguros que, no le tenemos miedo...” (AGN, 1974, Caja 1073, Exp.2, f. 334). A pesar que se deslindó de injuriar al primer mandatario, el régimen no vio con buenos ojos el mensaje, por lo que la vigilancia al gobernador y su grupo político fue más incesante.⁸

Sánchez Vite confió en su 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. 14). Lo utilizó como andamiaje⁹ para deshacerse de sus enemigos al interior del partido oficial, pues a partir del discurso en Santiago Tulantepec, se dedicó a

patrocinar una sonora campaña de propaganda que insistía en que sólo los hidalguenses elegirían al próximo candidato del PRI para la gubernatura. Eso fue un desafío público a la práctica habitual de que el presidente Echeverría designara a los gobernadores o por lo menos les diera su aprobación. Sánchez Vite sobreestimó sus fuerzas y emprendió peleas en varios frentes. Al principio parecía que la intentona salía bien, pues logró imponer como candidato del PRI a la gubernatura al doctor Otoniel Miranda Andrade, quien era su médico personal y líder de la CNOP en Hidalgo (Gutiérrez, 2017, p. 101-102).

El destape de Otoniel Miranda como precandidato del PRI a la gubernatura fue el 11 de octubre de 1974, reportado por los agentes J.G.S., E.S.A., I.P.S., G.V.C., y E.I.R.; quienes transcribieron los hechos y los discursos de los oradores en 9 fojas. La designación se llevó a cabo en el gimnasio Miguel Alemán en Pachuca Hidalgo, “el acto estuvo presidido por el gobernador del Estado Profr. Manuel Sánchez Vite, por el Lic. y Diputado Federal Jesús Medellín Muñoz delegado del Comité Nacional del Partido Revolucionario Institucional” (AGN, 1974, Caja 1073, Exp.2, f. 229); además de otros personajes políticos de la entidad, así como representantes de organizaciones campesinas y del SNTE. En el evento pasaron distintos oradores que se congratularon por la designación de Otoniel Miranda y por la alianza que habían realizado maestros y campesinos para lograr la candidatura de Miranda. Este último mencionó que continuaría con la obra de Sánchez Vite y con el ejemplo del presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez.

Los documentos nos describen un evento político de adhesión al nuevo candidato, con organizaciones sociales y políticas respaldando la entronización en un ambiente festivo y sin enconos, pero las últimas líneas que los agentes envían al director de la DFS, son las más interesantes sobre la situación política. A la letra dice:

Con relación a la candidatura del Dr. Otoniel Miranda Andrade al Gobierno del Estado hasta el momento la ciudadanía hidalguense muchos en su mayoría no lo creen o no lo quieren aceptar, sobre todo en la Banca, la Industria y el Comercio y sólo comentan que Sánchez Vite se salió con la suya (AGN, 1974, Caja 1073, Exp.2, f. 237).

Los agentes mencionan al sector privado inconforme con la designación sin presentar alguna evidencia, interpretación para preocupar a sus jefes o esparcir rumores de un problema en ascenso. Es al día siguiente, el 12 de octubre de 1974, que los agentes I.P.S., J.G.S., E.L.R. y G.V.C. elaboraron un documento de 4 fojas que plasmó sus inquietudes y apreciaciones sobre el candidato a la sucesión gubernamental. Expresaron que seguirá el continuismo político en la entidad y la falta de garantías individuales a los ciudadanos hidalguenses

que temen ser golpeados como muchos lo han sido, o algún otro tipo de represión y que, si la opresión es el mejor sistema, lo aceptan, aunque pese al continuismo que se siente, cualquier persona es mejor que un médico de cabecera y que si no hay manifestaciones públicas es porque hay temor a la vida y escasean las garantías individuales (AGN, 1974, Caja 1074, Exp.1, f. 246).

En su opinión no dejan dudas que el candidato Otoniel Miranda fue impuesto por el gobernador, enemigo del secretario de gobernación Mario Moya Palencia. Sánchez Vite

denuncia las maniobras del secretario de gobernación para influir en los asuntos políticos de Hidalgo e imponer gobernador [...] Los ataques al secretario de gobernación eran significativos no sólo porque éste es uno de los más influyentes funcionarios públicos del gobierno federal ya que se encarga del control interno del país sino también porque en esa época era uno de los más fuertes aspirantes a la presidencia de la República” (Corrales, 1982, p. 133).

57

Los agentes reportaron este conflicto al director de la DFS, sin que Sánchez Vite se enterara que estaba siendo vigilado todos los días. En informes posteriores detallan las actividades del gobernador y los rumores de la clase política sobre si era adecuada o no la designación del sucesor, además de las diatribas, insultos y comentarios al secretario de Gobernación, Mario Moya Palencia, y con ello derrumbar su candidatura presidencial. Pero es el informe del 14 de octubre de 1974, de los agentes I.P.S., J.G.S., E.L.R. y G.V.C. que

marca la pauta en la contraofensiva del gobierno federal, pues se llevó una reunión de políticos hidalguenses

en el Restaurant del “Ángel” de Paseo de la Reforma e Insurgentes en el Distrito Federal, se llevó a efecto un desayuno, en el que se reunirán, el Lic. y Dip. Fed. Oscar Bravo Santos; Sen Germán Corona del Rosal; Profr y Antropólogo Maurilio Muñoz, vocal ejecutivo del Patronato Indígena del Valle del Mezquital; Humberto Lugo Gil; delegado de Venustiano Carranza y el Lic. Humberto Rojo Lugo, y al parecer el Profr. Ramón G Bonfil y otros, para tratar el problema político de esta entidad, ya que consideran que el Dr. Otoniel Miranda Andrade, candidato al gobierno del Estado, no es la persona indicada para dirigir los destinos del mismo los próximos 6 años y es el sentir general de los hidalguenses. Después de esta reunión, al parecer, le pondrán en conocimiento de su acuerdo al propio Lic. Luis Echeverría Álvarez (AGN, 1974, caja 1183, expediente 2, f. 265).

También revelan que los opositores a la candidatura de Otoniel Miranda serán reprimidos.

Para tal fin hay pistoleros traídos por el Gobernador Sánchez Vite del Estado de Veracruz y de Michoacán, también se habla de que, en el transcurso de esta semana, la Federación Estudiantil Universitaria del Estado (FEUH), hará la renovación de sus líderes que encabeza actualmente Miguel Abel Venero y que en su lugar estaría el estudiante de leyes, Cesar Arroyo, quien es también incondicional del gobernador del Estado (AGN, 1974, caja 1183, expediente 2, f. 266).

58

En este clima de crispación la disputa por el poder creció, con la inclusión de actores políticos de primer nivel que estaban en contra del candidato sucesor, la mayoría de los mencionados formaban parte de la clase política estatal. Cabe destacar que los agentes señalaban que existen pistoleros con el propósito de reprimir a los opositores, la alianza de la FEUH con el gobernador era de suma importancia, este “grupo estudiantil con raigambre política era utilizado por el gobierno estatal para amedrentar opositores al régimen” (Rivera, 2004, p. 47). Consideramos que este informe es alarmista y sin mucho sustento, pero no está de más considerar que las autoridades de la Secretaría de Gobernación lo podrán estimar en sus prioridades, validando la versión de sus espías, aseveraciones que constatamos en los oficios de los agentes de la DFS, donde se detallan mítines, reuniones y conflictos entre la federación y el gobernador

en distintas fechas, de octubre de 1974 al mes de abril de 1975, generando una copiosa cantidad de fojas con los eventos descritos. Un ejemplo es la detención del Lic. Héctor Zarate Durón, secretario particular del senador Germán Corona del Rosal, aspirante a la candidatura por la gubernatura acusado de portación ilegal de armas. Los agentes dicen que

son instrucciones del Profr y Lic. Manuel Sánchez Vite, ya que se dice ha estado interviniendo en asuntos políticos del Estado y que el Gobernador hará todo lo posible por sacar al Dr. Otoniel Miranda adelante en contra de quien sea (AGN, 1974, caja 1074, expediente 1, f. 250).

El detenido es liberado a los pocos días, enviando un mensaje a la clase política de Hidalgo que el gobernador impondría por la fuerza y la ley su cometido. El ambiente continuó tenso en los meses siguientes, pasando por el día de la elección a la gubernatura, el 8 de diciembre de 1974, ganando el candidato del oficialismo estatal: Otoniel Miranda, quien tomó posesión el 1 de abril de 1975. Es hasta el 24 de abril de 1975 que el grupo de poder de Sánchez Vite (ahora exgobernador) y el nuevo gobernador reciben un golpe fuertísimo en sus cimientos, al ser destituidos de la dirigencia los líderes de la Confederación Nacional Campesina (CNC), la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP) y el SNTE en Hidalgo. El Universal notificó lo siguiente:

Treinta mil campesinos se congregarán hoy en Actopan, en un acto de apoyo a la CNC hidalguense y a su nuevo líder Mario Cruz Gómez. El SNTE solicitó de sus filiales en el país su apoyo decidido para que la Procuraduría General de la República investigue a fondo la situación que priva en la entidad, “donde Otoniel Miranda se burla de las instituciones y viola la constitución general (El Universal, 25 de abril de 1975, p. 1).

Sin el apoyo de su base, el nuevo gobernador y su padrino político se ven indefensos. Es claro que la federación, por medio del secretario de Gobernación y el presidente de la República, decidieron maniobrar en las organizaciones campesinas y magisteriales para despojarle de sus recursos y poder al exgobernador. En los días posteriores la prensa se encargó de escribir notas y artículos sobre la necesidad de la desaparición de poderes, mientras los agentes de la DFS informaban que los edificios del PRI y del SNTE en Hidalgo eran vigilados por “policía preventiva, policía judicial y policía de tránsito en automóviles particulares y por elementos de los llamados comúnmente matones a sueldo” (AGN, 1975, caja 1183, expediente 2, f. 58); preparándose para una

asonada o simplemente era un último intento de demostrar poder a lo que se vendría el 29 de abril de 1975 en la cámara de Senadores:

a las 17:30 hrs se reanudaron los trabajos de la Comisión permanente, con una asistencia de 29 legisladores, bajo la presidencia del Senador Enrique Olivares Santana. La secretaria dio lectura al dictamen de las comisiones de puntos constitucionales, en donde manifiestan que fueron citados ayer para entregarles los expedientes con recortes y artículos en relación al problema del Estado de Hidalgo (AGN, 1975, caja 1183, expediente 2, f. 156).

En 30 minutos llegaron a un acuerdo y procedieron a declarar la desaparición de los poderes del estado de Hidalgo, “siendo aprobada en lo particular y en lo general sin debate, por 29 votos; pasando al Ejecutivo para sus efectos constitucionales” (AGN, 1975, caja 1183, expediente 2, f. 159). Como el asunto era de suma importancia, se le pidió a Echeverría una terna para elegir un gobernador provisional.

Esa misma noche, a las 19:05 se recibió el comunicado de la Secretaría de Gobernación, que postulaba a Esthela Rojas de Soto, Alberto Zoebisch Sánchez y Raúl Lozano Ramírez, siendo elegido el último por 27 votos (Rojas y Zoebisch tuvieron un voto cada uno). Esa misma noche Lozano rindió protesta; gobernó hasta el 7 de septiembre de ese año, cuando entregó el cargo al nuevo gobernador constitucional, Jorge Rojo Lugo, hijo de Javier Rojo Gómez (Gutiérrez, 2017, p. 108).

Reflexiones finales

La pugna de poder regional y federal por el control político del estado de Hidalgo desencadenó en la desaparición de poderes y la imposición de un gobierno que respondía a los intereses de Luis Echeverría Álvarez. Para Sánchez Vite representó una derrota total, su capital político¹⁰ no fue suficiente ante las fuerzas del presidencialismo y el aparato de Estado federal. Su antagonismo con el secretario de Gobernación, Mario Moya Palencia, fue inútil y confirmó que la desaparición de poderes era utilizada por el régimen como un instrumento de control político, el cual permitía destituir a los gobernadores de estados libres y soberanos.

El presidente de la República aprovechó las facultades del Senado, para subordinar un gobierno estatal y demostrar con mano firme a los políticos

de los poderes locales y regionales que no se debía desafiar la autoridad del ejecutivo federal, pues tenía recursos para dominar el entramado político cuando lo requiriera; utilizando a otro poder de manera arbitraria, disimulando una acción en beneficio del interés público, la seguridad interior y el federalismo, pero se constituyó en una estratagema para eliminar enemigos políticos y ajustar cuentas dentro del régimen presidencialista.

El espionaje de la DFS y los informes de sus agentes fue otra forma de desgastar al Gobernador Manuel Sánchez Vite, al candidato Otoniel Miranda y su grupo de poder regional, pues los infiltrados sabían de primera mano las acciones del gobernador y las reportaba a sus jefes inmediatos. Esto era una desventaja, pues el factor sorpresa se perdía y además se daban a conocer nombres de los políticos que acudían a reuniones, dirigentes sindicales que estaban con el gobernador, organizaciones y recursos para realizar proselitismo. También los documentos dejan ver el grado de infiltración que por momentos lograron los agentes del régimen, quienes cuentan con las conversaciones que se realizaban en espacios cerrados, nombres de personas y comentarios acerca de la situación social y política en el estado. Para este efecto, el agente creaba sus redes de información entre los periodistas, boleros, peluqueros, sastres, taxistas, empleados de distintos giros comerciales y miembros del gabinete, funcionarios y servidores públicos del PRI y gobierno estatal, ya que los comunicados de la DFS refieren las órdenes del día de los acuerdos tomados, vehículos que conducían, si portaban armas 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.

La interpretación de los hechos por parte de los agentes es directa y escandalosa, deja ver que la entidad se estaba despedazando en sus conflictos políticos, que era ingobernable y dirigida por un grupo con demasiados deseos de poder, recayendo todo el peso de la mezquindad en la figura del gobernador. ¡No Excusamos! en este análisis sus culpas, errores y objetivos de mantener el poder a través de un político manejable como lo fue Otoniel Miranda, pero sí considerar que la fuente documental que se trabajó es oficial y propensa a endulzarle los oídos al secretario de Gobernación y presidente de la República. Sin embargo, no podemos dejar de considerarla por ser de mucha utilidad, nos demostró que el espionaje dio mucha información al régimen para contraatacar, tomar decisiones y desaparecer los poderes.

Este trabajo también contribuyó a la historiografía reciente como los trabajos de Valdez (2021) y Jasso y Cáceres (2021), que consideran a los agentes confidenciales como “los ojos y oídos del régimen”; sujetos omnipresentes, capaces de saber casi todo lo que sucedía en territorio mexicano por distintos medios, para informarlo a sus jefes y eliminar cualquier “posible enemigo” interno y externo, lucha o movimiento social que contraviniera los intereses del Estado. El régimen vigilaba a todos sin cortapisas por medio de la DFS y con su información llevaba la delantera en las acciones a seguir, incluso le dejó de importar que Manuel Sánchez Vite haya sido presidente del Comité Ejecutivo Nacional del PRI, del 7 de diciembre de 1970 al 21 de febrero de 1972, se “insubordinó” y esto no fue permitido por el sistema político.

Surgen nuevas preguntas dedicadas a los agentes de la DFS y su incidencia en la infiltración y espionaje en los procesos políticos de los estados. ¿Cómo influyeron en acciones coordinadas y planes del presidente de la República para aniquilar a grupos de poder que no le eran convenientes? ¿Qué mecanismos utilizaron los agentes para investigar y en su caso infiltrarse en los gobiernos y recopilar información? Estas son algunas preguntas que deberían ser sustentadas en la construcción de hipótesis y ser susceptibles de investigar. También se requiere explicar la especificidad histórica, política y social de los agentes de la DFS como actores relevantes en la toma de decisiones, no sólo como productores de información. Sujetos que por su labor de secrecía se mantuvieron ocultos de la opinión pública durante mucho tiempo. Sólo con el trabajo de archivo hemos podido saber de ellos y analizar su rol en distintos momentos de la historia reciente de México.

Referencias

- 62 AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 20 de agosto). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Se rumora con insistencia, en la entidad, que si el sucesor del Profr. Manuel Sánchez Vite, no es de su agrado, habrá problemas.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1073, Expediente 2, foja 227. Ciudad de México.

AGN (1974, 20 de agosto). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Se rumora con insistencia, en la entidad, que si el sucesor del Profr. Manuel Sánchez Vite, no es de su agrado, habrá problemas.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1073, Expediente 2, foja 231. Ciudad de México.

AGN (1974, 8 de septiembre). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Discurso pronunciado por el Lic. Profr. Manuel Sánchez Vite, en la ciudad de Santiago Tulantepec, Hgo, con motivo de la inauguración de una escuela primaria.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1073, Expediente 2, foja 334. Ciudad de México.

AGN (1974, 6 de octubre). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Comentarios que ha despertado a últimas fechas, la actitud asumida por el Profr. Manuel Sánchez Vite.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1073, Expediente 2, foja 198. Ciudad de México.

AGN (1974, 11 de octubre). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Durante la asamblea de la Alianza permanente maestro-campesina, efectuada hoy en el Gimnasio “Miguel Alemán”, nombró precandidato del PRI al gobierno del Estado al Dr. Otoniel Miranda Andrade.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1073, Expediente 2, foja 229. Ciudad de México.

AGN (1974, 11 de octubre). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Durante la asamblea de la Alianza permanente maestro-campesina, efectuada hoy en el Gimnasio “Miguel Alemán”, nombró precandidato del PRI al gobierno del Estado al Dr. Otoniel Miranda Andrade.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1073, Expediente 2, foja 237. Ciudad de México.

AGN (1974, 11 de octubre). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Inconformidad absoluta ha surgido en la ciudadanía hidalguense por la designación del Dr. Otoniel Miranda Andrade como sucesor del gobernador Sánchez Vite, por considerar que sería un continuismo político de opresión y suspensión de garantías individuales.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1074, Expediente 1, foja 246. Ciudad de México.

AGN (1974, 12 de octubre). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “A las 18:30 hrs, fue detenido el Lic. Héctor Zarate Durón, secretario particular del senador Germán Corona del Rosal, acusado de portación ilegal de armas.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1074, Expediente 1, foja 250. Ciudad de México.

AGN (1974, 14 de octubre). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “El senador German Corona del Rosal, presidirá mañana a las 9:00 horas. Un desayuno en el hotel del Ángel ante cinco o seis destacados políticos hidalguenses.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1183, Expediente 2, foja 265. Ciudad de México.

AGN (14 de octubre de 1974). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “El senador German Corona del Rosal, presidirá mañana a las 9:00 horas. Un desayuno en el hotel del Ángel ante cinco o seis destacados políticos hidalguenses.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1183, Expediente 2, foja 266. Ciudad de México.

- 64** AGN (1975, 24 de abril). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Edificios del PRI y del SNTE en Hidalgo son vigilados por distintas corporaciones policiacas.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/ Caja 1183, Expediente 2, foja 58. Ciudad de México.

AGN (1975, 29 de abril). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Los integrantes de la Comisión permanente del Congreso de la Unión declararon desaparecidos los poderes del Estado de Hidalgo; se dio un receso para comunicarle esta decisión al presidente de la República.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/Caja 1183, Expediente 2, foja 156. Ciudad de México.

AGN (1975, 29 de abril). Fondo Gobernación, Sección Investigaciones políticas y sociales. “Los integrantes de la Comisión permanente del Congreso de la Unión declararon desaparecidos los poderes del Estado de Hidalgo; se dio un receso para comunicarle esta decisión al presidente de la República.” Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/Caja 1183, Expediente 2, foja 159. 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.

Corrales, I. (1982). Heterogeneidad del Estado y conflictos regionales. Desaparición de poderes en Hidalgo. *Revista Mexicana de Sociología*, 44(1), 119-149.
<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1982.1.62546>

El Universal (1975, 25 de abril). Destituyeron a los dirigentes del CNC, CNOP y SNTE en Hidalgo, p. 1.

Gamboa Montejano, C., y Ayala Cordero, A. (2006). *Desaparición de poderes, estudio teórico doctrinal de antecedentes constitucionales e históricos y de iniciativas presentadas*. Centro de Documentación, Información y Análisis de la Cámara de Diputados.
<https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SPI-ISS-19-06.pdf>

- González, M. (1987). *La intervención federal en la desaparición de poderes*. Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Gutiérrez, H. (2017). La desaparición de poderes en México y su puesta en práctica. Los casos de Guerrero (1960-1961) e Hidalgo (1975). *Política y Cultura*, (48), 85-110. <https://doi.org/10.24275/JNKG7889>
- Lau, J., y Sepúlveda, X. (1994). *Hidalgo: una historia compartida*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- 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://archivos.gob.mx/Legajos/pdf/Legajos15/06Elarchivo.pdf>
- Melgar Adalid, M. (2015). La desaparición de poderes estatales en el sistema constitucional mexicano. En M. Carbonell Sánchez y O. Cruz Barney (Coords.), *Historia y Constitución. Homenaje a José Luis Soberanes Fernández*, (pp. 389-401, tomo I). UNAM.
- Melgar Adalid, M. (2016). *Separación de poderes*. Secretaría de Gobernación / Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México / Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- 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>
- Menes Llaguno, J. M. (2006). *Historia mínima del estado de Hidalgo*. Miguel Ángel Porrúa.
- Ortiz, R. (2017). De infiltrados a torturadores. Memorias de la guerra sucia en la Ciudad de México. En V. Pérez (Ed.), *Memorias (no) vividas* (101-122). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- PRI Hidalgo (1976). *La campaña presidencial en cifras*. Partido Revolucionario Institucional.
- Rivera F, A. (2004) *La Sosa Nostra: Porrismo y gobierno coludidos en Hidalgo*. Miguel Ángel Porrúa.
- Ruiz de la Barrera, R. (2000). *Breve historia de Hidalgo*. Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Sánchez, A. (2001). *Manuel Sánchez Vite: maestro, político y líder*. Gernika.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (1976). *El estado de Hidalgo en cifras*. SEP.
- Torres Vivar, F. A., y Vite Vargas, M. (2023). Bajo la lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo. *Debates por la historia*, 11(1), 139-163. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1032>
- 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 La información que nos proporciona el fondo de la DGPIS y DFS es imprescindible para cubrir huecos historiográficos que no han sido estudiados en la segunda mitad del siglo XX y sería un error omitirla por considerarse “poco confiable”. Además, “esta documentación, como todo vestigio del pasado, requiere de una necesaria crítica de fuentes” (López, 2018, p. 72).

² En Yucatán y Coahuila los gobernadores intentaron ampliar su mandato, por lo que fue necesario desaparecer los poderes y nombrar un gobernador provisional.

Para subsanar este ordenamiento jurídico, el Congreso se apresuró a reformar la Constitución de 1857.

³ El libro *Enemigos fueron todos: Vigilancia y persecución política en el México posrevolucionario (1924 -1946)* (Valdez, 2021) argumenta que se investigaba a los políticos, funcionarios, burócratas del régimen y a los “enemigos” del Estado como lo eran organizaciones estudiantiles, sindicatos obreros y magisteriales, guerrilleros, movimientos campesinos, entre otros.

⁴ Para saber más sobre la evolución de los servicios de inteligencia en México, véase Cáceres y Jasso (2021).

⁵ La CCI surge en 1963.

⁶ El CAM surge en 1970.

⁷ Fue profesor, licenciado en derecho y secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); además de Senador y presidente del Comité Ejecutivo Nacional del PRI. Para saber más sobre su ascenso político es preciso consultar el libro *Manuel Sánchez Vite: maestro, político y líder* (Sánchez, 2001).

⁸ En uno de los informes, con fecha del 6 de octubre de 1974, se describen notas sobre el gobernador Manuel Sánchez Vite y los puestos públicos que ocupó, sus actividades “deshonestas” a cambio de dinero y poder, pero hay unas líneas que hablan del accidente aéreo del procurador de justicia del estado de Hidalgo. Menciona que “una vez como gobernador se hizo patente su línea dura y las persecuciones y arbitrariedades se enseñorearon. El maderero Benito Vargas fue la primera de las víctimas, junto con el Ing. Rogelio Ochoa, delegado o agente de la Secretaría de Agricultura y dentro de los resultados de tal persecución murieron tres personas al desplomarse un helicóptero en las calles de Pachuca. De esos muertos estaba procurador de justicia Lic. Isaac Piña Pérez, el entonces jefe de la policía coronel Carlos Castelán Canales y el piloto del helicóptero” (AGN, 6 de octubre de 1974, caja 1073, f. 198). El procurador falleció el 29 de abril de 1969 en dicho accidente, a pocos días que Manuel Sánchez Vite tomara posesión de la gubernatura. La caída del helicóptero ha sido un caso sonado en la historia política de la entidad, pues fue muy extraño y los agentes de la DFS achacan a Sánchez Vite el accidente por agilizar la persecución de un rival político.

⁹ El andamiaje político se puede entender como el conjunto de un andamiaje institucional, que alude a una idea abstracta que implica entre otros conceptos lo relativo al ordenamiento legal, político y económico de la maquinaria burocrática, a la yuxtaposición de ideas de los partidos políticos cuando acuerdan la promulgación de las leyes, al engranaje y desempeño de las instituciones públicas, incluyendo a sus

sindicatos y, la acepción lo permite en algunos casos, la posibilidad de incluir a las organizaciones privadas y sociales.

¹⁰ “El capital político puede ser fácilmente cuestionado por escándalos e incidentes. De esta manera la reputación de un político o del conjunto de políticos en general puede ser lastimada. Por esta razón es la forma de capital más fácilmente destrozable” (Meichsner, 2007, p. 14.).

Muralismo normalista, imágenes de resistencia

Muralism in the Noramal School: Images of Resistance

Hallier Arnulfo Morales Dueñas*

Lucero Areli Victorio Muñiz**

Fabiola Margarita Morales Ibarra***

* Profesor Investigador de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas (México). Es Licenciado en Educación Primaria por la Normal Rural zacatecana; Maestro en Filosofía y Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), con Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). El énfasis de sus investigaciones atiende la historia social y biográfica de la educación, siglos XIX y XX, en particular el proyecto de la Escuela Rural Mexicana. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I.

Correo electrónico: hmoralesduenas@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3701-461X>

** Secretaria de Educación Pública, Zacatecas (México). Es docente de educación primaria en la Escuela Primaria “Benito Juárez” en la comunidad de Potrero de Gallegos, Valparaíso, Zacatecas. Egresada de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. Sus intereses académicos se centran en el pensamiento histórico, la enseñanza de la historia en educación básica y el aprendizaje situado. Ha participado en proyectos académicos relacionados con la práctica docente y la reflexión sobre la enseñanza de la historia en contextos escolares.

Correo electrónico: luceroareli2002@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-3655-2142>

*** Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas (México). Actualmente estudiante del 8° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Ha participado en varios congresos nacionales e internacionales de educación y educación matemática. Cuenta con una publicación como coautora en “Educación y formación profesional de Pregrado en México” (2024), asimismo en “Actas. VII Congreso Iberoamericano sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas” (2025). De igual forma, realiza investigación en coautoría con docentes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

Correo electrónico: maggo.ib9@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-6866-3697>

Historial editorial

Recibido: 18-octubre-2025

Aceptado: 15-enero-2026

Publicado: 30-enero-2026

Muralismo normalista, imágenes de resistencia

Resumen

La presente investigación busca identificar y reconstruir las experiencias y significados generados en la formación docente al amparo de la Escuela Normal Rural zacatecana durante el período de 1968 a 2024, en la expresión del arte mural; apoyada bajo la relación entre patrimonio, memoria e historia. La investigación destaca la importancia de la historia oral, fuentes fotográficas y los fondos documentales y los expedientes del archivo histórico de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas, México, y la manera en cómo se ha configurado la trayectoria y la historia cultural y social del magisterio desde esta institución. La historia de la formación docente en México ha ampliado sus rutas de conocimiento gracias a que cuenta con archivos históricos de las instituciones formadoras y al paulatino incremento de otras fuentes primarias como la oralidad y el testimonio gráfico anclado en el muralismo. El objetivo es generar una reflexión sobre el fenómeno histórico-educativo que reviste al normalismo rural, teniendo como objeto de estudio al muralismo normalista rural como expresión de resistencia e identidad. Acercarse a los procesos discursivos, curriculares, a las prácticas escolares, actores, a los elementos simbólicos y subjetividades que dotan de sentido y entendimiento la construcción de la formación docente en la Normal Rural de referencia desde murales de cuatro momentos: 1977, 1993, 2014, 2024.

Palabras clave: Memoria, Normales rurales, resistencia, murales.

Muralism in the Noramal School: Images of Resistance

Abstract

This research seeks to identify and reconstruct the experiences and meanings generated by mural art in the teacher education program at the Rural Normal School in Zacatecas. The study covers the period from 1968 to 2024 and it was based on the relationship between heritage, memory, and history. It highlights the importance of oral history, photographic sources, documentary funds, and the files of the historical archive of the Rural Normal School "General Matías Ramos Santos" in San Marcos, Loreto, Zacatecas, Mexico, and how the trajectory and the cultural and social history of the teaching profession have been shaped in this institution. The history of teacher training in Mexico has broaden its venues of knowledge development thanks to the historical archives of training institutions and the gradual increase of other primary sources such as orality and graphic testimony anchored in muralism. The objective is to generate a reflection on the historical-educational phenomenon surrounding rural teacher education by focusing on the study of rural muralism in the Normal as an expression of resistance and identity. This work approaches the discursive and curricular processes, school practices, actors, symbolic elements, and subjectivities that provide meaning and understanding to the construction of teacher training in the referenced Rural Normal School through murals from four periods: 1977, 1993, 2014, and 2024.

Keywords: Memory, Rural Normal Schools, resistance, murals.

Muralisme normaliste, images de résistance

Résumé

Cette recherche vise à identifier et à reconstruire les expériences et les significations générées dans la formation des enseignants au sein de l'École Normale Rurale de Zacatecas, entre 1968 et 2024, à travers l'expression de l'art mural ; elle s'appuie sur la relation entre patrimoine, mémoire et histoire. L'étude souligne l'importance de l'histoire orale, des sources photographiques, des fonds documentaires et des dossiers des archives historiques de l'École Normale Rurale « Gral. Matías Ramos Santos » de San Marcos, Loreto, Zacatecas, Mexique, ainsi que la manière dont la trajectoire et l'histoire culturelle et sociale du corps enseignant ont été configurées à partir de cette institution. L'histoire de la formation des enseignants au Mexique a élargi ses voies de connaissance grâce aux archives historiques des institutions de formation et à l'augmentation progressive d'autres sources primaires telles que l'oralité et le témoignage graphique ancré dans le muralisme. L'objectif est de générer une réflexion sur le phénomène historico-éducatif qui entoure le « normalisme » rural, en prenant pour objet d'étude le muralisme normaliste rural comme expression de résistance et d'identité. Il s'agit d'aborder les processus discursifs, curriculaires, les pratiques scolaires, les acteurs, les éléments symboliques et les subjectivités qui donnent sens à la construction de la formation enseignante dans cette École Normale, à partir de peintures murales de quatre moments clés : 1977, 1993, 2014, 2024.

Mots-clés : Mémoire, Écoles Normales rurales, résistance, peintures murales.

Muralizm normalistyczny, obrazy oporu

Streszczenie

Niniejsze badanie ma na celu zidentyfikowanie i zrekonstruowanie doświadczeń oraz znaczeń powstałych w procesie kształcenia nauczycieli w wiejskiej szkole pedagogicznej (*Escuela Normal Rural*) w stanie Zacatecas w latach 1968–2024, wyrażonych poprzez sztukę muralu; w oparciu o relację między dziedzictwem, pamięcią a historią. Badanie podkreśla znaczenie historii mówionej, źródeł fotograficznych, zasobów dokumentalnych oraz akt z archiwum historycznego Wiejskiej Szkoły Pedagogicznej im. „Gral. Matías Ramos Santos” w San Marcos, Loreto, Zacatecas (Meksyk), a także sposób, w jaki kształtowała się trajektoria oraz historia kulturowa i społeczna zawodu nauczycielskiego w tej instytucji. Historia kształcenia nauczycieli w Meksyku poszerzyła swoje ścieżki poznawcze dzięki dostępności archiwów historycznych instytucji kształcących oraz stopniowemu wzrostowi znaczenia innych źródeł pierwotnych, takich jak przekazy ustne i świadectwa graficzne zakotwiczone w muralizmie. Celem pracy jest refleksja nad zjawiskiem historyczno-edukacyjnym, jakie stanowi wiejskie szkolnictwo pedagogiczne (*normalismo rural*), przyjmując za przedmiot badań muralizm jako wyraz oporu i tożsamości. Analiza pozwala przybliżyć procesy dyskursywne, programowe, praktyki szkolne, aktorów, elementy symboliczne oraz subiektywności, które nadają sens i zrozumienie konstrukcji kształcenia nauczycieli we wspomnianej szkole na podstawie murali z czterech okresów: 1977, 1993, 2014, 2024.

Słowa kluczowe: Pamięć, Wiejskie Szkoły Normalne, opór, murale.

Introducción

La pintura monumental o muralismo son testimonios gráficos, ecos interrumpidos en la historia del normalismo rural mexicano, necesarios para entender e interpretar la resistencia estudiantil y la historia de estas instituciones formadoras de docentes. Se analizan las expectativas de distintos actores y momentos, el sector estudiantil, el magisterial, el de las y los exalumnos, para estructurar una historia genealógica.

El objetivo de la presente investigación es mostrar el andar de la expresión muralista en el normalismo rural sanmarqueño, leerlo como fuente testimonial de las generaciones constructoras y puente entre genealogías que estructuran una memoria colectiva (Halbwachs, 2004), enmarcada en calendarios de dolor o trauma (Traverso, 2018) ubicados en los muros que retratan cuatro momentos: los movimientos estudiantiles setenteros vinculados a luchas populares, el ingreso de mujeres a la Normal Rural (NR) en 1993 y las luchas intestinas generadas, la desaparición de estudiantes de Ayotzinapa en 2014, y la conmemoración de la mujer normalista rural en 2024. Para ello se establecen las preguntas: ¿qué recoge la historiografía de las NR sobre el muralismo?, ¿por qué el muralismo adquirió importancia entre el estudiantado a partir de la década de 1970? ¿qué mensajes ofrecen los murales?, ¿qué puede decirnos el muralismo?, ¿cómo surge el muralismo en las prácticas estudiantiles normalistas rurales sanmarqueñas?

Se establece como hipótesis que el muralismo o arte en muro estructuró una estrategia de resistencia y protesta ante el abuso de poder y como mecanismo simbólico de identidad intergeneracional, de estudiantes normalistas rurales, sobre todo a partir de 1977 y hasta 2024.

74 Metodología y marco teórico

Para estudiar el fenómeno del muralismo desarrollado en la Normal Rural, en décadas recientes, se siguen las coordenadas metodológicas propias de la historia oral y memoria social (Aguirre, 2015), (Halbwachs, 2004), (Levi, 1989), (Chartier, 2007), desde un marco de análisis ofrecido por el archivo y sus posibilidades veritativas para la investigación histórica (Caimari, 2020), (Benjamin, 1973), (Farge, 1991), (Arteaga, 2014). Los murales se interpretan como anclajes de memoria, vistos en tres sentidos de acuerdo con la

propuesta de Elizabeth Jelin, como “procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales; [asimismo en sentido de] objetos de disputas, conflictos y luchas, [y bajo perspectiva para] historizar, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado” (Jelin, 2023, p. 32).

Los testimonios analizados corresponden a exalumnas y exalumnos de la NR, de distintas generaciones, voces que representan memorias inéditas que otorgan significantes a la identidad, lucha y resistencia del normalismo rural, permiten brindar la oportunidad para establecer contacto vivo e indirecto con diferentes momentos y circunstancias históricas del muralismo, facultan a borrar las fronteras que nos separan de ese tiempo y hacen publica una memoria reservada en sus protagonistas y acercarnos a ese pasado olvidado.

Muralismo en la Normal Rural

En nuestra institución se encuentran 19 murales que hacen alusión a diversas épocas que han marcado su historia y la de todo el alumnado de las 15 NR adheridas a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). La cultura política de la central estudiantil se orienta en la ideología marxista-leninista, la sensibilidad social de ahí desprendida se representa por medio de murales. Ahí exponen imaginarios que el estudiante liga a luchas populares y a la clase obrera en la búsqueda y construcción de justicia social. Entre las dinámicas de lucha y protesta más representativas dentro del normalismo rural emerge la pinta de murales. Dentro de estos, existen diversos estilos y colores que dan vida a espacios y pasillos por los que caminamos.

En la Normal Rural de San Marcos, los murales representan la resistencia de la sociedad oprimida, historia no oficial desprendida de las generaciones estudiantiles que ahí se han formado, ahí están establecidas lecciones históricas que buscan explicar a dónde pertenecen y quiénes son. Cada uno de los muralistas posee historia propia, que lo ha llevado a plasmar en forma distinta lo que ha vivido, soñando e incluso aquellas experiencias que considera lo orillan a gritar sobre la pared. El estudiantado delega en los murales la verdad, huella y recordatorio de su historia. Detrás de ellos se encuentran expresiones de la lucha constante que siguen enfrentando.

El sesenta normalista

El año de 1968 transcurrió entre acusaciones e insatisfacciones entre el gobierno y el sector estudiantil. En la enardecida polémica alrededor de la conjura comunista, ocuparon inmediatamente un lugar protagónico los estudiantes. Las narrativas trazaron poco a poco la polarización. La autoridad educativa federal insistió en la interferencia de actores que generan desviaciones, tal como se leía en las mantas portadas por contingentes de la Confederación Nacional Campesina (CNC) en Guanajuato, durante el mes de febrero. La conjura comunista (Volpi, 2019) se convirtió en la táctica oficial para desacreditar toda crítica, disidencia o inconformidad juvenil.

La década de 1960 establece en la cartografía social mexicana la disputa abierta o disfrazada entre ciudadanos y poder (Volpi, 2019), confrontación contra el autoritarismo, de revueltas, así como de sospecha del gobierno ante sectores, sobremanera el estudiantil, escritores y reporteros, quienes solían recibir cárcel, censura o en el peor de los casos, la muerte, atmósfera propia de un “tiempo de transición” (Volpi, 2019, p. 25).

La XII Jornada Cultural y Deportiva de las Escuelas Normales Rurales, celebrada en junio de 1968, tuvo como sede a la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas. En las páginas del *Boletín*, órgano informativo de las justas deportivas, se informó que el Lic. Agustín Yáñez, secretario de Educación Pública, visitaría la institución y dictaría una conferencia el sábado 29 de junio y al día siguiente declarararía la clausura de la jornada cultural. En su Editorial -escrita por el Profr. Víctor Hugo Bolaños- menciona, “autoridades, maestros y alumnos han declarado su decisión de no permitir desviaciones e interferencias que limiten o detengan el desarrollo de los planes, conjuntamente trazados, para rehabilitar nuestro sistema [de educación normal rural]”, también se destaca la nueva orientación imprimida al proyecto por el “Profesor Ramón G. Bonfil, director general de Enseñanza Normal” (AHENRGMRS, 1968, p. 1).

Cualquier expresión juvenil crítica era vista como reto a la autoridad. En las escuelas internado, como han sido las Normales Rurales, se incubó la relación tirante, como expresan las palabras de advertencia de Víctor Hugo Bolaños respecto a no permitir desviaciones o interferencias, señalamientos dirigidos a estudiantes e ideas o ideales disruptivos ante el orden establecido, sobremanera del régimen priista.

Atacar al enemigo que acechaba en las sombras, salvar a México de la conjura comunista se convirtió en principio categórico para el gobierno federal de Gustavo Díaz Ordaz, así como de la prensa del país. El tratamiento, además de mediático y discursivo, se tradujo en golpizas, hostigamiento, denuesto, cárcel; así como desapariciones y asesinatos. La lucha de los bloques comunista y capitalista, de la guerra fría internacional, dio forma al período denominado en México como Guerra Sucia, que “dejó a cientos de desaparecidos, muertos y encarcelados” (INEHRM, 2020, p. 164).

La fobia anticomunista se extendía a través de la prensa y los mensajes gubernamentales a una población que recibía reiterada carga adversa a lo que se vinculaba con el comunismo, las universidades y las Normales Rurales. Se asociaron a una imagen hostil que las consideraba fortalezas de subversión (Chávez, 1981). De esta narrativa y organización, surgieron el Movimiento Universitario de Renovada Orientación (MURO) y el Frente Universitario Anticomunista (FUA). De tiempo atrás caminaba la expresión del movimiento Sinarquista, heredera de los cristeros y después, base del Partido Acción Nacional, plataformas contrarias del normalismo rural.

La Dirección Federal de Seguridad deformaba los alcances e intenciones reales del normalismo rural, bajo acusaciones de ser violento, al grado de atentar contra la estabilidad nacional. La distorsión generó negación de la autoridad para atender peticiones estudiantiles y con ello, crecieron las manifestaciones de inconformidad por parte del sector juvenil.

Las decisiones reformistas del gobierno sustentadas en trato adverso ante el movimiento estudiantil, soportadas en la sospecha y doctrina del enemigo interno, dieron lugar al accionar visible que estableció un gozne o principio del fin (Illades, 2022) dentro de la relación SEP-Normales Rurales. La Marcha de la Libertad de 1968 y la reforma a la educación Normal rural en 1969, cuyo resultado fue la estrategia intervencionista y de resistencia, sirvieron para construir la andanada gubernamental que sostenía la deformación del papel educativo a causa del activismo político al interior de las Normales Rurales. Esta situación generó, sobre las Normales Rurales, la imagen de desconfianza, que culminó con el cierre de 14 de las 29 instituciones del país y el establecimiento de una disciplina militar en los internados, acompañada de prohibición de la FECSM.

El entendimiento que tiempo atrás ofreció contención o atención a las demandas que aminoraban la rispidez del activismo estudiantil disminuyó y

trajo como consecuencia el enfrentamiento en la relación institucional nunca vista (López M. , 2022); sólo de 1972 a 1975 se registran al menos tres paros de 12 o 24 horas en cada Normal Rural y cuando menos una huelga general por año con acciones no vistas tiempo atrás, como pintas o grafitis, secuestro de autobuses, desafío a militares, así como el mantenimiento de otras, tomas de tierras, solidaridad ante luchas populares o de sectores, unificación como bloque. La nueva organización emergente de la censura de 1968 y reforma de 1969, llegó con el establecimiento de la organización más reactiva y de activismo inusitado. La expresión muralista resultó en parto doloroso. La juventud herida encontró el ungüento, no para sanar sino para mantener viva la memoria ante las injusticias, tragedias, heroicidades, luchas y goznes de identidad.

José Hernández Delgadillo, pionero del muralismo sanmarqueño

En 1977, José Hernández Delgadillo visitó la Normal Rural de San Marcos y plasmó su arte expresivo de tinte rebelde y comprometido. Antes de su llegada, en la escuela sólo existía un modesto mural que presentaba al General Matías Ramos con típico traje militar y la solemnidad propia del estandarte institucional, imagen acompañada del escudo oficial, un mural podríamos decir de corte formal y orgánico. El muralista hidalguense llegó a promover un arte mural distinto, pintó el mural que ve nacer cada amanecer en la NR sanmarqueña; impronta testimonial de las luchas juveniles vistas en el territorio nacional, protagonizadas por normalistas rurales (Figura 1).

El mural de 8x6 metros, semeja un enorme cartel pegado en la pared. En él, tres personajes pintados con trazos sencillos en blanco y negro y sus camisas coloreadas en azul cobalto, simbolizan, con sus brazos vueltos fuego, la unión de campesinos, estudiantes y obreros (Hernández, 2023, p. 290).

78

Cada personaje representa a un sector icónico de las luchas populares que durante la década de 1960 encabezaron las reivindicaciones revolucionarias. Elementos antropomorfos caracterizados por el contraste bicolor, azul y negro. Mural que muestra puños en alto, expresión simbólica de invitación a la lucha, gestos faciales endurecidos, donde los labios apretados del primero comunican rabia, indignación y melancolía por el arrebató del esfuerzo y vida en favor del terrateniente por el despojo de sus tierras, violaciones que no

tiene intención de seguir tolerando. El estudiante acompaña al obrero con mirada que transita la misma dirección al horizonte, en comunión de un grito a misma voz, el primero porta un libro, fuente de la razón del entendimiento, de donde emerge la llama de la sabiduría y el calor para elevar la protesta ante las injusticias, junto al obrero que empuña el mazo, emblema de su esfuerzo en la construcción del porvenir.

Figura 1

Mural de José Hernández Delgadillo



Fuente: Fotografía de los autores.

Los protagonistas del mural portan las armas de la libertad. A finales de la década de 1960, las armas representaban una alternativa necesaria para todos los sectores excluidos del cumplimiento de promesas hechas por la Revolución iniciada en 1910. En el imaginario político de las juventudes normalistas rurales, caminaba el ejemplo de maestros que tomaron las armas ante la cerrazón del régimen, Arturo Gámiz y Pablo Gómez, en el norte, así como Lucio Cabañas y Genaro Vázquez en el sur. La palabra “revolución” era entendida como algo materializado para el gobierno y gobernantes priistas, la simple declaración que hacían sectores populares de buscar una nueva les parecía inadmisibile. Por su parte, para estudiantes y campesinos que la anhelaban, integraba significados de libertad,

de rebeldía, de ideología, de compromiso, de apuesta, de arrojo, de rechazo a la impunidad, de confrontación con el poder, con la estabilidad, con la reacción; se ha convertido en forma de vivir, vestir, cantar, pensar; la educación sentimental durante las jornadas de lucha universitaria ha generado nuevas opciones, nuevos horizontes, nuevas decisiones (Glockner, 2019, p. 20).

El muralismo fue una expresión de colores que cargaba la rebeldía que no cabía en palabras. Entre las figuras del combativo mural se encierra la frase, “por la revolución proletaria venceremos”, consigna de mil batallas en el calendario de búsqueda de una sociedad de libertades, ajena a la explotación y combate por lograr el socialismo en México. El mural marcó, desde el nacimiento, a todo público en la institución, “desde niño lo miré, le digo que me traían de pequeño, pero ya estando aquí en San Marcos, pues decía, están las 3 simientes ahí. El campesino, el obrero y el estudiante. Creo que eso encierra lo que es el normalismo rural” (M. Martínez, comunicación personal, 21 de mayo, 2024).

80

La Normal Rural fue un lugar fértil para la semilla sembrada por el artista agitador, sobremanera en los albores de los setenta, época donde el normalismo rural traía a costas larga y traumática jornada de luchas, derrotas y afrentas, paisaje fragmentado que encierra la cartografía histórica donde emergen cuatro lugares de la memoria herida (Traverso, 2018): la represión estudiantil y posterior prohibición de la FECSM, el cierre o transformación de las NR en 1969, la participación de las estudiantes en la escuela internado en 1993 y la desaparición de los 43 estudiantes de la NR de Ayotzinapa.

71 años de normalismo rural. Tengamos memoria

Adriana Puiggrós sentencia: dentro de la comunidad latinoamericana existe cierta tendencia nostálgica entre las y los educadores, lo que no es mal visto, no obstante, ante el papel social ejercido, nos invita a no quedarnos en la nostalgia, sino en reivindicar y mantener memoria ante el olvido, lugar del silencio. Lo anterior permite introducir la tercera pieza mural que ha estado en la NR de San Marcos, realizada en 1993 por el estudiante Manuel Martínez.

En 1983 los muros no hablaban en la Normal Rural de San Marcos, Manuel Martínez ingresó a estudiar en ella en 1983, rememora, “no recuerdo exactamente si hubiese suficientes murales más que el icónico de azul con blanco y negro, ese sí, desde que yo era pequeño, me acuerdo que estaba ese” (M. Martínez, comunicación personal, 21 de mayo, 2024), siendo estudiante durante 1987 a 1993, integrante de la generación que cursó bachillerato pedagógico y nivel de licenciatura. Conoció amplia parte de las escuelas Normales Rurales del país, hizo honor a su apodo “El Embajador”, mote asignado al ser representante del comité estudiantil en calidad de delegado de la sociedad de alumnos. Los constantes viajes le llevaron a conocer, además de la ubicación, la historia de estas escuelas marcadas por la precariedad, pobreza e itinerancia. Entonces sugirió la idea de plasmar la última en muros de la escuela, en abril de 1993 lo realizó (Figura 2), al respecto, señala de manera contundente:

Yo creo que ese mural nos dice exactamente lo que somos o lo que debemos de ser [...] intenté hacerlo muy simple, porque a final de cuentas lo que yo quería era la información que contendría, no precisamente el impacto visual que podía llegar a tener, sino el impacto mental o histórico que podría alcanzar. El mural así se llama, “71 años de normalismo rural”, porque en aquel entonces se cumplían 71 años, ahorita ya son 102 (M. Martínez, comunicación personal. 21 de mayo, 2024).

15 días tardó en plasmar su pintura en la pared, de contar junto a su hermano la historia de las Normales Rurales, lo que informó al Comité Ejecutivo estudiantil y a la dirección escolar. Presentó la información que se iba a plasmar, fue autorizado tanto por el Comité Ejecutivo como por la dirección de la escuela, porque la información que les mostraba, es la historia de las Normales Rurales. El mural simula, mediante una serpiente caracoleada, el

recorrido terrestre y temporal, bajo el compás zigzagueante de los nombres de cada institución que ha constituido el proyecto de la formación de maestras y maestros rurales desde 1922, normales rurales, centrales agrícolas, regionales campesinas, también agrega las reformas que han marcado el proyecto de formación docente en estas instituciones, es decir, los cambios en la tarea multinivel ejercida de 1922 a 1993, secundarias anexas, bachilleratos pedagógicos, incluso grandes luchas encabezadas por la FECSM en apoyo a otras instituciones y la participación en las luchas estudiantiles de 1968.

Figura 2

Mural “71 años de normalismo rural”



Fuente: Fotografía de los autores.

A pesar de la poca pericia estética, estableció un criterio de identificación respecto a la composición de las NR; usó principalmente 2 colores que eran el azul y el rosa, el azul representa las Normales Rurales de hombres, el rosa

a las Normales Rurales de mujeres, tonos de fondo que hacen resalte el cuerpo de serpiente. El mural de la genealogía del normalismo rural mexicano fue el tercer mural en aparecer en la institución. Recupera la historia del normalismo rural a manera de pase de lista cronológico cual pergamino que expone los cambios y permanencias sufridos desde sus orígenes hasta 1971.

La escuela, por ser de renombre, era de mucho respeto, quizá no nos animábamos a plasmar nuestras ideas, más bien era eso, porque artistas sí había. No era obligatorio, pero de 16 grupos, unos 10 sí hacían telones del tamaño de toda la pared. No pintábamos el teatro, pero sí pintábamos telones y casi cada grupo hacía su propio telón. Y si eso era cada año, quiere decir que había muy buenos pintores en cada grupo, que podrían muy bien realizar muchos murales en los muros, en las paredes de aquí de la escuela, pero no me acuerdo de que lo hiciéramos en los muros, porque teníamos ese otro espacio que eran mantas que poníamos para nuestro programa. La idea que quedó fue una serpiente, en donde el cascabel era el inicio de la historia del normalismo rural y así el orden en que fueron apareciendo las escuelas. (M. Martínez, comunicación personal, 21 de mayo, 2024).

El mural recupera la experiencia andariega, gracias a que el autor conoció muchas de las instituciones. La serpiente representa a los jóvenes campesinos mexicanos, por vivir en la tierra, de la tierra y para su tierra, esencia de la educación rural, suplanta la cabeza de serpiente por un puño cerrado. En la parte superior derecha se ve ingresar al mural una garra de águila, representación de los gobiernos que han intentado arrancar o desaparecer a este tipo de escuelas. El color rojo con el puño izquierdo simboliza la combatividad de esta juventud “socialista”. El azul y rosa: la “separación de géneros” en los internados, de la que no estábamos algunos muy de acuerdo, pues ya existía y habíamos visitado -señala- la ENR de San José de las Flores (mixta). Y en la parte superior emergiendo de entre montañas, los rayos dorados del sol, cada uno con forma de objeto distinto: guitarra, fusil, bate de béisbol, lápiz, machete, escoba y martillo, símbolos que alentaban a toda la juventud mexicana. El autor del mural ponderó el mensaje e información histórica al estilo estético: “No soy artista plástico, por eso intenté hacerlo muy simple, no precisamente por el impacto visual que podía llegar a tener,

sino por el impacto mental o histórico que contenía. Por eso el mural se llama, 71 años de normalismo rural” (M. Martínez, 21 de mayo de 2024).

El Maestro Manuel buscó plasmar la historia recorrida por el normalismo rural en la geografía del país desde su origen hasta 1993, año de la creación del mural y momento donde la historiografía no le brindaba mayor atención al proyecto educativo de estas instituciones. Es importante destacar que la primera historia del normalismo rural fue cultivada en el interior, por estudiantes en sus muros, “les decía a las muchachas que yo quise pintar, más que protestar. Era presumir, no era protestar” (M. Martínez, comunicación personal, 21 de mayo, 2024). La tarea de este mural se advierte como el informe de la labor detectivesca realizada. El conocimiento fue adquirido de la vivencia territorial y lo acompañó de archivos procedentes de los comités estudiantiles, así lo refiere el autor del mural, 71 años de normalismo rural:

Al mismo tiempo que llegaba a las escuelas que sí existían y de las que iba conociendo los archivos, comencé a recopilar datos para hilar la historia, como en tal año estaba la de Huamantla, en tal año no se llamaba Huamantla, se llamaba Soltepec, pero luego se cambió a Panotla, que es la misma institución, en diferentes épocas y con diferentes denominaciones (M. Martínez, 21 de mayo de 2024).

Ayotzinapa. Prohibido olvidar

La pinta de murales se desarrolla tras un contexto de resistencia, estrategia para plasmar lo que los estudiantes viven, o vivieron, expresar jornadas de lucha. Esta causa algunas veces se ve acompañada de la identidad como estudiante sanmarqueño y como normalista rural.

En el año de 1992 ingresó a la Normal Rural de San Marcos el maestro Humberto Ledezma; estudiante destacado en el aspecto cultural. Sus antecedentes en la pintura se remontan a prácticas de dibujo con lápiz, maduradas en la Normal por simple gusto, al poco tiempo ya elaboraba escenarios en grandes lienzos, utilizados como escenografías para programas socioculturales, eventos típicos en la vida escolar. En su tiempo, como estudiante, aprendió técnicas que le enseñaban sus mismos compañeros. La pintura en la Normal de San Marcos era parte de su formación cultural y había mucha exigencia. Aunque había poca manifestación de murales en la escuela, “había dos o tres” -señala-. En 2015 el comité estudiantil difunde

convocatoria para elaboración de un mural que lleve por temática la desaparición de los 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa acaecida un año atrás, con el propósito de manifestar su exigencia de aparición y de no olvido. La propuesta de Humberto ganó y fue realizada en escasos dos meses (Figura 3).

Figura 3

Mural "Ayotzinapa"



Fuente: Fotografía de los autores.

El mural destaca los elementos que caracterizan la cultura mexicana, zacatecana, sanmarqueña, también la hermandad entre estudiantes de la FECSM. Expresa que no todos los murales corren la misma suerte, algunos perduran y terminan por ser parte de la identidad juvenil e institucional como el de Delgadillo, pero muchos otros han desaparecido sin preservarse al menos el testimonio de su existencia, “lo que se plasma en los muros debería de ser un patrimonio de la escuela” cada mural que se elabora “es parte de ti y la vas dejando en cada obra” (H. Ledezma, comunicación personal, 20 de mayo, 2024).

Ubicado en la explanada que asemeja un teatro al aire libre, frente al comedor, tal vez el segundo lugar más visible dentro de la vida cotidiana del estudiantado, mural de 8 x 3 m, muestra al centro al guerrero azteca y sostiene una máscara sobre su rostro. Junto a él se encuentra el casco de Hernán Cortés, representa la conquista. En el fondo, destacan varios libros,

de los que se desprenden 43 páginas, en referencia a los 43 desaparecidos. En el centro encontramos a quien en su momento fue uno de los estudiantes de la generación al elaborarse el mural con escenografía de arcos, semejantes a los del edificio central de la Normal de San Marcos. De fondo, el cerro de La Bufa. Esta obra es una crítica a “no olvidar”, es innegable la sensibilidad social que expresa.

Sanmarqueñas

La escolaridad impartida por el Estado durante el Siglo XIX y parte del XX, se caracterizó por separar a mujeres y hombres en las escuelas, debido a la orientación moral que consideraba incorrecta la relación entre ambos. Se condicionaba a la mujer a labores del hogar y brindaba preferencia a la educación del hombre. Se veía inadecuada la vinculación de ambos sexos en un mismo espacio escolar. No obstante, los proyectos educativos bajo la orientación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), establecieron armonía en los centros escolares, asimismo, favoreció la feminización del magisterio, incorporándolas a la tarea educativa (López O., 2023). Las escuelas formadoras del profesorado rural comenzaron a operar en 1922. Bajo modalidad coeducativa, se abrió la puerta para que participaran niños y niñas o jóvenes en un mismo edificio escolar, incluso fue más allá, se crearon internados escolares, donde no sólo estudiaban, también vivían en organización, donde la cooperación y libertad orientaban las prácticas escolares (Morales, 2022).

Con la llegada de Ávila Camacho a la presidencia de la República, se canceló el ejercicio coeducativo, profundizado durante el cardenismo. Las Normales Rurales se fragmentaron en dos tipos, de hombres y mujeres. El 12 de septiembre de 1941 es nombrado Secretario de Educación Pública el militar Octavio Véjar Vázquez, en sustitución del cardenista, Luis Sánchez Pontón, quien trastocó el rumbo de la escuela rural. De 1942 hasta 1992 en la Normal Rural de San Marcos, las mujeres no pudieron estudiar.

La historia del papel desempeñado por la mujer dentro de la Normal Rural de San Marcos viene de lejos, desde el inicio de funciones y estancia de la institución en San Juan del Río, Querétaro de 1926 a 1930, posteriormente al ser trasladada a Río Grande, Zacatecas, donde laboró de 1930 a 1933 y finalmente al reubicarse hasta su actual sede en San Marcos, Loreto, en

septiembre de 1933. Desde 1926 y hasta 1942 fue escuela coeducativa, mixta, sin distinción formó para el magisterio a mujeres y hombres.

Sin embargo, la historia reciente sólo recupera el papel de la mujer como estudiante a partir de 1993 cuando las mujeres ingresaron a la Normal después de 50 años de haber sido impedidas de estudiar en esta Normal Rural. Claro ejemplo del olvido que ha marcado a las mujeres en la institución es la maestra Ma. Luz Josefina Hinojosa, quien, de acuerdo a la información localizada en el archivo histórico de la Normal Rural de San Marcos, comenzó sus estudios en el año de 1932, al estar todavía la institución en el municipio zacatecano de Río Grande y quien concluyó sus estudios en 1933 en San Marcos, Bimbaletes, debido a la reubicación de la Normal Rural del centro al sureste del estado. Información recuperada del archivo histórico de la Normal Rural de San Marcos.

El reingreso de las mujeres a una Normal Rural de varones se consumó en un logro para el alcance de la mujer a los estudios superiores, sin embargo, este “acceso” ocurrió de forma condicionada al limitarlas a ocupar apenas un 25% de la matrícula total, hecho que trascendió hasta el año 2010. Las limitantes y desafíos han acompañado a la mujer normalista desde entonces, currículum dispar con orientación al cuidado del hogar (educación doméstica), salarios inferiores, violencia sexista, intrigas, amenazas, acoso, hostilidad. Frases recurrentes les expresaban en modo de reclamo por la osadía de mantenerse en la institución: “Muchachas, por qué no se van, ustedes son el problema” (L. López, comunicación personal, 11 de enero, 2024).

El director -en 1993- era el Mtro. Enrique Reyes Valadez, quien sostiene que la iniciativa administrativa que permite el ingreso de mujeres a San Marcos fue de él, “esa fue una acción de la que me lleno de orgullo” (E. Reyes, comunicación personal, 14 de enero, 2024). Dice que enfrentó muchas vicisitudes con los estudiantes y la FECSM; le cuestionaban que no era posible transformar algo que ya estaba establecido con el carácter unisexual desde hacía cinco décadas, por su parte les reviró que, “cuando la escuela llegó aquí venía mixta, no venía con puros varones” (E. Reyes, comunicación personal, 12 de enero de 2024).

La Mtra. Laura Elena López Rangel forma parte de las mujeres que en el verano de 1993 ganó un lugar como estudiante, se enteró por medio de su

hermano que cursaba tercer grado y, ella acuñó una esperanza por la nueva posibilidad:

Estudiar aquí, si apruebo el examen, me quedo, pues es una oportunidad muy grande para mí. Aparte me interesa la carrera porque yo busqué en Cañada. Pero en ese año precisamente se hizo la descentralización de la educación y cada Estado se ocupó de su escolaridad. Entonces no, no fue tan fácil. Mi hermano sacó la ficha, me dice tal día es. Pedí permiso, vine, presenté mi examen y me fui y en esta misma semana hicimos el examen el lunes, para el miércoles ya estaban los resultados. Me envió un telegrama: ¡quedaste! Dije, no puede ser que haya quedado, no, no, no, no creo. Hago todos los trámites. Preparamos papelería y mi hermano me dice, ojo, no las quieren [los estudiantes]. Dicen que van a estar externas, es posible que se haga un movimiento y que a ustedes se les mande a Cañada Honda. (L. López, comunicación personal, 11 de enero, 2024)

El primer reto fue resuelto, ingresar, el segundo, mantenerse. Ingresaron las 30 jóvenes como alumnas externas por lapso aproximado de uno a dos meses, es decir, no contaban con un lugar dentro del internado como los varones. A la segunda semana se realizó la reunión de base con todos los estudiantes, 470 hombres contra 30 mujeres. La consigna que suena en la asamblea es, ¡no las queremos! Comienza el movimiento estudiantil y la gestión para que se nos retire de la institución. Acusaron de no estar enterados de la petición del comité que, al no ser acuerdo de la base estudiantil, era necesario sancionar a los estudiantes que habían firmado el acuerdo sin enterar a la sociedad de alumnos. De los tres firmantes, sólo uno quedaba y decidieron expulsarlo.

88

Cambia todo por completo, contra el firmante comienzan las hostilidades, los comentarios negativos, no sólo de grupos superiores, también de la misma generación de compañeros de grupo. ¿Por qué no aceptar a mujeres en San Marcos?, los varones manejaban como argumento:

Señalaban que no teníamos mucha iniciativa política, entonces íbamos a restar fuerza a la escuela y en algún movimiento, pues íbamos a correr bastante riesgo, yo analizaba. Bueno ¿y las muchachas de Cañada? Son 100% mujeres y hacen lo mismo que hacen ellos aquí (L. López, comunicación personal, 11 de enero, 2024).

Durante la movilización estudiantil las estudiantes tuvieron que sumarse a la misma, a pesar de que lo solicitado era su salida:

Para nosotras era incongruente estar apoyando nuestra salida. Nosotros decíamos, bueno, pero no depende de nosotras. Y nos decían, es que ustedes tienen que pedir que las cambien a Cañada. Y nosotros decíamos, pero si de Cañada nos rechazaron, ¿por qué vamos a pedir que nos cambien a Cañada? Pero si nos ganamos el lugar, ¿por qué nos vamos a ir? O sea, no hubieran aceptado que hubiera mujeres. ¿Entonces ya se empezaba a manejar el nombre del embajador, que porque él había firmado ese documento donde se aceptarían mujeres? (L. Ortiz, comunicación personal, 4 de enero, 2024).

Manuel Martínez Coronado fue delegado nacional por San Marcos. Entre abril y mayo de 1992, reunidos en la COCONAL, los delegados nacionales de casi todas las NR, en aquel entonces Chiapas, había tenido problemas muy fuertes y delicados. En esa reunión nos dijeron, entre de broma y cansados porque estaban desde las 8:00 de la mañana hasta las 8:00 de la noche, que para el próximo ciclo escolar algunas escuelas Normales Rurales se convertirían en mixtas. No le dimos la importancia. Mencionaron cuatro escuelas: Atequiza, Jalisco; el Mexe, Hidalgo; Mactumactzá, Chiapas; y San Marcos, Zacatecas.

Solamente las Normales Rurales en el país eran unisexuales, ninguna otra Normal en el país, urbana o experimental. Todas eran mixtas, nada más las Normales Rurales se resistían, por costumbre y tradición. Ante esto, el Mtro. Manuel rememora:

Los integrantes del comité ejecutivo de la sociedad de alumnos, que estábamos en el verano de 1992, planteamos la solicitud a Gobierno del Estado para que hubiese ingreso de mujeres a San Marcos. La inquietud también fue del director de la institución, maestro Enrique Ángeles Reyes Valadez y de algunos profesores de la planta docente. Era inquietud de varias personas (M. Martínez, comunicación personal, 5 de enero, 2024).

Realizaron la solicitud y la entregaron a los Servicios Coordinados, instancia de la SEP en la ciudad de Zacatecas. La entregó, al parecer, el Secretario General y el de Actas y Acuerdos. El documento fue manzana de la discordia

al momento de convertirse en realidad el ingreso de mujeres a la Normal Rural.

Después de la jornada de paro estudiantil, que implicó secuestro de autobuses y mesas de negociación, el acuerdo que fue, seríamos alumnas internas, a la vez que se acondicionaría la planta para nosotras. Habitaríamos la Normal, cien por ciento internas. Duramos de 2 a 3 meses en el edificio destinado a trabajadores en el acceso al internado, en tanto se acondicionaba una de las plantas de varones, destinada para la población femenina, “empezamos viviendo en la enfermería, porque no había planta para mujeres. Ahí nos quedábamos” (Ortiz, 2024).

Resistencia total

Los programas socioculturales se realizaban con la participación de estudiantes de Cañada Honda, Aguascalientes, los varones se negaron a que las jóvenes participaran en los programas junto a ellos.

Pensaban que con esa resistencia y traer personas de afuera, anularían nuestra moral. Llegó un momento en que había situaciones que las muchachas estaban anímicamente mal y nos reuníamos entre todas. Y sí, generamos la primera generación. Comenzaban a sonar frases como: ya me voy a ir de aquí, ya no aguanto.

Miren, no pasa nada, vamos a aguantar, quieren que desistamos. Si nos vamos, fallaremos a todo mundo y a nosotras mismas, principalmente. Digo, el próximo ciclo que llegue una muchacha va a ser diferente, ahorita tengan paciencia. No se rindan y no se sientan mal y, aquí estamos (L. López, comunicación personal, 11 de enero, 2024).

- 90** En la actualidad, la matrícula se encuentra en un cincuenta por ciento de ingreso para mujeres y cincuenta por ciento para hombres. A pesar de la igualdad, aún existe rezago en el papel de la mujer en los diferentes sectores de la institución; desde la limitada participación en la que se desempeñan alumnas, profesoras, administrativas y trabajadoras, quienes, a pesar de su desempeño, labor y esfuerzo, siguen en la lucha por construir igualdad y equidad.

Aunado a esta lucha de identidad y valoración social hacia la mujer, algunas alumnas de la Normal Rural de San Marcos, en conjunto con algunas docentes, elaboraron en el marco de la conmemoración del 8 de marzo de 2024, día de la mujer, un mural que representara los conflictos que enfrenta la mujer sanmarqueña, rodeado del contexto de una maestra rural (Figura 4).

Figura 4
Mural “Mujeres”



Fuente: Fotografía de los autores.

La autoría intelectual y material del más reciente mural en la Normal Rural de San Marcos tiene la peculiaridad de ser elaborado por el colectivo de mujeres, para pensarse, representar emociones, contexto y circunstancia, varias estudiantes describen su experiencia:

La verdad, el momento en que nos involucramos, si es fecha conmemorativa o no, creo que va más allá, que lo hacemos para contribuir, para marcar lo que somos y el que no nada más decidamos quedarnos a un lado y ver las diferentes actividades que un docente nos pueda instruir dentro de un salón de clases. El contexto se basa en decir: aquí estoy, soy una mujer, aquí estoy, soy rural, soy madre, soy hija, soy estudiante (R. Zambrano, comunicación personal, 26 de abril, 2024).

En el mural se observa una mujer que toma de la mano a la niña, con la otra sostiene un libro. A su alrededor se observan elementos que representan ejes del normalismo rural: deportivo, cultural, académico, de producción y político. Contrastan con el fondo color violeta, símbolo del feminismo. A su alrededor hay orquídeas que representan, según las autoras, la feminidad de la mujer. Al mural le acompaña la frase: “Arte y ciencia”, que también se enuncia en el himno a San Marcos: “levantad el pendón y proclama de arte y ciencia podéis trabajar”.

Otra participante considera que el mural tenía que ser algo que las representará a ellas, desde sus orígenes, desde sus gustos, desde qué tanto se puede lograr como mujer. Creo que lograron proyectarlo a través del mural (R. Zambrano, comunicación personal, 26 de abril, 2024).

Conclusiones

Espacios de ruptura que establecen una identidad de resistencia y rebeldía ante el poder. El muralismo recuerda que hay ciclos que cierran y retos que se abren, es tarea del normalismo sanmarqueño labrar el camino de la mano de esos pasados que caminan nuestro presente, dándonos identidad.

Las personas como las instituciones tienen una historia que necesita ser contada, muestra de ello, los murales de la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, que a lo largo del tiempo y distintas generaciones ha sido cultivado, en él se ha impregnado la iniciativa de marcar en algunos muros lo que se vivió, luchas, emociones, historia, lugares y circunstancias.

El arte mural es una muestra importante de preservación de memoria, brinda sentido al andar de una escuela formadora de maestras y maestros rurales, de los trazos que le han definido por causa de influencias externas e internas al paso del tiempo.

De la explosiva pintura de Hernández Delgadillo a la colectiva participación de estudiantes normalistas rurales en los muros sanmarqueños, muchos significados y símbolos se cruzan, cuatro murales de distintos momentos, imbrican la historia de transformaciones de la Normal Rural zacatecana. Ecos de pasado que permiten reconocer el lugar de la memoria de aquellos que indujeron el cambio, la protesta, la lucha, así como los dolores, heroicidades, incluso sufrimientos o equivocaciones. El muralismo es la

perpetuidad de aquello que dejó de ser y se plasman para no olvidar, la resistencia que se niega al olvido, nuestros anclajes de memoria.

Referencias

- Aguirre, M. (2015). *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. ISSUE/UNAM.
- AHENRGMRS [Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. (1968). *Boletín* [Fondo SALZ, Sección SA, Serie Correspondencia, Años 1950-1969-2007, Caja 2]. Zacatecas, México.
- Arteaga, B. (2014). La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación. *Perfiles Educativos*, 36(145), 157-174.
- Benjamin, W. (1973). *Tesis sobre el concepto de historia*. Taurus.
- Caimari, L. (2020). El momento Archivos. *Población & Sociedad*, 27(2), 222-233. <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2020-270210>
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa.
- Chávez, E. (1981). PC, CIA, Iglesia y educación gratuita, los culpables: Octavio Hernández. *Revista Proceso*, 115-130.
- Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- Glockner, F. (2019). *Los años heridos. Historia de la guerrilla en México 1968-1985*. Planeta.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández, L. (2023). *La pintura en la pared. Una ventana a las escuelas normales y a los normalistas rurales*. FCE.
- Illades, C. (2022). *Comunismo y anticomunismo en el debate mexicano*. El Colegio de México.
- INEHRM [Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México]. (2020). *A 100 años de lucha popular. Partido Comunista*

Mexicano. Historia Gráfica 1919-1985. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Jelin, E. (2023). *Los trabajos de la memoria*. FCE.

Ledezma, H. (2024, 20 de mayo). *Muralismo sanmarqueño* [Entrevista realizada por H. Morales, F. Morales, y L. Victorio]. Zacatecas, México.

Levi, G. (1989, 6 de noviembre). Los usos de la biografía. *Annales ESC*. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/13901>

López, L. E. (2024, 11 de enero). *Ingreso a la Normal Rural de San Marcos, Generación 1993* [Entrevista realizada por H. Morales]. Zacatecas, México.

López, M. (2022). La organización política de los estudiantes de las escuelas normales rurales y su relación con el estado mexicano: la pertinencia de una historia. En H. Morales y S. Ortiz, *Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022)* (pp. 231-265). Normalismo Extraordinario.

López, O. (2023). Las maestras rurales en la memoria de la construcción educativa nacional. En L. Concheiro y F. Ávila, *Secretaría de Educación Pública. 100 años* (pp. 315-338). SEP.

Martínez, M. (2024, 21 de mayo). *Murales en la Normal Rural de San Marcos* [Entrevista realizada por L. Victorio y F. Ibarra]. Zacatecas, México.

Martínez, M. (2024, 5 de enero). *El Embajador que promovió el ingreso de mujeres a la Normal Rural* [Entrevistados H. Morales]. Zacatecas, México.

Morales, H. (2022). *Hijos del arado y del sol. Escuela Elemental Agrícola de Bimbaletes, Zacatecas, 1938-1940*. Taberna Librería Editores.

94 Ortiz, L. M. (2024, 4 de enero). *Mi experiencia en la Generación 1993-1997*. (Entrevista realizada por Hallier Arnulfo Morales Dueñas). Zacatecas, México.

Reyes, E. (2024, 12 de enero). *Ingreso de mujeres a la Normal Rural de San Marcos en 1993*. (Entrevista realizada por Hallier Arnulfo Morales Dueñas). Zacatecas, México.

- Traverso, E. (2018). *Melancolía de la izquierda. Marxismo, historia y memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Volpi, J. (2019). *La imaginación y el poder. Una historia intelectual de 1968*. Era.
- Zambrano, R. (2024, 26 de abril). *Mural Día internacional de la mujer 2024* [Entrevista realizada por L. Victorio, y F. Morales]. Zacatecas, México.

Ser fuertes y grandes para honrar nuestra bandera: Educación alimentaria, cuerpo y nación en los Libros de Texto Gratuitos de Ciencias Naturales en México (1960-1962)

To Be Strong and Great to Honor Our Flag:
Food Education, Body, and Nation in Mexico's
Free Natural Science Textbooks (1960-1962)

Vladimir Alejandro Armendáriz Romero*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

* *Profesor de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Licenciado en Historia y Maestro en Innovación Educativa por la misma institución. Su publicación más reciente es "La influencia médico-nutricionista en los libros de capacitación docente 1940-1960" en Anuario Mexicano de Historia de la Educación (2025). Correo electrónico varmendari@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0002-3334-2424>

** *Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Tiene reconocimientos como miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel II, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico "Enrique José E. Varona" (Cuba). Entre sus publicaciones recientes se encuentra "Los usos de la historia en el siglo XXI" (2022). Su línea de investigación es historia e historiografía de la educación.*

Correo electrónico: aperezp@uach.mx

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

Historial editorial

Recibido: 23-octubre-2025

Aceptado: 23-enero-2026

Publicado: 30-enero-2026

**Ser fuertes y grandes para honrar
nuestra bandera: Educación
alimentaria, cuerpo y nación en los
Libros de Texto Gratuitos de
Ciencias Naturales en México
(1960-1962)**

Resumen

Este estudio analiza el tratamiento del tema de la alimentación en los Libros de Texto Gratuitos en México que se presentaron en los apartados de Ciencias Naturales de 1960 y 1962, destacando su papel como instrumento pedagógico e ideológico en la formación de cuerpos sanos, disciplinados y útiles para el progreso nacional. Se aborda la alimentación desde un enfoque histórico-crítico y los aportes de los estudios críticos de la nutrición. Los libros se conciben como materiales no neutrales, donde la alimentación se vincula con valores morales, científicos y políticos. Se identifican cinco categorías: trabajo, producción doméstica, consumo, nutrientes y conducta. En ellas se configura una visión del cuerpo como máquina biológica que debe mantenerse eficiente mediante una nutrición adecuada, asociando la buena alimentación con el trabajo, la productividad y el deber patriótico. Asimismo, los textos promovieron prácticas de autosuficiencia alimentaria con la promoción de huertos caseros, cría de animales, conservación de alimentos, bajo un modelo técnico-científico que reinterpreta los saberes rurales. La enseñanza de los nutrientes refuerza una lectura moral del “comer bien”, donde alimentos como la leche simbolizan alto valor nutricional, crecimiento y cuidado corporal y fortaleza nacional. En conjunto, estos libros de texto de las primeras décadas de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos revelan una ideología alimentaria nacionalista.

Palabras Clave: Control social, cuerpos disciplinados, nutrición, trabajo.

**To Be Strong and Great to
Honor Our Flag: Food
Education, Body, and Nation
in Mexico's Free Natural
Science Textbooks (1960-1962)**

Abstract

This study analyzes the treatment of nutrition in Mexico's Free Textbooks (Libros de Texto Gratuitos) presented in the Natural Sciences sections of 1960 and 1962, highlighting their role as a pedagogical and ideological instrument in the formation of healthy, disciplined bodies useful for national progress. Nutrition is addressed through a historical-critical approach and contributions from critical nutrition studies. The books are conceived as non-neutral materials where nutrition is linked to moral, scientific, and political values. Five categories are identified: labor, domestic production, consumption, nutrients, and behavior. Within these categories, a vision of the body as a biological machine is configured—one that must be kept efficient through proper nutrition, associating good eating habits with work, productivity, and patriotic duty. Furthermore, the texts promoted food self-sufficiency through home gardens, animal husbandry, and food preservation under a technical-scientific model that reinterprets rural knowledge. The teaching of nutrients reinforces a moral reading of "eating well," where foods such as milk symbolizes high nutritional value, bodily growth and care, and national strength. Collectively, these textbooks from the early decades of the National Commission for Free Textbooks reveal a nationalist food ideology.

Keywords: Social control, disciplined bodies, nutrition, labor.

**Être forts et grands pour honorer
notre drapeau : éducation
alimentaire, corps et nation dans les
Livres de Texte Gratuits de Sciences
Naturelles au Mexique (1960-1962)**

Résumé

Cette étude analyse le traitement de l'alimentation dans les Livres de Texte Gratuits au Mexique, présentés dans les sections de Sciences Naturelles de 1960 et 1962, en soulignant leur rôle d'instrument pédagogique et idéologique dans la formation de corps sains, disciplinés et utiles au progrès national. L'alimentation est abordée selon une approche historico-critique et les apports des études critiques de la nutrition. Les livres sont conçus comme des supports non neutres, où l'alimentation est liée à des valeurs morales, scientifiques et politiques. Cinq catégories sont identifiées : travail, production domestique, consommation, nutriments et comportement. Elles configurent une vision du corps comme une machine biologique devant rester efficace grâce à une nutrition adéquate, associant la bonne alimentation au travail, à la productivité et au devoir patriotique. De même, les textes ont promu des pratiques d'autosuffisance alimentaire par la promotion de potagers domestiques, l'élevage d'animaux et la conservation des aliments, sous un modèle technico-scientifique réinterprétant les savoirs ruraux. L'enseignement des nutriments renforce une lecture morale du « bien manger », où des aliments comme le lait symbolisent une haute valeur nutritionnelle, la croissance, le soin corporel et la force nationale. Dans leur ensemble, ces manuels des premières décennies de la Commission Nationale des Livres de Texte Gratuits révèlent une idéologie alimentaire nationaliste.

Mots-clés : Contrôle social, corps disciplinés, nutrition, travail.

**Być silnymi i wielkimi, by czcić naszą
flagę: Edukacja żywieniowa, ciało i
naród w bezpłatnych podręcznikach do
 nauk przyrodniczych w Meksyku
(1960–1962)**

Streszczenie

Niniejsze studium analizuje sposób ujęcia tematyki żywienia w meksykańskich bezpłatnych podręcznikach szkolnych (*Libros de Texto Gratuitos*), zaprezentowanych w sekcjach nauk przyrodniczych w latach 1960 i 1962. Podkreślono ich rolę jako narzędzia pedagogicznego i ideologicznego w kształtowaniu ciał zdrowych, zdyscyplinowanych i użytecznych dla postępu narodowego. Zagadnienie żywienia rozpatrywane jest z perspektywy historyczno-krytycznej oraz w oparciu o dorobek krytycznych studiów nad żywieniem. Podręczniki te są postrzegane jako materiały nieobojętne światopoglądowo, w których odżywianie wiąże się z wartościami moralnymi, naukowymi i politycznymi. W analizie wyodrębniono pięć kategorii: praca, produkcja domowa, konsumpcja, składniki odżywcze oraz zachowanie. Konfiguruje one wizję ciała jako maszyny biologicznej, która musi zachować wydajność dzięki odpowiedniemu odżywianiu, łącząc właściwą dietę z pracą, produktywnością i patriotycznym obowiązkiem. Ponadto teksty te promowały praktyki samowystarczalności żywieniowej poprzez zachęcanie do zakładania przydomowych ogródków, hodowli zwierząt i konserwacji żywności, opierając się na modelu techniczno-naukowym, który reinterpretuje wiedzęorską. Nauczanie o składnikach odżywczych wzmacnia moralną interpretację „dobrego odżywiania”, gdzie produkty takie jak mleko symbolizują wysoką wartość odżywczą, wzrost, dbałość o ciało oraz siłę narodu. Podsumowując, podręczniki z pierwszych dekad działalności Narodowej Komisji ds. Bezpłatnych Podręczników ujawniają nacjonalistyczną ideologię żywieniową.

Słowa kluczowe: kontrola społeczna, zdyscyplinowane ciała, żywienie, praca.

Introducción

Cuando las personas dedicadas al estudio de la historia se han abocado a la revisión de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) en México estas se han enfocado de forma preponderante al estudio de los contenidos de historia, de su didáctica y pedagogía, o a la historia misma de la creación de la Comisión encargada de su producción. Recientemente podemos encontrar incursiones que se han enfocado a temas que abarcan perspectivas como género (Herrera, 2025) y a grupos sociales discriminados como campesinos (González, 2025), indígenas (Peralta, 2024), principalmente sobre su representación. Aún así todos estos trabajos revisan diferentes años de los LTG pero se enfocan solamente en los correspondientes al área de historia.

Investigaciones como la de Rebeca Barriga (2010) y más recientemente Josué Jiménez (2024) son rarezas que exploran históricamente la enseñanza del español en la primera y de la ortografía en el segundo, sumado a ello en el campo de las matemáticas encontramos esfuerzos como el de Columba Ramírez (2019) y particularmente en las Ciencias Naturales encontramos análisis históricos sobre temas como la educación sexual (Sandoval, 2021) o el tema de la evolución biológica tanto en los LTG (2015) como en los textos de la educación socialista (2018) que realizan las Doctoras en Filosofía de la Ciencia Érika Torrens Rojas y Ana Barahona (2018). Sin pretender agotar una búsqueda cuantitativa sobre estas investigaciones, se desea poner en evidencia que las personas historiadoras cuando voltean a analizar el LTG se centran normalmente en los apartados y libros de historia, como si solo esta sección fuera un tema que pueda historizarse, que tenga relevancia o como si sus herramientas analíticas solo alcanzaran para sí mismos.

Sin embargo cuando desde la interdisciplina o incluso desde otras áreas se analizan los LTG usando a la historia como herramienta de investigación educativa, centrándose en todo el abanico de la producción que han tenido, los resultados amplían nuestro entendimiento de esta parte trascendental de la educación mexicana, comprendemos que todos los procesos de construcción de estos documentos son históricos y que el conocimiento responde a una época, a la ciencia del momento y no en

menor medida a la moral y la política que salpican toda creación humana, incluso aquellas que tienen pretensiones de objetividad.

El presente artículo busca demostrar que en las primeras dos generaciones de LTG la alimentación formó parte trascendental de los contenidos de Ciencias Naturales y que la finalidad de esta fuerte presencia era generar en los niños una enseñanza considerada correcta del consumo de alimentos como algo trascendental, todo ello para poder adquirir los nutrientes y la fuerza suficiente para convertirse en trabajadores para que así fueran uno de los ejes angulares del desarrollo nacional.

Marco Teórico

Para este trabajo se seleccionaron los materiales correspondientes a las ediciones de 1960 y 1962, las dos primeras por acotación temporal que responde al interés específico por la primera generación de los LTG dentro del contexto de la planeación educativa a largo plazo (Greaves, 2001). Esto debido a la manera en que presentan la información relacionada con la alimentación. Destaca su relevancia y el hecho de que se introduzca como el primer y más extenso tema dentro del apartado Estudio de la Naturaleza. Asimismo, resulta evidente que existe un cambio en los siguientes años, en la tercera edición publicada en 1972 el tema deja de ocupar un lugar central, aunque no desaparece, y surgen nuevos contenidos como los dinosaurios y el universo, además de la participación de autores vinculados a la investigación científica y universitaria. También se observa la incorporación de formatos distintos, en los que la fotografía adquiere un papel principal frente a las ilustraciones y dibujos característicos de los libros previos. Por la coherencia entre las dos primeras ediciones y las diferencias notorias que presenta la tercera, se optó por trabajar con este bloque inicial de los LTG.

Ello no significa que esta fuese la primera vez que aparecieran este tipo de materiales orientados a la alimentación. Pueden rastrearse antecedentes en manuales de higiene escolar, guías de educación rural y publicaciones como *El Maestro Rural* y *El Sembrador* desde la década de 1920, textos académicos principalmente dirigidos a docentes para que estos tuviesen conocimiento al respecto y aplicaran estos aprendizajes en sus clases, sin embargo se ha seleccionado a los LTG debido a su masificación en las

escuelas públicas y tomando en cuenta su presentación, misma que usa un lenguaje sencillo y dirigido a estudiantes de educación básica. El análisis de materiales y textos dirigidos a docentes forma parte de una ampliación de este proyecto de investigación.

En lo que respecta a la metodología de análisis, se retoma el trabajo de Juan Carlos Bel Martínez y Juan Carlos Romero Rubio titulado *Teoría y Metodología de la Investigación sobre libros de texto* (2018). En dicho texto, los autores establecen una serie de categorías que agrupan los distintos campos de investigación dedicados al estudio de los manuales escolares. Este trabajo se inscribe dentro de una de esas categorías llamada: Estudios Críticos, Históricos e Ideológicos sobre los contenidos de los manuales escolares.

De acuerdo con estos autores, esta categoría busca identificar los sesgos y condicionamientos que están presentes en los contenidos de los materiales escolares dentro de un contexto histórico determinado. Por tal motivo, el texto constituye el principal objeto de análisis, dejando en segundo plano otros elementos visuales como tablas o ilustraciones. No obstante, en esta investigación dichos recursos no se omiten completamente: se incluyen como apoyo, aunque sin desarrollar una interpretación de tipo estético, artístico o pedagógico. Este trabajo considera que las imágenes cumplen una función principalmente ilustrativa del contenido textual, por lo que su tratamiento será descriptivo y general, limitándose a complementar la exposición.

Conviene precisar que el esquema propuesto por Bel y Romero (2018) fue concebido originalmente para el ámbito de las Ciencias Sociales. Sin embargo, aquí se aplica el análisis a materiales clasificados en los Libros de Texto Gratuitos dentro del área de Ciencias Naturales. Pese a la posible contradicción, se justifica esta adaptación debido a la naturaleza social de los contenidos examinados. El objetivo no es evaluar el valor científico, metodológico o didáctico de los textos, sino interpretarlos como reflejo de ideas y proyectos sociales impulsados por los gobiernos emanados de la Revolución. En consecuencia, se asume que los materiales no son neutrales ni objetivos, y que en ellos opera una intencionalidad ideológica. Este estudio, por tanto, ofrece una lectura desde una perspectiva histórico-crítica y social de documentos educativos sustentados en lineamientos

médico-científicos entendiendo que son producto de una determinada época generados con intereses específicos y por ende de carácter histórico.

Para sustentar este planteamiento se recurre a los trabajos de Biltekoff (2012) y Vargas (2018), quienes cuestionan la idea de que el conocimiento científico sobre la nutrición constituya un reflejo objetivo de la realidad sin considerar su dimensión histórica y contextual. Ambos autores se alejan de la noción de que las recomendaciones de los expertos en nutrición representan verdades científicas neutras; por el contrario, muestran que estas expresan construcciones sociales impregnadas de valores y juicios morales profundamente arraigados. Los trabajos mencionados se inscriben en el campo de los estudios críticos de la nutrición, una corriente que examina dicha disciplina desde las perspectivas histórica y social de la ciencia.

Estas investigaciones evidencian que la nutrición, entendida como disciplina científica, incorpora los compromisos sociales de quienes elaboran sus conceptos, guías y materiales así como las concepciones propias de la sociedad que los produce. Los estudios críticos también proponen analizar aspectos como la raza y la clase social, especialmente visibles en contextos donde el conocimiento se genera desde posiciones no hegemónicas. En tales escenarios, los actores que aplican los saberes científicos lo hacen bajo la premisa de que el progreso social puede alcanzarse mediante la imitación de los modelos de las metrópolis occidentales, consideradas como referencia superior y única medida posible.

Para explicar la relación entre la alimentación, el cuerpo y la energía dirigida hacia el trabajo a través de intervenciones políticas y educación, recurrimos a investigaciones que se han hecho en torno al momento de la Revolución Industrial en Europa. Este periodo de la historia ha sido crucial para entender como se genera esta relación y el surgimiento de productos como el azúcar y el café que se volvieron trascendentales, modificando su producción, haciéndola intensiva para dirigirla al consumo de las grandes masas de trabajadores, a quienes también se les convenció de la mejora en su vida a través de la laboriosidad. Teniendo entonces una relación directa el cambio en el consumo de alimentos con el incremento de la energía disponible, esperando que esta se aplicara al trabajo industrial.

En *The Changing Body* (Floud et al., 2011), un estudio de carácter cuantitativo y amplio alcance interpretativo, los autores se interrogan sobre cómo fue posible que durante el siglo XVIII, en Inglaterra, se produjera un cambio generacional que multiplicara la energía disponible en forma de alimento, incrementando las calorías consumidas y con ello, la salud, longevidad y fortaleza de la población. Esta pregunta resulta central, pues aunque existe evidencia de un aumento significativo en la disponibilidad alimentaria, su explicación no es sencilla.

Tradicionalmente, se ha atribuido dicho fenómeno a dos causas separadas: el crecimiento demográfico, que habría incrementado la mano de obra agrícola, y los avances tecnológicos, que habrían mejorado la productividad. No obstante, los autores sostienen que ninguno de estos factores fue determinante. No existen indicios claros de un aumento sustancial en la natalidad o la migración, y las nuevas herramientas no reducían necesariamente el esfuerzo físico, pues seguían requiriendo un gasto energético considerable. Los cuerpos humanos disponían de una cantidad limitada de calorías que debían distribuir entre diversas actividades cotidianas, siendo el trabajo una de las que recibía menor proporción de energía.

En este sentido, los autores subrayan el papel central de la dieta, al ser esta la que determina el nivel energético disponible para el trabajo. Un bajo consumo calórico limitaba la capacidad laboral, más aún si se considera la intensidad del esfuerzo requerido. Desde la perspectiva de la antropometría histórica, que orienta el estudio, la talla corporal, la duración y la intensidad del trabajo son variables esenciales para comprender la evolución del cuerpo humano en el contexto de la Revolución Industrial.

La tesis principal del libro explica el aumento en la producción de alimentos —y con ello la mejora en la calidad de vida— mediante el concepto de *techno-physio evolution*. Este proceso no esclarece todos los aspectos del cambio histórico, pero sí gran parte de la transición de una Europa marcada por el hambre y la mortalidad hacia un modelo en el que la población dispuso de mayor energía para trabajar. La mejor alimentación permitió el desarrollo de cuerpos más sanos y productivos, lo cual repercutió directamente en el crecimiento económico. Tal

fenómeno se convirtió en objeto de atención gubernamental, al punto que diversos países, entre ellos México, intentaron replicar dicho modelo.

Por su parte, en *Food, Energy and the Creation of Industriousness* (Muldrew, 2011), se desarrolla una tesis afín: las calorías contenidas en los alimentos consumidos por la clase trabajadora fueron el verdadero combustible de la economía moderna temprana. Centrándose en los siglos XVII y XVIII en Inglaterra, el autor observa que el incremento en los precios de los alimentos incentivó la producción agrícola, elevando la demanda de mano de obra y, con ello, la disponibilidad general de comida y energía. Este aumento permitió la expansión de los sectores no agrícolas, evidenciando una mayor productividad en el campo.

Muldrew (2011) introduce el concepto de laboriosidad o *industriousness* explicar una nueva actitud frente al trabajo, ya no sólo vinculada con la disponibilidad energética, sino también con la disposición moral hacia la labor. En este proceso, la educación desempeñó un papel decisivo: las escuelas industriales, dirigidas a los sectores populares, se enfocaban en enseñar habilidades útiles para el mercado, con el objetivo de formar trabajadores más disciplinados y productivos.

El incremento de las capacidades técnicas, el acceso a empleos en sectores secundarios y terciarios y la reducción del costo de los alimentos permitieron que los trabajadores ampliaran su consumo más allá de la mera subsistencia. Como observa Dussel y Caruso (1999), el capitalismo se consolidó cuando los obreros ingleses adoptaron el consumo cotidiano de té con azúcar, producto que simbolizó la unión entre energía alimentaria, industrialización y consumo masivo.

Junto con el azúcar, alimentos como el pan, la carne, la cerveza y el vino elevaron el aporte calórico y diversificaron la dieta, generando al mismo tiempo nuevas cadenas productivas. Sin embargo, Muldrew (2011) advierte que el incremento del trabajo no puede explicarse sólo por estos factores materiales, sino también por una transformación cultural: la laboriosidad a la que se refiere se asoció con virtudes morales como la honestidad y la diligencia, mientras que la ociosidad se vinculó con el vicio y la inmoralidad.

Los sectores marginados y desocupados se convirtieron así en objeto de intervención social. Capacitarles para el trabajo se entendió como una vía

para incrementar la producción alimentaria y fortalecer la economía nacional. Estas ideas se difundieron ampliamente mediante panfletos y publicaciones periódicas, consolidando una nueva ética del trabajo. La noción de laboriosidad resulta, por tanto, clave para comprender cómo las transformaciones alimentarias modificaron las concepciones del trabajo y la disciplina. La alimentación permaneció como eje estructurante del cambio: la selección de alimentos comenzó a guiarse por criterios médicos y dietéticos, desplazando las motivaciones tradicionales o simbólicas.

Este proceso, identificado por Gracia-Arnaiz (2007) como medicalización, coincide con lo que Elías (2016) describe como un proceso civilizatorio del apetito: el paso de limitaciones externas como las ecológicas o económicas hacia restricciones internas basadas en la higiene y la racionalidad dietética. La elección alimentaria dejó de ser una práctica autónoma para convertirse en una forma de autorregulación influida por el discurso científico y nutricional, internalizado como norma de conducta y mecanismo de control social.

Más que limitarse a reseñar propuestas teóricas, este estudio retoma estas perspectivas para interpretar cómo los discursos científicos sobre el cuerpo y la alimentación se tradujeron en prácticas pedagógicas concretas dentro de los LTG, particularmente en la construcción del niño como sujeto productivo del proyecto nacional. En este sentido, las perspectivas de biopolítica, estudios críticos de la nutrición y antropometría histórica no se presentan únicamente como marcos interpretativos abstractos, sino como herramientas que permiten leer los LTG como dispositivos pedagógicos que se encuentran insertos en una política alimentaria nacional más amplia. A partir de esta articulación teórica, el siguiente apartado analiza cómo dichos discursos se materializaron en contenidos concretos sobre trabajo, producción doméstica, consumo, nutrientes y conducta dentro de los libros de texto.

Desarrollo

El énfasis en la educación alimentaria presente en los LTG de 1960-1962 no puede comprenderse sin considerar el contexto nutricional del país. Estudios históricos han documentado altos niveles de desnutrición, baja

talla promedio y déficits proteicos en amplios sectores rurales desde el nacimiento mismo de México hasta mediados del siglo XX (López-Alonso, 2015), situación que motivó campañas estatales de mejoramiento alimentario. La promoción del consumo de leche, proteínas animales y prácticas higiénicas (Zazueta, 2011) coincidió con políticas públicas orientadas a incrementar la producción agropecuaria, modernizar la industria alimentaria (Argueta y Toledo, 2021) y fortalecer la capacidad laboral de la población (Vargas, 2017). Así, los contenidos escolares no fueron meramente pedagógicos, sino parte de una estrategia estatal que articuló educación, salud pública y desarrollo económico.

Centrándonos ahora en el análisis de los LTG, el título principal de este trabajo hace referencia al poema “A los niños de mi patria” que cierra *Mi libro de primer año* (Domínguez-Aguirre y León-González, 1960a y 1960b), culmina con el verso: “Un mismo afán nos empuja a cumplir nuestras tareas: el de ser fuertes y grandes para honrar nuestra bandera”. Este poema, cuya autoría no se menciona, presenta la voz de un niño que desde su aula saluda imaginariamente a otros niños y niñas del país, quienes asisten con entusiasmo a sus respectivas escuelas. En sus versos se describe la diversidad de contextos desde los cuales estos estudiantes acuden a clases: desde valles o ciudades, bajo el sol o la lluvia. A pesar de esas diferencias, el poema enfatiza un motivo común: el deber de asistir a la escuela para honrar a la bandera, construyendo además cuerpos “grandes y fuertes” como expresión de patriotismo.

La bandera aparece, como en otros proyectos educativos de corte nacionalista, como el símbolo supremo de la nación, depositaria de la identidad y lazo de lealtad de quienes se consideran verdaderos mexicanos. En este contexto, el respeto a la bandera comienza desde la infancia, a través del fortalecimiento físico y moral de los estudiantes. La escuela por tanto, se configuraba como el espacio donde se enseña que el cuidado del cuerpo es una forma de servir a la patria; un medio para formar ciudadanos fuertes que, en su desarrollo personal, encarnasen la fortaleza del país. De esta manera la institución escolar se erige como intermediaria entre el individuo y la nación, mostrando el camino para alcanzar dicha pertenencia.

La inclusión de este poema en el libro de texto constituye una primera pista sobre el modo en que se abordará el tema de la alimentación, como

una vía para alcanzar la fortaleza corporal que honre a la patria. Surgen entonces preguntas necesarias: ¿para qué se busca esa fuerza?, ¿cómo se orienta o se pone en práctica? Este trabajo considera que los propios LTG ofrecen una respuesta a estas cuestiones. Tal como se ha señalado, el análisis se centra en los apartados *Estudio de la naturaleza* de las ediciones de los años sesenta, tomando en cuenta todo el material que alude a la alimentación. En total se identificaron cuarenta referencias, que han sido organizadas en cinco categorías denominadas: trabajo, producción alimentaria doméstica, consumo, nutrientes y conducta, las cuales se examinan a continuación.

Trabajo

En relación con las preguntas planteadas previamente sobre la fortaleza y la grandeza del cuerpo, estos LTG contenían referencias explícitas que vinculan estos conceptos con un deber: los niños y niñas debían mantenerse fuertes y grandes y la escuela era la institución encargada de enseñarles cómo lograrlo. En *Mi libro de tercer año* (Novaro-Vega, 1960a), dentro del apartado llamado: “Cómo mantener nuestro cuerpo sano y fuerte”, se enumeran seis acciones orientadas a ese fin: el aseo personal y el uso de ropa limpia; la pureza del agua consumida; la higiene dental y de manos; la ventilación y limpieza del entorno; la alimentación adecuada y regular; y finalmente, los alimentos mismos como fuente de energía, como se ilustra en la Figura 1.

La intención de estas lecciones era clara: promover la idea de que cuidar el cuerpo a través de la higiene de este y del espacio, además del consumo adecuado y ordenado de alimentos, garantizaba la fuerza. El mensaje subyacente es que el bienestar físico debía entenderse como medio para mantener las capacidades del cuerpo mismo. Se establece, así, una cadena conceptual que vincula higiene, alimentación, energía y fuerza. La alimentación adecuada no solo aparece como un acto de salud, sino como una práctica de disciplina y orden, acompañada de hábitos higiénicos que fortalecen la moral y el compromiso con el deber patriótico. En esa lógica, las lecciones de higienismo y nutrición se articulan con el mandato nacionalista de honrar la bandera, planteado en el poema inicial.

Figura 1

Cuidados para un cuerpo sano



Fuente: Novaro-Vega (1960a).

El propio texto de esa página señala: “El cuerpo humano, como todo aquello que trabaja, necesita cuidados para mantenerse en buen estado y conservar su potencia. Sano y fuerte, el cuerpo humano siente deseos de trabajar, de correr, de jugar, de reír” (Novaro-Vega, 1960a). Aunque se incluyen actividades infantiles como el juego o la risa, el trabajo se fue ubicando en un plano distinto, asociado al esfuerzo productivo y a la moral del deber. Enseñar a trabajar más que a jugar o reír implica inculcar valores de utilidad y disciplina. Entonces la salud debía mantenerse con estas prácticas para tener fuerza y dicha fuerza debía aplicarse en actividades específicas.

Esta conexión entre alimento y trabajo se puede encontrar en distintas ediciones de los LTG. En *Mi libro de cuarto año* Novaro-Vega (1960b) afirma que los alimentos más interesantes para nosotros, los seres humanos, son los que reparan el desgaste del organismo, aquellos que proporcionan calor y energía para jugar, correr, trabajar y estudiar, lo que hace necesario conocerlos y estudiarlos. La enseñanza central es que una alimentación correcta sostiene el desarrollo físico, la salud y la capacidad laboral. Así, alimentarse bien se convierte en un deber cívico, porque permite formar individuos productivos.

En *Mi cuaderno de trabajo de sexto año* (Coronado-Gutiérrez, 1962a) la lección “La buena salud”, que es la primera del apartado de Ciencias Naturales, vincula directamente la alimentación con el progreso nacional:

Lo mismo en las ciudades que en el campo, la base de la riqueza y el progreso está en el bienestar y salud de la colectividad; es fácil comprender que no puede desarrollarse un pueblo donde se desconozca la higiene y reinen la pobreza, la desnutrición, la ignorancia y la indiferencia. Rinde el trabajo cuando es intenso y tiene unas aspiraciones, y esto no se logra si se es débil o se está enfermo.

La pérdida de la salud afecta no solo al individuo enfermo, sino que también pone en peligro a la colectividad de que el enfermo forma parte: por eso se ha de tener presente que existe un triple deber:

1° Para con nuestra propia salud.

2° Para con la salud de la familia, de la escuela, del pueblo, de la ciudad, del país, y en general, para la de todos nuestros semejantes; y

3° Para con las generaciones futuras

Por tanto, es una obligación conservar la salud y hacer lo necesario para conservarla. ¿Lo haces tú? (p. 9).

La base de la riqueza y el progreso estaba en el bienestar y la salud de la colectividad; no puede desarrollarse un pueblo donde reinen la pobreza, la desnutrición y la ignorancia. El texto asocia el cuidado del cuerpo con la superación del atraso económico y la construcción de un país próspero. Mantener la salud se define incluso como un triple deber, hacia uno

mismo, hacia la comunidad y hacia las generaciones futuras. De esta forma el futuro colectivo se deposita en la responsabilidad individual de los estudiantes, quienes deben alimentarse correctamente no solo por su bienestar, sino por el de la nación.

El seguimiento de estas prácticas se institucionaliza mediante un cuestionario mensual incluido en los cuadernos de trabajo, con preguntas sobre hábitos de sueño, higiene y alimentación. De los 27 ítems, al menos 20 se refieren a salud y seis se tratan directamente sobre la dieta, evidenciando la centralidad de la alimentación en la formación de un buen ciudadano saludable. Responder satisfactoriamente y además de forma constante indicaba un cumplimiento aceptable del deber de cuidado propio y colectivo.

Otros fragmentos refuerzan esta ideología. En *Mi libro de tercer año, segunda parte* (Novaro-Vega, 1962c, p. 126) se lee:

ALIMENTOS QUE CONTRIBUYEN A MANTENERNOS SANOS Y FUERTES

El cuerpo trabaja como una máquina que funcionara sin cesar, y, naturalmente, se desgasta. Para que el cuerpo reponga ese desgaste, para que se ayude en su crecimiento, para que reciba nuevas energías y se mantenga fuerte y sano, necesita alimentarse. Por eso, toda la gente, chicos y grandes, comen.

Unos alimentos sirven para reparar las pérdidas o desgastes del cuerpo; otros le dan energías para el trabajo, el estudio y el juego, y otros más, lo ayudan a crecer mientras no se ha desarrollado, y a mantenerse sano y fuerte.

Y en *Mi cuaderno de trabajo de sexto año* (Coronado-Gutiérrez, 1962a) se repite la analogía, el organismo es como una máquina que produce fuerza y calor; el combustible lo proporcionan los alimentos que se emplea para estudiar, jugar y trabajar. Estas metáforas mecanicistas expresan una visión instrumental del cuerpo, reducido a una herramienta de producción que requiere mantenimiento a través de la nutrición.

Las imágenes de las Figuras 2 y 3, incluidas en los libros, complementan esta idea: presentan la buena alimentación como condición para trabajar y obtener remuneración, vinculando el bienestar físico con la productividad económica. En contraste, la mala alimentación se asocia con debilidad,

incapacidad para jugar o aprender y, por extensión, con la improductividad.

Figura 2

Comparación de trabajadores, edición 1960



Fuente: Novaro-Vega (1960b).

Figura 3

Comparación de trabajadores, edición 1962

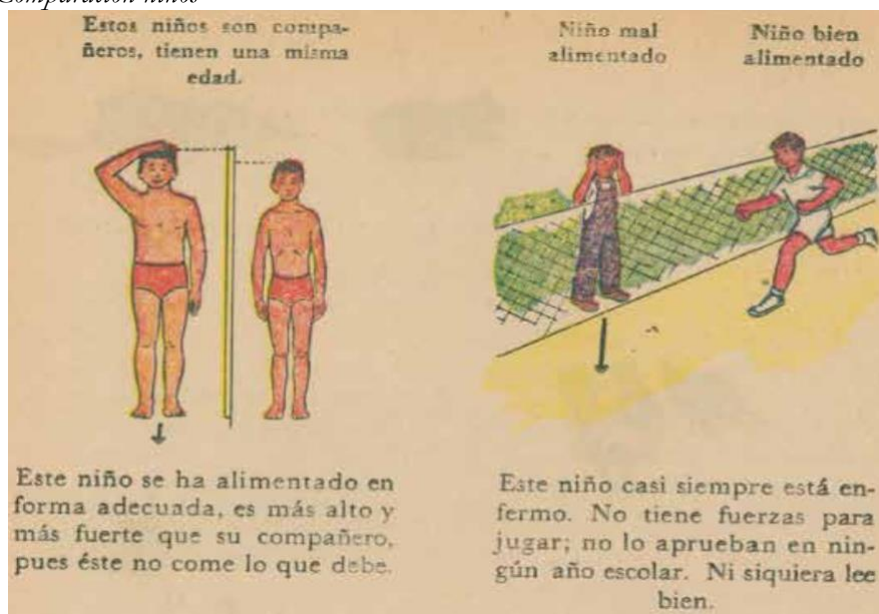


Fuente: Novaro-Vega (1962a).

Este discurso se refuerza mediante tablas de peso y talla, como la publicada en *Mi cuaderno de trabajo de quinto año* (Novaro-Vega, 1960c, p. 190), donde se establecen estándares físicos por edad y sexo. Los niños y niñas que no alcanzaban esas medidas podían compararse con las ilustraciones de infantes desnutridos y débiles, reforzando la idea de que el cuerpo debía cumplir con un ideal normativo de salud y fortaleza como se observa en la Figura 4.

Figura 4

Comparación niños



Fuente: Novaro-Vega (1960c).

Los autores de los LTG no se limitaron a promover una alimentación “correcta” como requisito para el desarrollo nacional, sino que también definieron qué y cómo debía comerse, guiando así los hábitos alimenticios de la población escolar. No bastaba con fomentar el patriotismo o la cohesión social; era necesario prescribir los modos de nutrirse. Tal como señalan Floud et al. (2011), en *The Changing Body*, la alimentación constituía

el factor clave para incrementar la energía disponible y, con ella, la productividad del cuerpo, siguiendo el modelo de desarrollo industrial de las potencias occidentales.

En última instancia, la pregunta que subyace es: ¿para qué se construye ese cuerpo fuerte? La respuesta, como plantea Muldrew (2011), es para el trabajo. Los LTG transmiten una ideal moral y económica en el que la alimentación y la fuerza corporal se orientan hacia la productividad nacional. Así, la enseñanza científica de la nutrición se convierte en una herramienta ideológica destinada a formar cuerpos útiles, disciplinados y comprometidos con el proyecto de modernización del país.

Producción alimentaria doméstica

Esta segunda categoría, aunque menos desarrollada que la anterior, revela un aspecto crucial de la educación alimentaria en los LTG: la producción y el acceso a los alimentos. Tal como señala Enrique C. Ochoa en *Feeding Mexico*, los gobiernos posrevolucionarios manifestaron una preocupación constante por garantizar el abasto alimentario de la población, preocupación que se reflejó incluso en el artículo 28 constitucional, donde se establecen principios sobre el control de monopolios y la regulación de bienes básicos. Desde el sexenio de Lázaro Cárdenas y a lo largo del siglo XX, la autosuficiencia alimentaria fue considerada un pilar del bienestar social y del progreso nacional.

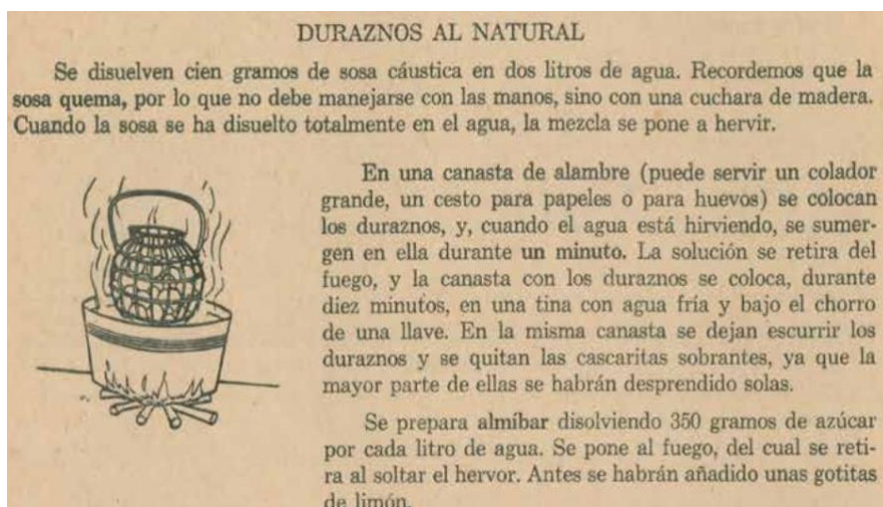
En los LTG de la década de 1960, esta preocupación se traduce en una pedagogía de la producción doméstica de alimentos, materializada en tres ejes: la creación de huertos familiares, la cría de animales de granja y la elaboración de conservas. Estas prácticas, presentadas dentro de la asignatura “Estudio de la naturaleza”, no solo enseñaban procedimientos técnicos, sino que buscaban inculcar una forma de responsabilidad alimentaria entre los estudiantes, conectando el trabajo manual con la idea de soberanía alimentaria y con la moral del autosustento.

En *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año* (Novaro-Vega, 1960d, pp. 98–99), se incluyeron instrucciones detalladas e ilustradas para la elaboración de conservas de duraznos, peras, jitomates y chícharos. El texto explica que el propósito de estas técnicas era aprovechar los productos cuando son

abundantes y consumirlos cuando estén caros, subrayando la importancia de la economía doméstica y de la conservación del valor nutritivo de los alimentos (Figura 5). Aunque se introducen elementos como el uso del sulfito de sodio para la preservación, la técnica en sí no representa una innovación, sino una adaptación de saberes tradicionales al discurso de la ciencia moderna.

Figura 5

Preparación de conservas



Fuente: Novaro-Vega (1960d).

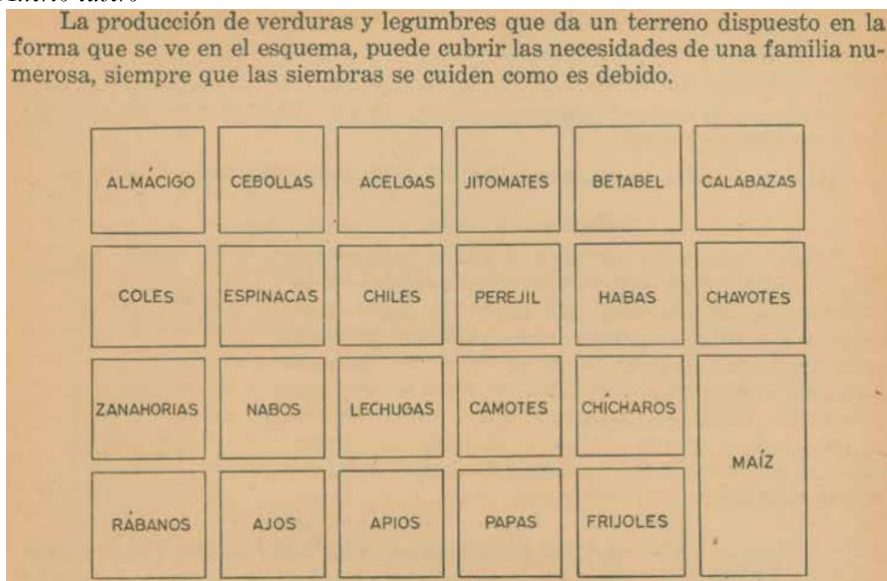
Este reconocimiento implícito de prácticas preexistentes como el secado, el salado, la fermentación o las conservas lo que constituye el único punto en que los LTG parecen acercarse al conocimiento popular o comunitario sobre la alimentación. Sin embargo, la incorporación de estos saberes no implicó su validación, más bien se les reformuló bajo la autoridad de la ciencia, la escuela y del Estado, despojándolos de su carácter local o empírico para convertirlos en técnicas “correctas” desde la óptica institucional.

En *Mi cuaderno de trabajo de tercer año* (Novaro-Vega, 1960e, pp. 24–40), se extendió la instrucción sobre huertos hogareños, detallando los pasos para

sembrar, combatir plagas, y construir gallineros y conejeras. Estas actividades presuponen un entorno rural donde hubiera espacios con patios o terrenos amplios, lo que sugiere que el material estaba pensado principalmente para comunidades campesinas. Paradójicamente, el esfuerzo por enseñar a sembrar o criar animales en contextos rurales parece redundante: los conocimientos sobre qué cultivar o criar, cuándo hacerlo y cómo mantenerlo forman parte del saber propio en esas comunidades.

Figura 6.

Huerto casero



Fuente: Novaro-Vega (1960e).

De ahí que pueda interpretarse este contenido como un intento de homogeneizar los saberes rurales bajo un modelo nacional de producción alimentaria. El Estado, a través de los LTG, no busca aprender de los contextos locales, sino normalizarlos. Pretendían establecer un punto de partida común, una base nacional desde la cual los docentes y estudiantes

puedan adaptar, aunque de manera subordinada, las recomendaciones al entorno. Esta estrategia responde a un patrón recurrente en la historia de la educación rural mexicana: transformar las prácticas locales en objetos de instrucción escolar, desplazando su carácter experiencial y comunitario.

La influencia de organismos internacionales es evidente en este proceso. Según Vargas (2018), la Oficina Sanitaria Panamericana (OSP), que es la actual Organización Panamericana de la Salud (OPS), emitió en 1940 un boletín en el que recomendaba que “con ciencia, juicio y discernimiento, todos pueden aprender a comer bien y a producir, al menos en parte, lo que comen”. Esta idea, centrada en la autogestión alimentaria desde la perspectiva de la higiene y la ciencia moderna, influyó directamente en los programas educativos de América Latina, incluido México.

Bajo esa influencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tradujo esas recomendaciones internacionales al lenguaje pedagógico de los LTG, promoviendo la idea de que el bienestar nacional dependía de que cada familia y, en última instancia, cada niño y niña aprendiera al menos en parte a producir lo que consume. La escuela una vez más se erigía como mediadora entre el saber global (el discurso técnico de la nutrición y la salud) y el saber local (las prácticas campesinas de producción y conservación). Sin embargo, el conocimiento local no es reconocido como legítimo, sino reformulado para servir al proyecto de modernización y desarrollo nacional.

En síntesis, la categoría de producción alimentaria doméstica en los LTG revela una pedagogía de la autosuficiencia que disfraza la dependencia. Aunque promueve la producción doméstica y el aprovechamiento racional de los recursos, lo hace bajo parámetros dictados por una racionalidad técnico-científica de corte internacional. Así, la educación alimentaria no solo enseñaba a cultivar o conservar, sino también a pensar y valorar los alimentos desde el paradigma moderno del progreso, desplazando formas y saberes comunitarios y subordinando la práctica agrícola al ideal de nación productiva y disciplinada.

Nutrientes

Durante la primera mitad del siglo XX, el avance de la bioquímica y el surgimiento de la nutriología como campo científico emergente, transformaron la manera en que se entendió la alimentación. A diferencia de la nutrición contemporánea, que hoy se reconoce como disciplina académica consolidada con enfoques clínicos y epidemiológicos, la nutriología de mediados del siglo XX a la que nos referimos debe ser entendida con un énfasis de operación como un saber médico-pedagógico orientado a la normalización social del consumo alimentario. La bioquímica en esos años identificó y clasificó a las vitaminas, investigó el papel de los alimentos en el funcionamiento del cuerpo y determinó los nutrientes esenciales y sus efectos en el organismo. Esta revolución del conocimiento, originada en los laboratorios y hospitales, pronto trascendió a espacios abiertos para convertirse en una visión social y educativa. Como señala Vargas (2018), la OSP concebía el problema alimentario no solo como una cuestión de salud, sino también de educación pública. En ese marco, los LTG incorporaron de manera sistemática los contenidos relativos a los nutrientes, vitaminas, proteínas, minerales, azúcares y grasas como eje de la enseñanza sobre la alimentación.

En *Mi libro de cuarto año, segunda parte* (Novaro-Vega, 1960b), se ofrece una síntesis accesible de los principales descubrimientos en torno a los nutrientes:

En los alimentos se encuentran cinco tipos de sustancias indispensables para nutrir, esto es, para dar energías al cuerpo, hacerlo crecer, mantenerlo sano y reconstruir algunas partes dañadas. Estos cinco elementos son: las proteínas, los minerales, las vitaminas, los azúcares y las grasas (p. 21).

- 118** A partir de esta base, los textos explican la función de cada grupo de nutrientes: las proteínas como formadoras de tejidos; los minerales como elementos reestructuradores; los azúcares y grasas como fuentes de energía y reserva; y las vitaminas como catalizadoras indispensables para el aprovechamiento de los alimentos. Esta clasificación sirvió como columna vertebral para la enseñanza de la alimentación en los LTG, pues los libros posteriores retomaron y ampliaron estas explicaciones, estableciendo qué

alimentos contenían dichos nutrientes, recomendando su consumo y asociando la buena alimentación con la salud, la fortaleza y la capacidad para el trabajo.

Resulta significativo que en estos textos se omita el concepto de caloría, a pesar de que desde el siglo XIX era una unidad central para medir la energía de los alimentos y aunque las calorías continuaban siendo un parámetro relevante en la investigación nutricional y los debates sobre el déficit alimentario en países pobres, los LTG de la época prefirieron enfatizar los nutrientes como componentes cualitativos antes que la cantidad de energía consumida. Dicha omisión podría reflejar una intención pedagógica: simplificar la enseñanza y orientar la educación alimentaria hacia valores morales y sociales, comer bien para crecer, trabajar y servir a la nación más que dirigirlo hacia mediciones científicas de energía.

En *Mi cuaderno de trabajo de segundo año* (Galicia-Ciprés, 1960), el aprendizaje sobre los nutrientes se presenta mediante una escena cotidiana, una conversación entre tres niños: Martín, Pedrito y Carmela, y su madre durante la comida. En el diálogo, la madre instruye a sus hijos: “Carmela, come verduras. LAS VERDURAS CONTIENEN VITAMINAS. Las vitaminas ayudan a los niños a crecer, les dan fuerza para trabajar, para jugar, para defenderse de enfermedades ” (p. 88).

Aquí la función de las vitaminas se asocia con la fortaleza corporal y la productividad nuevamente y se reitera que comer bien no es solo cuestión de salud, sino una preparación para el trabajo. En este sentido, la alimentación aparece como un medio de formación moral y cívica, vinculando la disciplina del cuerpo con el deber social. Tres páginas después, el texto retoma las verduras como fuente de minerales, explicando cómo las plantas absorben estas sustancias del suelo y las transmiten a los seres humanos. El recurso didáctico de la conversación ilustrada, busca naturalizar la relación entre alimentación, naturaleza y cuerpo, mostrando la ciencia como una verdad accesible, casi doméstica.

En varios libros del área “Estudio de la naturaleza”, se incluyen tablas e ilustraciones que enumeran los alimentos ricos en distintos nutrientes. En *Mi libro de cuarto año, segunda parte* (Novaro-Vega, 1960b, pp. 21–23), por ejemplo, las imágenes acompañan las listas de alimentos recomendados.

Llama la atención la presencia constante de la leche, representada como un alimento completo, casi ideal, ya que aparece en todas las categorías de nutrientes. Otros productos como los charales, las tortillas, el queso o el trigo se repiten en más de una ocasión, pero ninguno con la insistencia de la leche (Figuras 7, 8, 9, 10 y 11).

Figura 7

Alimentos con proteínas



Fuente: Novaro-Vega (1960b).

Figura 8

Alimentos con minerales



Fuente: Novaro-Vega (1960b).

Figura 9

Alimentos con vitaminas



Fuente: Novaro-Vega (1960b).

Figura 10

Alimentos con azúcares



Fuente: Novaro-Vega (1960b).

Figura 11

Alimentos con grasas



Fuente: Novaro-Vega (1960b).

Este énfasis en la leche anticipa su papel como símbolo de nutrición moderna, un “súper alimento” promovido desde los discursos médico-educativos y reforzado por políticas públicas y organismos internacionales. Su reiteración no es casual: condensa la noción de pureza, crecimiento y fortaleza, valores que articulan el discurso nacionalista y la ideología del desarrollo en los libros de texto. La centralidad de la leche, por tanto, no solo responde a criterios científicos, sino a una construcción cultural y política del cuerpo sano como cuerpo productivo y patriótico, punto de partida de la siguiente categoría de análisis.

Consumo

Tal como se ha observado, la enseñanza sobre nutrientes fue eje central de los contenidos de los LTG; sin embargo, resultaba igualmente importante instruir sobre qué alimentos consumir, pues de poco sirve conocer los nutrientes si no se promueve el consumo de aquellos considerados más completos. En este sentido, los LTG impulsaron el uso de ciertos alimentos, destacaron sus beneficios reiteradamente y los elevaron a un sitio privilegiado en las mesas escolares y domésticas. En particular se otorgó un protagonismo singular a la leche, un producto que hasta mediados del siglo XX no formaba parte de la dieta habitual de muchas familias, a causas de su limitada disponibilidad y de la ausencia de cadenas logísticas capaces de distribuirla eficientemente por todo el país.

En *Mi cuaderno de trabajo de sexto año* (Coronado-Gutiérrez, 1962a) aparece un “Decálogo de la alimentación” con recomendaciones prácticas:

DECÁLOGO DE LA ALIMENTACIÓN

Si tu peso es normal y tu salud buena, come lo que apetezcas.

Es conveniente comer carne una vez al día; verduras dos, y frutas, tres.

El pan es bueno para todos, y todo es bueno con pan.

Para el niño, mucha leche, para el adulto mucha leche y para el anciano más leche

Lo que no se toma de leche hay que tomarlo de mantequilla, crema o queso.

La comida variada es siempre más grata al paladar y mejor para el cuerpo.

Come despacio y mastica bien, para digerir mejor.

Toma comidas sencillas y si mucho picante.

Procura tener un horario fijo para tomar alimentos.

El buen humor en la comida significa mejor aprovechamiento de los alimentos (p. 16).

Entre sus puntos, sobresalen el 4 y 5. Este mandato sitúa a la leche y sus derivados como alimento universal y obligatorio para todas las edades, presentándola como fuente indispensable de nutrición que contribuiría al bienestar general. En ese mismo libro, en medio de explicaciones fisiológicas de secreciones salivales y lagrimales, se menciona que la leche es una secreción especial, comparativamente rica y esencial para los recién nacidos. Se aclara que los seres humanos aprovechan con ciertos cuidados la leche de otros mamíferos (Figura 12). Asimismo los textos advierten sobre los riesgos de consumir leche cruda. En *Mi libro de cuarto año* (Novaro-Vega, 1962a) se exige que sea hervida, pasteurizada o convertida en leche condensada o en polvo para evitar enfermedades como la tuberculosis o la fiebre de Malta, riesgo que ya aparece mencionado en *Mi libro de tercer año* (Novaro-Vega, 1960a).

Figura 12

Leche como alimento



Fuente: Coronado-Gutiérrez (1962b).

El investigador Luis Aboites (2019) aporta un dato revelador: durante la mitad del siglo XX, el consumo de leche en México era muy bajo, alrededor de 44 litros per cápita al año frente a niveles mucho más altos en países con tradición lechera. Por ejemplo, en Francia ya se consumían cerca de 60 litros per cápita, en Suiza hasta 115; en Estados Unidos, entre 1917 y 1925, el consumo creció de 161 a 208 litros; en Argentina, para 1940, rondaba los 220 litros. A pesar de los bajos niveles de consumo en México, los LTG no solo enseñaban sobre su valor nutricional, sino que buscaban convencer de su importancia, conjugando los esfuerzos para incrementar la producción y disponibilidad.

Aboites (2019) también documenta que entre 1961 y 1985 la producción nacional de leche creció a un ritmo más alto que el crecimiento demográfico. Esa expansión coincidió con la difusión educativa del producto: los LTG fungieron como un canal para preparar a estudiantes y familias para integrarlo en sus dietas cotidianas. En ese sentido, la SEP y los LTG no actuaban de forma aislada, sino en coordinación con una política alimentaria nacional, que articulaba educación, producción y consumo bajo una visión integradora del alimento como motor del desarrollo.

La promoción de ciertos alimentos respondió a la intención estatal de modificar prácticas consideradas tradicionales y orientar la dieta hacia parámetros técnico-científicos asociados al progreso y la industrialización, proceso que evidencia la instrumentalización educativa del conocimiento nutricional para moldear hábitos sociales.

Conducta

La última categoría propuesta se aparta ligeramente del enfoque estrictamente nutrimental. Su aporte no radica tanto en indicar qué nutrientes consumir sino en normar cómo hacerlo: es decir, regula el comportamiento en la mesa, los modales y las maneras correctas al comer, desde una lógica de orden y disciplina más que de ciencia nutricional pura.

Por ejemplo, en *Mi cuaderno de trabajo de segundo año* (Galicia-Ciprés, 1960) se sugiere realizar actividades como jugar a la comida preparando ensaladas, arreglar una mesa como corresponde o adornar la silla que

ocupará el niño que en la mesa adopte mejores modales. Aunque el adorno de una silla no modifica la nutrición, señala el interés por inculcar buenos modales como parte de la educación alimentaria.

En *Mi libro de segundo año* (Galicia-Ciprés, 1962) aparece la imagen de una familia en la mesa acompañada del texto: “Carmela y yo no queremos manchar el mantel, ni hacer ruido con la cuchara, ni desmenuzar el pan, porque nos han enseñado a comer correctamente” (p. 18). Estas normas no son requisitos de salud estricta; más bien, corresponden a los códigos de conducta que Norbert Elias sitúa en el proceso civilizatorio: la mesa se vuelve escenario de autocontrol, de recorrer impulsos hacia formas civilizadas de comer. No solo se instruye sobre qué comer, sino cómo comer: evitar hablar mientras se deglute, moderar la conversación, mantener orden al paso del alimento.

Figura 13

Código de salud

CÓDIGO DE LA SALUD	
Bañarnos diariamente.	No llegar nunca a la fatiga en el trabajo ni en los juegos.
Usar ropa limpia y holgada. Lavarnos las manos antes de cada comida.	No comer golosinas, ni tomar refrescos, entre las comidas.
Comer alimentos adecuados y sólo en la cantidad precisa.	Desalojar el intestino todos los días.
Beber, más o menos, cuatro vasos de agua al día.	Permanecer en sitios bien ventilados.
Masticar bien la comida y tomarla despacio.	Jugar al aire libre y evitar juegos bruscos.
No hablar mientras estemos deglutiendo.	Tener presente que el tabaco y el alcohol son enemigos de la salud.
Lavarnos los dientes después de cada comida y antes de meternos en la cama.	Periódicamente consultar al dentista y al médico, y seguir sus instrucciones.

Fuente: Novaro-Vega (1962a).

Estas reglas de comportamiento aparecen en *Mi libro de tercer año* (Novaro-Vega, 1962a), donde el código de mesa se enmarca junto con prácticas de limpieza, ejercicio y rechazo de vicios. Este enfoque revela que las políticas de salud, higienismo y nutrición no solo dictaban contenidos sino también valores morales y éticos. Como lo advierte Biltekoff (2012) y Vargas (2018), las recomendaciones nutricionales no son neutrales sino que incorporan juicios morales sociales. Un claro ejemplo lo constituye un fragmento que aparece en *Mi libro de tercer año* (Novaro-Vega, 1960a, p. 116):

MI SERVICIO A MÉXICO

1. Mi patria es México. Debo servirla siempre con mi pensamiento, con mis palabras, con mis actos.
2. México necesita y merece, para asegurar su dicha y para aumentar su grandeza, el trabajo material e intelectual de sus hijos y la moralidad de todos ellos.
3. Debo ser digno, justo, generoso y útil. Así honraré a mi familia, a la sociedad en que vivo, a mi país y a la humanidad.
4. Debo ser agradecido con mis padres y con mis maestros; reconocer los sacrificios que realizan para mi educación; hacer buen uso de los conocimientos que he recibido, y cumplir con las normas de buena conducta que se me han inculcado.
- [...]
7. Lucharé contra el vicio, el alcoholismo, la mentira, la deslealtad, el fraude, la violencia y el crimen.
8. Trabajaré siempre por la salud física y mental del pueblo mexicano, para que podamos todos disfrutar alegremente de la capacidad de sentir, de estudiar, de trabajar.
- [...]

Siempre seré veraz, y daré, en todo lo que haga, ejemplo de honradez, de rectitud y de sentido de responsabilidad.

Principios de conducta formulados por la Secretaría de Salubridad y Asistencia para que se les inserte en los Libros de Texto Gratuitos (p. 116).

Estos principios formulados expresamente por las autoridades sanitarias y replicados en los LTG, ligan la conducta alimentaria con la moral nacional.

No se trata solo de promover la salud corporal, sino de inculcar una ética de responsabilidad social, de servicio al país, de sacrificio individual por el bienestar colectivo.

Desde esta perspectiva, los modales en la mesa son parte de una formación integral del ciudadano: la disciplina al comer simboliza disciplina cívica. Dicha instrucción propende a desplazar tradiciones locales o costumbres alimentarias hacia un ideal normativo dictado desde la ciencia oficial, promoviendo alimentos etiquetados como correctos como la leche y carne frente a prácticas populares menos valorizadas. El discurso explícito de servicio a México refuerza que esta formación del cuerpo y del comportamiento alimentario tenía una función política y no solamente sanitaria.

Conclusiones

La elaboración de este estudio fue un tanto compleja debido al tipo de fuente empleada, los LTG. Estos materiales elaborados por docentes, pedagogos y especialistas, destacan por una característica paradójica: su sencillez, que es a la vez su rasgo más visible y su mayor virtud. Bajo su apariencia simple de textos breves, ilustraciones y ejercicios elementales se oculta un esfuerzo de síntesis del conocimiento científico que fue dirigido a estudiantes de educación básica, tarea que implica traducir conceptos complejos en mensajes accesibles.

Esa aparente simplicidad puede llevarnos a subestimar la profundidad conceptual que resguardan los LTG. Lo que a ojos de adultos o profesionales parece obvio o básico, en realidad constituye un discurso educativo y por ende ideológico cuidadosamente construido. Este trabajo propuso, metodológicamente analizar los contenidos no como versiones reducidas de saberes complejos, sino como expresiones ideológicas del Estado mexicano de mediados del siglo XX empecinado con el desarrollo industrial y por lo mismo necesitado de ampliar la base obrera.

La dificultad radica en reconstruir el entramado de ideas, contextos y finalidades que dieron forma a lo que se enseñaba a la niñez mexicana de mediados del siglo XX. Comprender por qué determinados contenidos se consideraron relevantes, por ejemplo, la educación del cuerpo como vehículo del patriotismo, permite revelar cómo los LTG funcionaron

como instrumentos de formación cívica a través de la biopolítica. Así, educar a los niños en el autocuidado y la fortaleza física respondía a un interés sanitario y también a un discurso de control corporal orientado a la productividad.

Los LTG no surgieron como simples manuales de buenas costumbres o higiene, sino como parte de un proyecto nacionalista y capitalista que vinculaba educación, trabajo y salud. Los libros de la década de 1960, por ejemplo, abordaban la alimentación como un manual normativo, explicaban qué comer pero también el por qué y cómo, promoviendo hábitos alimenticios sustentados en un discurso científico y moral que pretendía elevar el nivel de vida familiar a través del consumo de alimentos nutritivos. La alimentación era presentada no solo como una práctica saludable, sino como un deber patriótico: tener un cuerpo fuerte y dispuesto al trabajo representaba el ideal de ciudadanía moderna.

También con apoyo de organismos internacionales y especialistas se utilizaron los LTG como vehículos de moralización y disciplina social, transmitiendo mensajes que articulaban ciencia, economía y nación. Esta perspectiva intervencionista derivó en campañas de higiene, vacunación y salud pública que consolidaron al Estado como agente regulador del cuerpo social convirtiendo al aula en un espacio de biopolítica, donde se moldeaban cuerpos dóciles, disciplinados y productivos, acorde con el proyecto nacionalista mexicano.

La evidencia histórica que permite relacionar estos discursos educativos con cambios corporales se observa en estudios antropométricos que registraron variaciones graduales en talla y peso durante el siglo XX, asociadas al incremento en la disponibilidad alimentaria y a políticas públicas de salud (López-Alonso, 2015). Aunque los LTG no pueden explicarse como causa única, sí funcionaron como dispositivos de difusión que acompañaron procesos más amplios de transformación biométrica y sanitaria.

Encontrada esa fórmula de éxito se, buscó mantenerla a través de las generaciones, consolidando el vínculo entre educación y nutrición como pilar del desarrollo nacional. Este trabajo propone en consecuencia, continuar el análisis histórico de los LTG para comprender cómo la educación mexicana ha contribuido a construir una biopolítica del cuerpo

y la salud que trasciende el aula y define, en buena medida los ideales de ciudadanía moderna en México.

Desde esta perspectiva, la educación alimentaria presente en los LTG de 1960-1962 puede leerse como antecedente histórico de iniciativas contemporáneas que buscan regular el consumo escolar, como programas de vida saludable o normativas sobre alimentos en escuelas. Aunque los contextos ideológicos son distintos, persiste la idea de que la educación del cuerpo infantil continúa siendo un campo estratégico para la intervención estatal sobre la salud y la conducta social.

Referencias

- Aboites, L. (2019) *Moveirse para no extinguirse. Trayectoria productiva y movilización social de pequeños lecheros de Chihuahua, México, 1950-2018*. El Colegio de México.
- Argueta, Q., y Toledo, V. M. (2021). La modernización agroindustrial y el surgimiento de la agroecología en México (1920-1960). *HALAC: Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña*, 11(2), 1-26. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2023v13i3.p76-106>
- Barriga Villanueva, R. (2010). Una hidra de siete cabezas y más. La enseñanza del Español en el siglo XX mexicano. En R. Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 2 (pp. 1095–1194). El Colegio de México.
- Bell Martínez, J. C., y Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de la investigación sobre libros de texto: Análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230082. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Biltekoff, C. (2012). Critical Nutrition Studies. En J. Pilchner, *The Oxford Handbook of Food History* (pp. 172-190). Oxford University Press.
- Coronado-Gutiérrez, L. (1962a). *Mi cuaderno de trabajo de sexto año*. Estudio de la Naturaleza. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

- Coronado-Gutiérrez, L. (1962b). *Mi libro de sexto año. Estudio de la Naturaleza*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Domínguez-Aguirre, C., y León-González, E. (1960a) *Mi cuaderno de trabajo de primer año*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Domínguez-Aguirre, C., y León-González, E. (1960b). *Mi libro de primer año*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* [R. García, Trad.; 2.^a ed., obra original publicada en 1939]. Fondo de Cultura Económica.
- Floud, R., Fogel, R. W., Harris, B. J., y Hong, S. C. (2019). *The Changing Body: Health, Nutrition, and Human Development in the Western World since 1700*. Cambridge University Press.
<https://www.nber.org/books-and-chapters/changing-body-health-nutrition-and-human-development-western-world-1700>
- Galicia-Ciprés, P. (1960). *Mi cuaderno de trabajo de segundo año*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Galicia-Ciprés, P. (1962). *Mi libro de segundo año*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- González Mina, B. E. (2025). Representación de los campesinos en el libro de texto gratuito de tercer año de primaria de 1960. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 161–173.
<https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.698>
- Gracia-Arnaiz, M. (2007). Comer bien, comer mal: La medicalización del comportamiento alimentario. *Salud Pública de México*, 49(3), 236-242. <https://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v49n3/09.pdf>
- Greaves Laine, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12),
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001203.pdf>

- Herrera Monroy, H. A. (2025). *Brecha en géneros y currículo oculto: implicaciones valorativas de la discursividad femenina y masculina en dos Libros de Texto Gratuito sobre Historia Mexicana para tercer grado secundaria de 1998 y 2022*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/f12d39ac-2690-4199-95f5-69c4f8035823/content>
- Jiménez, J. (2024). Con acento en México: Un repaso por la historia de la enseñanza de la ortografía acentual a través de los libros de texto gratuitos. *Perfiles Educativos*, 46(186), 150–168. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61268>
- López-Alonso, M. (2015). *Estar a la altura: Una historia de los niveles de vida en México, 1850-1950*. Fondo de Cultura Económica.
- Muldrew, C. (2011). *Food, energy and the creation of industriousness. Work and material culture in agrarian England, 1550-1780*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511933905>
- Novaro-Vega, R. M. (1960a). *Mi libro de tercer año: Estudio de la Naturaleza*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Novaro-Vega, R. M. (1960b). *Mi libro de cuarto año, segunda parte: Estudio de la Naturaleza*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Novaro-Vega, R. M. (1960c). *Mi cuaderno de trabajo de quinto año: Estudio de la Naturaleza, segunda parte*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Novaro-Vega, R. M. (1960d). *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año: Estudio de la Naturaleza*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Novaro-Vega, R. M. (1960e). *Mi cuaderno de trabajo de tercer año*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Novaro-Vega, R. M. (1962a). *Mi libro de cuarto año: Estudio de la Naturaleza*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Novaro-Vega, R. M. (1962a). *Mi libro de tercer año, segunda parte: Estudio de la Naturaleza*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Peralta Guzmán, M. de L. (2024). El discurso visual en los libros de texto gratuitos de historia de México –generaciones 1960, 1972, 1993 y 2011–. Algunas claves para comprender colectivos y personajes centrales. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 153–166. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.607>

Ramírez Vásquez, C. (2019). Libro de texto gratuito y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Vinculando*, 17(1). <https://vinculando.org/educacion/libro-de-texto-gratuito-y-la-ensenanza-de-las-matematicas.html>

Sandoval, S. y Rangel, P. (2021). Resistencia y oposición a contenidos de educación sexual en libros de texto gratuitos en México: 1974 y 2006. *Revista Brasileira de História de Educação*, 21(1), 1-25. <https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e171>

Torrens Rojas, É., y Barahona, A. (2015). La representación de la evolución en los libros de texto mexicanos. *Ciencias Sociales y Educación*, 3(6), 19–42. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/articloe/view/1017

Vargas Domínguez, J. (2017). *Metabolismo y nutrición en el México posrevolucionario: eugenesia y clasificación de la población mexicana entre 1927 y 1943* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias].

Vargas Domínguez, J. (2018). De la historia de los alimentos a la historia de la nutrición: reflexiones sobre América Latina en la primera mitad del siglo XX. *Perfiles Económicos*, (6). <https://doi.org/10.22370/rpe.2018.6.1392>

Zazueta, M. del P. (2011). *Milk against poverty: Nutrition and the politics of consumption in twentieth-century Mexico* [Tesis doctoral, Columbia University].

45 años después, el legado de la primera generación de arquitectura de la UMSNH, 1978-1983

45 Years Later: The Legacy of the First Architecture Cohort at UMSNH, 1978-1983

Neiffe Valencia Calderón*
Jenny Zapata de la Cruz**

* Profesora-investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México). Es Doctora en Estudios Interdisciplinarios de Arquitectura y Medio Ambiente por la Universidad Contemporánea de las Américas. Entre sus publicaciones recientes están: “El Amigo de la Infancia, primer periódico dedicado a los niños en Morelia, Michoacán, México, 1875-1876” (2024). Cuenta con reconocimientos del Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel Candidata. Entre sus temas de interés están la historia de la educación, las instituciones y la prensa.

Correo electrónico: neiffe.valencia@umich.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-5019-7815>

** Profesora-investigadora de la Universidad de Guanajuato (México). Es Doctora en Historia. Especializada en Historia de la Educación e Intelectual, vincula sus enfoques con los estudios de Revistas Culturales e Historia Oral-Comunitaria. Perteneció al SNII-SECIHTI. Realizó estancia posdoctoral en el Departamento de Letras Hispánicas, de la UG (SECIHTI, 2025-2027). Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo “Por una historia receptiva del intelectual y sus textos en contexto” (2024).

Correo electrónico: j.zapata@ugto.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4551-4040>

133

Historial editorial

Recibido: 27-octubre-2025

Aceptado: 12-enero-2026

Publicado: 30-enero-2026



45 años después, el legado de la primera generación de arquitectura de la UMSNH, 1978-1983

Resumen

El presente trabajo reconstruye la historia y el significado de la primera generación de egresados de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, formada entre 1978 y 1983. A partir de entrevistas, documentos institucionales y análisis contextual, se examina el proceso fundacional de un programa académico que surgió en un momento de expansión educativa y transformación urbana en Michoacán. La generación fundadora enfrentó las particularidades de un proyecto académico aún en construcción. Durante su etapa como estudiantes, los integrantes de esta primera generación vivieron un proceso formativo marcado por la improvisación creativa, la cercanía con sus docentes y el entusiasmo propio de construir algo que aún no existía del todo. La convivencia diaria, los proyectos colectivos y la participación en actividades culturales y universitarias forjaron una identidad estudiantil comprometida con el entorno social y con el desarrollo de una visión crítica sobre la arquitectura y su papel en Michoacán. Su aporte fue determinante para dar respuesta a las necesidades sociales, urbanas y educativas de Michoacán, en donde se tenía interés de formar arquitectos comprometidos con la transformación del entorno del estado; de ahí la importancia de analizar los desafíos enfrentados por la primera generación y comprender cómo sus experiencias formativas contribuyeron a la consolidación del proyecto académico y a la creación de una identidad profesional de la arquitectura en Michoacán.

Palabras Clave: Michoacán, alumnos, escuela de arquitectura, primera generación, memoria institucional.

45 Years Later: The Legacy of the First Architecture Cohort at UMSNH, 1978-1983

Abstract

This work reconstructs the history and significance of the first cohort of graduates from the School of Architecture at the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, trained between 1978 and 1983. Based on interviews, institutional documents, and contextual analysis, it examines the founding process of an academic program that emerged during a time of educational expansion and urban transformation in Michoacán. The founding generation faced the peculiarities of an academic project still under construction. As students, the members of this first cohort experienced a formative process marked by creative improvisation, closeness with their professors, and the enthusiasm inherent in building something that did not yet fully exist. Daily coexistence, collective projects, and participation in cultural and university activities forged a student identity committed to the social environment and the development of a critical vision of architecture and its role in Michoacán. Their contribution was decisive in responding to the social, urban, and educational needs of Michoacán, where there was an interest in training architects committed to transforming the regional environment. Hence the importance of analyzing the challenges faced by this first generation and understanding how their formative experiences contributed to the consolidation of the academic project and the creation of a professional identity for architecture in Michoacán.

Keywords: Michoacán, students, school of architecture, first generation, institutional memory.

45 ans après, l'héritage de la première promotion d'architecture de l'UMSNH, 1978-1983

Résumé

Ce travail reconstruit l'histoire et la signification de la première promotion de diplômés de l'École d'Architecture de l'Université Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, formée entre 1978 et 1983. À partir d'entretiens, de documents institutionnels et d'une analyse contextuelle, le processus fondateur d'un programme académique né dans un moment d'expansion éducative et de transformation urbaine au Michoacán est examiné. La génération fondatrice a dû faire face aux particularités d'un projet académique encore en construction. Durant leur parcours étudiant, les membres de cette première promotion ont vécu un processus formatif marqué par l'improvisation créative, la proximité avec leurs enseignants et l'enthousiasme propre à la construction de quelque chose qui n'existait pas encore tout à fait. La vie quotidienne, les projets collectifs et la participation aux activités culturelles et universitaires ont forgé une identité étudiante engagée envers l'environnement social et le développement d'une vision critique de l'architecture et de son rôle au Michoacán. Leur contribution a été déterminante pour répondre aux besoins sociaux, urbains et éducatifs de l'État, où l'intérêt était de former des architectes engagés dans la transformation de leur environnement. D'où l'importance d'analyser les défis relevés par cette première promotion pour comprendre comment leurs expériences formatives ont contribué à la consolidation du projet académique et à la création d'une identité professionnelle de l'architecture au Michoacán.

Mots-clés : Michoacán, élèves, école d'architecture, première promotion, mémoire institutionnelle.

45 lat później: Dziedzictwo pierwszego pokolenia architektury na UMSNH, 1978–1983

Streszczenie

Niniejsza praca rekonstruuje historię i znaczenie pierwszego pokolenia absolwentów Szkoły Architektury Uniwersytetu Michoacán im. San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), kształcącego się w latach 1978–1983. Na podstawie wywiadów, dokumentów instytucjonalnych oraz analizy kontekstowej zbadano proces zakładania programu akademickiego, który powstał w okresie ekspansji edukacyjnej i transformacji urbanistycznej w stanie Michoacán. Pokolenie założycielskie mierzyło się ze specyfiką projektu akademickiego będącego wciąż w fazie budowy. W okresie studiów członkowie tej pierwszej generacji doświadczali procesu formacyjnego naznaczonego kreatywną improwizacją, bliską relacją z wykładowcami oraz entuzjazmem wynikającym z tworzenia czegoś, co jeszcze w pełni nie istniało. Codzienne współzycie, projekty zbiorowe oraz udział w działaniach kulturalnych i uniwersyteckich wykuły tożsamość studencką zaangażowaną w otoczenie społeczne oraz rozwój krytycznej wizji architektury i jej roli w Michoacán. Ich wkład był decydujący w odpowiedzi na potrzeby społeczne, urbanistyczne i edukacyjne regionu, gdzie dążono do wykształcenia architektów oddanych transformacji otoczenia stanu. Stąd wynika znaczenie analizy wyzwań, przed którymi stanęło pierwsze pokolenie, oraz zrozumienia, w jaki sposób ich doświadczenia formacyjne przyczyniły się do konsolidacji projektu akademickiego i stworzenia tożsamości zawodowej architekta w Michoacán.

Słowa kluczowe: Michoacán, studenci, szkoła architektury, pierwsze pokolenie, pamięć instytucjonalna.

Introducción

Este trabajo trata de la reconstrucción histórica sobre la primera generación y su formación como arquitectos en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). La investigación hace posible visibilizar experiencias humanas y académicas que marcaron el nacimiento de una institución y profesión clave para la región. Además, recupera la memoria colectiva¹ de la comunidad universitaria y permite fortalecer su identidad, ofreciendo una referencia histórica para todas las generaciones.

En este sentido, la investigación se sustenta desde el enfoque de la historia de la educación institucional y cuenta con dos pilares metodológicos; el primero es la historia oral y el segundo, pesquisas archivísticas. En este orden de ideas, la historia oral nos dio la oportunidad de la recuperación de experiencias, sentires de la primera generación, considerando que es una historia reciente, no contada —hasta ahora— por sus protagonistas, por ello la valía metodológica de la historia oral para este trabajo.

Ante lo expresado, partimos del supuesto de que el archivo no siempre nos accede a narrar las memorias, emociones de las personas o, en ocasiones, el documento no es suficiente para reconstruir el pasado en el presente; por ello, la historia oral² juega un doble papel para la historia de la primera generación de la profesión en Arquitectura. Por un lado, se documentaron las memorias y se crea una narrativa histórica de aquellos años académicos e institucionales de los cuales en la UMSNH no se tenía una historia contada de la fundación de la escuela de Arquitectura; de aquí deriva la importancia de esta propuesta.

Posteriormente, se buscaron los sujetos con posibilidades para entrevistar para definir la muestra y se elaboró el guion de la entrevista, además de solicitar el consentimiento de los entrevistados para utilizar su relato en la publicación. A continuación, se hizo un análisis crítico de las mismas, con la finalidad de exponer el tema con el menor sesgo posible, además de contrastar la entrevista con documentos de la época y elaborar una síntesis final.

En un primer momento se consultaron fuentes oficiales (fotografías, documentación de archivos, diarios, entre otros), también bibliografía con

la que se conoció el contexto histórico; lo anterior, para definir los tópicos abordados y desarrollados en esta propuesta histórica.

El surgimiento de las escuelas de arquitectura en México ha sido posible gracias a la evolución histórica del aprendizaje arquitectónico como disciplina. Desde los modelos gremiales medievales hasta las instituciones académicas actuales, la enseñanza de la arquitectura ha reflejado transformaciones culturales, políticas y tecnológicas importantes en la sociedad.

De acuerdo con Terán-Bonilla (2011), durante los siglos XVII y XVIII en la Nueva España, el aprendizaje de la arquitectura se mantuvo de manera gremial y empírica, basado en la práctica de los oficios de la construcción. Esta situación cambió con la llegada de las influencias académicas europeas, principalmente francesas e ilustradas, que buscaron redefinir el perfil del arquitecto hacia un intelectual del espacio, con formación científica y teórica.

Este giro se formalizó con la creación de la Real Academia de las Nobles Artes de San Carlos, fundada en 1781 e inaugurada formalmente en 1785. Esta institución fue la primera escuela de arte en el continente americano y comenzó a impartir instrucción formal en cuatro ramas: Arquitectura, Pintura, Escultura y Grabado. La enseñanza se nutrió constantemente con la incorporación de especialistas europeos que trajeron consigo los modelos neoclásicos y académicos.

La adopción de estos esquemas académicos de matriz europea fue fundamentalmente para la formación de las subsecuentes escuelas de arquitectura en el país. En 1910, con la fundación de la Universidad Nacional de México, la disciplina se integró a su oferta educativa a través de la Escuela de Bellas Artes, respondiendo a la necesidad de formar especialistas capaces de resolver las demandas de espacios de una sociedad en transformación y en la búsqueda de una identidad nacional moderna. En retrospectiva, el desarrollo de las escuelas mexicanas de arquitectura en el siglo XX retomó y adaptó las estructuras curriculares derivadas del modelo académico europeo a las particulares condiciones sociales y culturales de México.

En la Europa de 1919, la fundación de la escuela alemana Bauhaus (escuela de arte, arquitectura y diseño) planteó una ruptura con la tradición clásica,

promoviendo un aprendizaje interdisciplinario que integraba arte, técnica y función (Rodríguez, 2022). El cambio anterior se expandió hasta Latinoamérica e influyó en la configuración de los programas académicos de arquitectura.

En el caso de la Escuela de Arquitectura UMSNH, fundada en la década de los setenta, esta contribuyó a la profesionalización de la arquitectura en México y a la consolidación de la profesión como tal. La institucionalización de la arquitectura no se limitó al continente europeo y la influencia cultural de las potencias europeas de finales del siglo XIX y principios del XX llevaron a las primeras escuelas de arquitectura fuera del continente, reproduciendo su modelo Beaux-Arts (Escudero, 2016). Por lo anterior, la creación de la Escuela de Arquitectura de la UMSNH, no fue un hecho aislado, sino una respuesta a las necesidades sociales, urbanas y educativas de Michoacán, en donde se tenía interés de formar arquitectos comprometidos con la transformación del entorno del estado; de ahí la importancia de analizar los desafíos enfrentados por la primera generación de estudiantes de la Escuela de Arquitectura de la UMSNH (1978-1983), y comprender cómo sus experiencias formativas contribuyeron a la consolidación del proyecto académico y a la creación de una identidad profesional de la arquitectura en Michoacán (Figura 1).

Figura 1

Primera generación de arquitectura



Fuente: Fondo fotográfico del Arq. J. Jesús Urtiz Gutiérrez.

Cabe mencionar, que, en vísperas de la apertura de la nueva escuela, se definió el Plan Nacional de Educación Superior impulsado por la Subsecretaría de Educación Superior y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) lo que impactó en su creación. Dicho plan contemplaba programas como el de financiamiento a las universidades, la superación académica, la investigación científica, el servicio social, la administración universitaria, la normalización jurídica, entre otros aspectos (Solana et al., 2011). Sin embargo, dichas políticas no han sido suficientemente adecuadas, ya que históricamente México se ha encontrado rezagado en materia de cobertura y en su capacidad de ofrecer una educación superior de buena calidad, debido al aumento demográfico de la población entre 19 y 24 años, además de la falta de presupuesto y a que la política educativa no asegura la calidad en los servicios que ofertan las Instituciones de Educación Superior (Ocegueda et al., 2014).

Escuela de Arquitectura de la UMSNH

En la década de los setenta, en la República Mexicana se experimentó un crecimiento demográfico; la población en general incrementó un 47.76 %. En lo que respecta al estado de Michoacán, el aumento fue del 35.45 % (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2002), factor que incentivó la economía y provocó el desarrollo urbano que se reflejó en la creación de espacios para actividades cotidianas.

Lo anterior motivó a un grupo de profesores de la Escuela de Ingeniería Civil de la UMSNH a realizar un proyecto para la creación de la carrera de arquitectura. El Ing. José Guzmán Cedeño, director de esa Escuela, José Alfonso Mier Suárez, Coordinador de Ingenierías, y el Ing. Joaquín Mejía A., integrante de la Junta de Gobierno, fueron algunos de los principales promotores de dicho proyecto, al interior de la Universidad.

La propuesta de la apertura de la carrera de arquitectura fue apoyada por el Colegio de Arquitectos de Michoacán (S. Rodríguez Alvarado, comunicación personal, 2 de mayo, 2014), quienes como colectivo profesional se solidarizaron con los ingenieros de la Escuela para elaborar una primera versión del plan de estudios. De la misma manera, expusieron a las autoridades universitarias la necesidad de la carrera, como un espacio

de oportunidad para atraer a jóvenes a esta nueva profesión en Michoacán, con el consecuente beneficio para la sociedad.

El proceso de discusión y elaboración del programa de estudios inició en febrero y culminó en octubre de 1978, ocho meses, en los cuales se llevaron a cabo varias reuniones de trabajo en las que participaron profesionistas de varias universidades del país³ (J. A. Mier Suárez, comunicación personal, 27 de agosto, 2013). Cada uno de ellos contribuyó en el proyecto inicial de la escuela y en la elaboración del primer plan de estudios.

La institución educativa que más influyó fue la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del Instituto Politécnico Nacional (IPN), organismo que para entonces había formado a un gran número de profesionistas; además, era una de las de mayor predominio y tradición en el país (AHUM, 1978).⁴ También se consideró que un alto porcentaje del alumnado de la Escuela de Ingeniería Civil elegía esta carrera como línea de estudio, por ser la más afín a la de arquitectura. Otro factor importante que se sumó a la propuesta, que incluso sirvió de justificación para la elaboración del proyecto, fue la importancia de respetar y preservar el patrimonio que constituía el centro histórico de la ciudad de Morelia (AHUM, 1978).

La elaboración del plan de estudios se concluyó el 11 de julio de 1978, por lo que se puso a consideración del H. Consejo Técnico de la Escuela de Ingeniería Civil, para su discusión y, en su caso, aprobación. De acuerdo con el artículo 18º de la Ley Orgánica de 1966, era en los Consejos Técnicos de las Facultades o Escuelas donde se discutían y aprobaban en primera instancia proyectos de los planes de estudio (Gutiérrez. 2001).⁵ El Consejo Universitario aprobó su apertura tres meses después, el 11 de octubre de 1978; la ubicaron en el área de Ciencias Sociales y Humanísticas (AHUM, 1979).

Planta docente, selección de alumnado, infraestructura y bibliografía

La selección de la planta docente de la nueva escuela quedó a cargo del coordinador, quien tres meses después fue nombrado director. El

arquitecto Rodríguez era egresado del IPN y consideró conveniente incluir a profesores de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura de la misma institución, algunos de la Facultad de Ingeniería Civil de la UMSNH y otros de la Universidad de Guadalajara, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y de la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM (S. Rodríguez Alvarado, comunicación personal, 2 de mayo, 2014). En todas estas instituciones la enseñanza de la arquitectura tenía décadas de haberse establecido. Algunos de estos profesionistas se desempeñaban como arquitectos en la ciudad de Morelia.

Así, la planta de docentes quedó conformada por tres ingenieros: Jorge Guzmán Cedeño, Jaime Juárez Pérez y J. Jesús Paredes Villaseñor; cuatro ingenieros-arquitectos: Salvador Rodríguez Alvarado, J. Raimundo Estrada Hernández, Víctor Manuel Ruelas Cardiel y Alejandro Arias Monroy; y por último seis arquitectos: Ernesto Willians Aguilar Méndez, Rolando Cárdenas C., Jorge Eleazar Ojeda Morelos y Héctor Alanís Ugarte. Unos meses después de iniciadas las clases, se sumaron los arquitectos Rubén Darío Hernández Rodríguez, Juan Torres Calderón y José Guadalupe Torres Díaz. Acorde con la formación de dichos profesionistas, la nueva escuela adoptó la corriente del Funcionalismo.

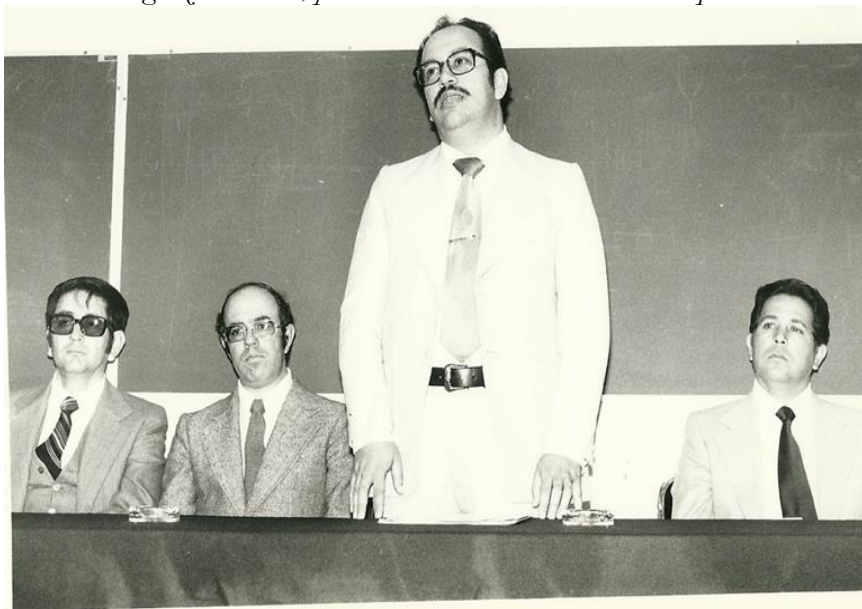
Para la elección del alumnado fue necesario que los aspirantes realizarán un examen de conocimientos y otro psicométrico. De dicho proceso se seleccionaron 47 alumnos (S. Rodríguez Alvarado, comunicación personal, 2 de mayo, 2014), quienes conformaron una sección dividida en dos grupos; sin embargo, después de hacer presión, poco más de una veintena de jóvenes fueron aceptados unos días después de haber iniciado las clases (J. Urtíz Gutiérrez, comunicación personal, 25 de marzo, 2013).

La inauguración de la Escuela se llevó a cabo el viernes 10 de noviembre de 1978, a la que asistió como representante del Rector el doctor Jaime Genovevo Figueroa Zamudio; el licenciado Fernando Juárez Aranda en su papel de secretario general de la Universidad; además de los ingenieros Alfonso Mier Suárez y Fernando Tavera Montiel; y también algunos arquitectos integrantes de la planta de profesores y alumnos de la nueva carrera. La ceremonia se llevó a cabo en el auditorio del edificio R de la Unidad de Ciencias, Ingenierías y Humanidades en la también recién construida Ciudad Universitaria. En el acto inaugural tomó protesta como

Coordinador el arquitecto Salvador Rodríguez Alvarado (Figuras 2 y 3). Para amenizar el evento se contó con el Cuarteto de Cuerdas de la Universidad (Figura 4).

Figura 2

Salvador Rodríguez Alvarado, primer director de la Escuela de Arquitectura



Fuente: Archivo Particular de Salvador Rodríguez Alvarado

No es de extrañar que la nueva carrera iniciara clases en infraestructura de la Escuela de Ingeniería Civil, ya que fueron los principales impulsores de su creación; así, los espacios que proporcionaron fueron tres salones y un área en la que se instaló la dirección, en donde el arquitecto Rodríguez atendía asuntos correspondientes a la nueva carrera, teniendo a su servicio únicamente una secretaria (S. Rodríguez Alvarado, comunicación personal, 24 de enero, 2012). Era tan pequeña la nueva dependencia que en ese momento no requería de más personal.

Figura 3

Asistentes a la ceremonia de inauguración de la Escuela



Fuente: Archivo Particular de Salvador Rodríguez Alvarado (1978).

Figura 4

Cuarteto de Cuerdas de la Universidad en la ceremonia de inauguración de la Escuela



Archivo Particular de Salvador Rodríguez Alvarado (1978).

Por ser la arquitectura una profesión nueva en todo el estado, no fue fácil conseguir los materiales, instrumentos y mobiliario requerido para trabajar apropiadamente. Para ello, unos días antes de dar inicio a las clases, el Coordinador del programa se desplazó a la Ciudad de México, con un presupuesto otorgado por la tesorería de la Institución, para adquirir el mobiliario apropiado y que los talleres se impartieron adecuadamente. Unos meses después se le asignó más presupuesto para infraestructura, con el que se adquirió un equipo topográfico; sin embargo, el recurso sólo alcanzó para comprar uno de medio uso, a la Universidad de San Antonio, Texas. Asimismo, se compraron en la Ciudad de México libros y revistas para que los alumnos tuvieran material bibliográfico para consultar, el cual fue resguardado en la Biblioteca Central de la Universidad (S. Rodríguez Alvarado, comunicación personal, 24 de enero, 2012).

Con relación a la bibliografía, cabe mencionar que el arquitecto Rodríguez adquirió la que consideró más importante y que se utilizaba en las escuelas que llevaban años funcionando, como la Escuela Nacional de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Escuela de Ingenieros y Arquitectos del IPN; de tal manera que estaba a la vanguardia a nivel nacional e internacional. Entre los textos destacaban: *Arte de proyectar en arquitectura* de Ernst Neufert, *Arquitectura Habitacional* del ingeniero arquitecto Alfredo Plazola Cisneros, *Costo y tiempo en edificación* del ingeniero Carlos Suárez Salazar y del ingeniero Diego Onésimo Becerril: *Instalaciones Eléctricas Prácticas*, *Manual del instalador de gas* L. P. y *Datos prácticos de instalaciones hidráulicas y sanitarias*, en conjunto con algunos libros sobre construcción (G. Sixtos López, comunicación personal, 19 de febrero, 2015).

Con los años y la experiencia que adquirió el arquitecto Rodríguez para que los jóvenes estudiantes tuvieran elementos adicionales de aprendizaje, escribió tres manuales: *Gráficas Solares*, *Dibujo Arquitectónico* y *Perspectiva y Sombra*, las instrucciones expuestas en dichos manuales, las practicó durante años en los talleres y estos vinieron a fortalecer la enseñanza (AGUM, 1977).

Academia, planta docente y alumnado

Las clases de la nueva carrera iniciaron un lunes 13 de noviembre de 1978 (AGUM, 1978). Cabe mencionar que a los estudiantes se les ubicó en una sección, un grupo organizado de jóvenes que pertenecen a un mismo nivel académico, pero que, por razones administrativas, pedagógicas o de capacidad, se divide en dos, y los talleres de Expresión Gráfica y Proyectos se les impartían en diferentes aulas. Las materias teóricas las tomarían en un solo salón las dos secciones; sin embargo, a un mes de iniciadas las clases, fueron aceptados 23 estudiantes más. En virtud de lo anterior, fueron tres grupos los que conformaron la primera generación. Quedaron constituidos de la siguiente manera: 23 integraron el grupo A, 24 el B y 23 el C (AGUM, 1978). En total sumaron 70: 57 hombres y 13 mujeres.

Una gran parte de la planta de profesores ejercía la profesión y la actividad docente era un trabajo extra; de tal forma que, en ocasiones, los horarios de clases se les empataron con los laborales, originando que no cumplieran con la obligación de la docencia, mostrando con ello, poco profesionalismo de su parte. Por este motivo, los alumnos se vieron en la necesidad de buscar los mecanismos para que se llevaran a cabo las clases con más regularidad y solicitar que asistieran los maestros a las aulas a compartir sus conocimientos (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 25 de marzo, 2013).

En ese tiempo se encontraba laborando en la ciudad de Morelia el arquitecto Alfredo Zesati Andrade, a quien los mismos alumnos solicitaron que impartiera alguno de los cursos optativos (G. Sixtos López, comunicación personal, 17 de febrero, 2015); sin embargo, el arquitecto se negó porque dirigía la construcción de fraccionamientos residenciales (Hemeroteca de la Universidad Michoacana “Mariano de Jesús Torres” [HUM], 1979), por tal motivo le fue imposible incorporarse a la planta de profesores; lo que habla de algunos obstáculos que enfrentó esta primera generación, al no contar con profesionales dedicados y comprometidos con la docencia universitaria, en el área de la arquitectura.

Ya iniciadas las clases del primer semestre, la materia que en general se les dificultó a la mayoría de los alumnos fue la de Matemáticas, al igual que la de Estática, que se impartía en segundo semestre. Otra que resultó un tanto compleja para los jóvenes fue la de Materiales y Procedimientos de

Construcción, materia seriada que se cursaba durante siete semestres, debido a que en ella se veían los sistemas, procesos y materiales constructivos tradicionales. En este tenor, el alumno más sobresaliente, de acuerdo con los registros de calificaciones, fue Camilo Armando Aguilar Martínez (AGUM, 1978).

La mayoría de los estudiantes habían efectuado sus estudios de bachillerato en la misma ciudad de Morelia (AGUM, 1978); otros provenían de algunos de los municipios de mayor desarrollo económico del estado, como Zamora, Zacapu y Ciudad Lázaro Cárdenas. Así mismo, en esta primera generación, ingresaron algunos jóvenes originarios de otras entidades colindantes con Michoacán como Guanajuato (de los municipios de Moroleón, Celaya y Salamanca). También hubo algunos que venían de otros estados más alejados, como Chiapas, Aguascalientes y del Distrito Federal.

El porcentaje de padres de esta primera generación que contaba con una preparación de licenciatura era muy bajo; entre las distintas profesiones, destacó la de arquitectura, ingeniero agrónomo, médico cirujano y profesor normalista. No era de extrañar que la madre se dedicara únicamente a las labores domésticas, ya que en ese tiempo era común, así que esta no fue la excepción. De tal modo que solo la madre de uno de ellos era profesora, al igual que el padre (AGUM, 1978 a 1980), lo que quiere decir que en el 98.33 % de las familias de estos alumnos, quien aportaba el ingreso familiar en su totalidad era el padre.

Importante es mencionar que algunos de los alumnos ya habían intentado estudiar otra carrera antes de crearse la de arquitectura, entre ellos: Noé Nava Huéramo, que estaba inscrito en la Escuela Superior de Tecnología de la Madera (AGUM, 1976); J. Jesús Urtiz Gutiérrez, quien, además de que ya era profesor normalista, se había inscrito en la de Ingeniería Mecánica, al igual que Flavio Hernández Alba y Salvador Pedraza Vázquez; por su parte, Antonio Granados Camacho estaba en Veterinaria. Estos jóvenes, al ver que se ofertaba la enseñanza de la arquitectura, se decidieron por estudiarla.

Un caso especial fue el de Juan Carlos Aguilera Macías, originario de Cortázar, Guanajuato, que entre 1965 y 1970 había estudiado la carrera de Ingeniería Civil en la UMSNH. Al tener el antecedente de dichos estudios,

contó con la posibilidad de solicitar, de acuerdo con los artículos 60, 61, 64 y 67 de la Ley Federal de la Educación y los artículos 3 y 4, fracción 3 de la Ley Orgánica de la Universidad,⁶ la revalidación de algunas materias, como fueron: Matemáticas, Topografía, Estática, Resistencia de Materiales, Estructuras y Materiales y Procedimientos de Construcción, en los respectivos semestres. Sin embargo, a partir del sexto semestre, comenzó a tener problemas con algunas materias y, de acuerdo con los documentos encontrados en el Archivo de Concentración, realizó el último semestre de arquitectura en 1993 (AHUM, 1993).

En cuanto a las mujeres, estuvieron Dora María López Gonzáles, quien estudió el primer año de la carrera de Ciencias Químicas Rufina Tamayo (AHUM, 1975). Laura Vergil, Carmen María Magdalena y Antonio Martín Díaz Baeza, recién habían iniciado clases en Ingeniería Civil, y Azanara Ochoa, en la misma ingeniería cursaba el tercer año. Por su parte, Lucía García Vásquez estaba inscrita en Físico Matemáticas. Cada una de ellas, al darse cuenta de que había sido autorizada la creación de la de arquitectura, decidieron que era lo que realmente deseaban estudiar, motivo por el cual se dieron de baja en la carrera que cursaban, con el objetivo de iniciar en la nueva opción (AGUM, varios).

En aquel tiempo, era común que, en los primeros años de funcionamiento de una carrera recién creada, los estudiantes más adelantados se desempeñaran como docentes de algunas materias impartidas en los grados anteriores; es el caso de J. Jesús Urtiz, quien, como ya se mencionó líneas arriba, ejercía una carrera magisterial. Urtiz fue uno de los alumnos que integraron el grupo C y fungieron como profesores del Taller de Lectura y Redacción y de la materia Economía Urbana (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 25 de marzo, 2013).

Gerardo Sixtos López, durante su etapa como estudiante de arquitectura, fue uno de los más sobresalientes académicamente; posteriormente, conformaría la planta de profesores de la escuela que lo formaría. Oriundo de Celaya, Guanajuato, Camilo Armando Aguilar Martínez fue otro estudiante que se caracterizó por dibujar y entintar muy bien los trabajos que les eran encomendados (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 25 de marzo, 2013). De la Ciudad de México, José Raymundo Estrada Suárez (AGUM, 1976) se caracterizó por destacar en la academia, hijo de un arquitecto e integrante de la planta de profesores de la misma escuela, por

lo que contaba con la bibliografía requerida, además del apoyo de un especialista en el área, su papá.

Entre la minoría de mujeres que perteneció a esta primera generación, se encontraba la alumna Lucía García Vásquez, quien, como ya se escribió líneas arriba, cursaba la carrera de Físico Matemáticas y, durante su etapa como estudiante en Arquitectura, se destacó por ser una de las mejores (AGUM, 1976). Cabe señalar que, a partir del tercer semestre, empezó a trabajar en una constructora, en la que laboraba también su compañero, ingeniero Aguilar Macías (L. García Vásquez, comunicación personal, 29 de mayo, 2024). Por su lado, Laura Vergil Guerrero mencionó que “la mayor parte de nuestro tiempo lo dedicábamos a los talleres de proyectos y expresión gráfica y las materias teóricas las dejábamos hasta el final. Siempre había repentinhas...” (Comunicación personal, 17 de agosto, 2023).

Laura emigró a la ciudad de Raleigh, Carolina del Norte, Estados Unidos, en donde trabajó durante tres años, ejerciendo sus conocimientos de arquitectura en el departamento de planeación de esa ciudad; sin embargo, se vio en la necesidad de regresar a Michoacán para iniciar con los trámites de titulación. Es importante mencionar que una de las opciones para titularse era por medio de tesina; pese a este recurso, nadie logró hacerlo bajo esa modalidad.

Laura y Rufina montaron un despacho en el que trabajaron juntas por algún tiempo, en donde lograron ejecutar varios proyectos y obras arquitectónicas en la ciudad de Morelia (y en el estado). Laura empezó a hacer su tesis con otros compañeros (Rufina, Rosa María Carmen, María Magdalena) y logró titularse en 1989 (L. Vergil Guerrero, comunicación personal, 17 de agosto, 2023). Se observa que desde el inicio de esta generación existió apoyo y compañerismo, sin importar el género (fuesen hombres o mujeres).

Conformación institucional

Por otro lado, a seis meses de haber iniciado clases, un grupo de jóvenes se organizó y conformó la Sociedad de Alumnos; en dicha reunión fue elegido presidente de esta J. Jesús Urtiz Gutiérrez (J. Urtiz Gutiérrez,

comunicación personal, 25 de marzo, 2013),⁷ quien a partir de entonces representó a compañeros en las actividades propias de un consejo estudiantil.

En vísperas de cumplirse el primer aniversario de la Escuela, del 2 al 7 de julio, se organizó la “I Semana de Arquitectura 79 UMSNH”. En esos días se llevó a cabo una serie de conferencias, a las que se invitó como ponentes a algunos arquitectos importantes de México, tales como: José Ocejo, Héctor Castanedo Quirarte, Eduardo Lazo, José Manuel Mijares Mijares, Luis Arturo Ramos Ramos, Luis Ortiz Macedo y Eduardo Pareyón Moreno. También se realizó un evento documental llamado “Ópera de Sídney” y uno cultural en el que se contó con la participación del músico moreliano Eduardo Montes y Arroyo, quien ofreció un concierto de piano. Al finalizar las actividades programadas para el evento, se efectuó la clausura en el Hotel de la Soledad.

Unos días antes del primer aniversario, se organizaron eventos académicos y deportivos, a los que, por acuerdo de las autoridades, los alumnos tenían que asistir, sin excepción, a cada una de las actividades, ya fuera como espectadores o como participantes. Llegado el día 10 de noviembre de 1979, se efectuó un acto cívico; concluido, los alumnos desfilaron en la avenida principal de la ciudad, “La Madero”. Para dicho desfile se contrató una banda musical. Finalmente, los jóvenes terminaron en unos cenadores que, a la fecha, se encuentran ubicados en la avenida Camelinas, en donde se efectuó una comida (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 25 de marzo, 2013).

En 1980 quedó al frente de la dirección de la Escuela el arquitecto Jorge Eleazar Ojeda Morelos, originario de la ciudad de Morelia, que tuvo la necesidad de migrar a la Ciudad de México para cursar la carrera de arquitectura en la UNAM. Fue durante su administración que se creó el Consejo Técnico, siendo el presidente (por ser el director de la dependencia) él mismo; por su parte, el arquitecto Rolando Cárdenas Castillo se encargó del área de las Materias Teóricas, Alejandro Arias Monroy de la de Diseño y al ingeniero Carlos Avilés le correspondió la de Materias Técnicas. En cuanto a los alumnos, fueron Armando García Delgado (AGUM, 1971) y José Raymundo Estrada Suárez quienes la conformaron.

Ese mismo año, en vísperas del aniversario, se convocó a un concurso para elegir el logotipo que representaría a la Escuela (Figura 5). El diseño ganador fue el que presentó el alumno Gilberto Vega Magdaleno, el cual consistió en la representación de un restirador en perspectiva, una regla T, la cabeza del dibujante y unos arcos que representan el acueducto de la ciudad de Morelia (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 16 de marzo, 2015).⁸ Para celebrar el segundo aniversario, se organizó un acto el 12 de noviembre en el teatro José Rubén Romero, al que asistió el gobernador del estado, el ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano (Figura 6), quien entregó el reconocimiento al ganador (HUM, 1980).

Figura 5

Fotografía al anillo del Arq. J. Jesús Urtiz Gutiérrez.



Fuente: Fotografía de las autoras.

Hacia 1981, se presentó un conflicto entre estudiantes y directivos, que llevó a la toma de las instalaciones por parte de los alumnos por aproximadamente un mes, lo que obligó a las autoridades a dejar la dirección, quedando como nueva autoridad el arquitecto Rolando Cárdenas Castillo. Por otro lado, el primer secretario general seccional que se eligió para representar a los profesores sindicalizados ante el Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM); fue Carlos Avilés (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 16 de marzo, 2015).

En noveno y último semestre, únicamente se impartía Taller Integral que, como su nombre lo indica, era una materia en la cual se recapitulaban todos los conocimientos que se habían visto durante los ocho semestres anteriores. En ella se desarrollaba el tema de tesis, lo que ayudaba a los alumnos a adelantar considerablemente los trabajos de investigación, pues

uno de los objetivos en el plan de estudios era que, al concluir el noveno semestre, la investigación debería estar adelantada. En general, las materias en las que más problemas presentaron los alumnos durante toda la carrera fueron las relacionadas con las ciencias exactas, en los semestres correspondientes (AHUM, 1980 a 1996).

Figura 6

Gobernador del estado presidiendo el segundo aniversario de la Escuela



Fuente: HUM 1980.

Cabe señalar que también se hicieron viajes de prácticas, de modo que, cuando cursaban el primer semestre, asistieron a una exposición en la Universidad de Celaya, Guanajuato. Los trabajos fueron elaborados por estudiantes de arquitectura de dicha universidad, entre otros, maquetas y proyectos arquitectónicos. La arquitecta Lucía recuerda que también vendían material exclusivo para dicha carrera; muchos de los instrumentos eran desconocidos para ellos en esos momentos, pero que con el paso de los meses los irían identificando.

Otros viajes académicos fueron a Oaxtepec, al que atendieron entre 18 y 20 estudiantes, y a la Ciudad de México, en el que se dedicaron a visitar edificios arquitectónicos emblemáticos (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 25 de marzo, 2013). Algunos de estos viajes tenían el propósito de reforzar el aprendizaje adquirido en las aulas, observando el contexto urbano, las características y materiales constructivos de las edificaciones visitadas, entre otras. Se observó, por medio de las entrevistas, que disfrutaron las actividades extracurriculares y que por momentos además de aprender se divertían.

Poco a poco disminuyó el número de alumnos de esta primera generación, pues de los 70 que iniciaron en primer semestre, en el tercero se inscribieron 54, en quinto 46, en séptimo se enlistaron 36 y, al iniciar el curso de noveno en 1982, en los talleres eran 27 estudiantes (AGUM, 1980 a 1983).

Graduación y primeros titulados

La ceremonia de entrega de cartas de pasante se llevó a cabo el 15 de julio de 1983 en el Auditorio del Planetario de la ciudad. En ese tiempo, la gubernatura continuaba a cargo del ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, mientras que el rectorado estaba representado por el licenciado Fernando Juárez Aranda, personalidades que fueron invitadas al evento por el director en turno, el arquitecto Rolando Cárdenas Castillo.

El padrino de esta primera generación fue el arquitecto Rodríguez Alvarado.⁹ En cuanto al discurso por parte de los alumnos, lo elaboró el estudiante J. Jesús Urtiz Gutiérrez y fue leído por María Cristina Castillejos Pedrizco, quien concluyó diciendo: “Compañeros, Michoacán es todo nuestro” (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 25 de marzo, 2013). Posterior al acto de entrega de cartas, se llevó a cabo una recepción en el salón “Rebullones”, a la que asistieron los arquitectos Rolando Cárdenas y Salvador Rodríguez, para ser partícipes en la celebración de los nuevos profesionistas.

Los primeros egresados que intentaron titularse después de dos años se encontraron con problemas administrativos, debido a la poca atención y organización que se les dio a sus documentos escolares, pues era la primera

vez que se realizaría el trámite; sin embargo, para que les dieran solución, fue necesario que hicieran presión a través de una toma de las instalaciones del Archivo de la Universidad. De este modo, el 1 de marzo de 1985 logró titularse el primer egresado de esta generación, el arquitecto Gilberto Vega Magdaleno (segundo que aparece en el libro de Títulos de la dependencia). Cabe destacar que él fue el que diseñó el logotipo de la Escuela. El título lo obtuvo por unanimidad, cuyo tema es: *Central de Autobuses para Zacapu, Michoacán* (AGUM, 1985) y su asesor de tesis fue el arquitecto Rodríguez Alvarado.

La primera mujer de esta generación que se tituló fue la tercera en la lista del Libro de Títulos y le correspondió a Refugio Patricia Tamayo Pérez, originaria de Morelia, Michoacán. Fue de los pocos estudiantes que contaron con un padre profesionista, médico cirujano (AGUM, 1976). El 16 de mayo de 1985, presentó su examen recepcional con el tema *Pasador Terrestre Carretera Pátzcuaro-Uruapan*, siendo el arquitecto Jesús Palafox García su asesor, y aprobada por unanimidad (AGUM, 1985).

De esta primera generación concluyeron 27 estudiantes, el 38.5 % de los 70 que habían ingresado en 1978 y hasta 1996, que es lo que abarca nuestro periodo de estudio. Se habían titulado 19: 14 hombres y cinco mujeres, el 70 % de los 27 que lograron realizarse como profesionistas.

Para finalizar, los nuevos profesionistas se incorporaron al mundo laboral en dos sectores: el público y el privado; en este contexto, hubo quienes su primera experiencia laboral ocurrió en instituciones gubernamentales; realizaron obras como conjuntos habitacionales, escuelas u oficinas. Los del sector privado se dividen en dos: aquellos que se integraron en instituciones/consorcios privados, para los que construyeron la bodega de Bimbo, entre otras edificaciones, y los que establecieron sus propios despachos arquitectónicos para diseñar casas habitación, entre otros tipos de espacios arquitectónicos.

Conclusiones

El análisis de la primera generación de alumnos de la Escuela de Arquitectura de la UMSNH permite comprender que su experiencia no fue únicamente el inicio de un programa académico, sino el punto de

partida de un proyecto cultural, social y profesional de trascendencia para Michoacán y para la enseñanza de la arquitectura en México.

En un contexto nacional de expansión universitaria y búsqueda de identidad regional, la creación de la escuela respondió a una necesidad concreta: formar arquitectos capaces de atender los retos urbanos, patrimoniales y sociales de su entorno inmediato. La primera generación enfrentó carencias materiales, limitaciones institucionales y la tarea de construir la infraestructura y la identidad académica de su propia escuela. Sin embargo, esos desafíos se convirtieron en motor de innovación, compromiso y sentido de pertenencia.

Esta primera generación de arquitectos nicolaítas no solo alcanzó el sueño de ser parte de la creación de una escuela, sino que sentó las bases de una tradición académica que continúa transformando la manera de enseñar y practicar la arquitectura en Michoacán. Su legado demuestra que la educación arquitectónica no se mide solo por los edificios que produce, sino por la capacidad de construir comunidad, pensamiento crítico y compromiso con el entorno.

Referencias

AGUM (1976). *Acervo*. Morelia, Michoacán.

AGUM (1977). *Acervo*. Morelia, Michoacán.

AGUM (1978). *Acervo*. Morelia, Michoacán.

AGUM (1985). *Título 1*. Morelia, Michoacán.

AGUM [Archivo General de la Universidad Michoacana]. (1971). *Acervo*. Morelia, Michoacán.

AHUM (1978). *Acervo*. Morelia, Michoacán.

AHUM (1979). *Acervo*. Morelia, Michoacán.

AHUM (1993). *Acervo*. Morelia, Michoacán.

AHUM [Archivo Histórico de la Universidad Michoacana]. (1975). *Acervo*. Morelia, Michoacán.

- Archivo Particular de Salvador Rodríguez Alvarado (1978). *El Universitario*. Morelia, Michoacán.
- Escudero, A. (2016). Ciudad y arquitectura. Seis generaciones que construyeron la América Latina moderna. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 38(109), 277-283. <https://doi.org/10.22201/iiie.18703062e.2016.109.2582>
- García Vásquez, L. (2024, 29 de mayo). *Entrevista personal*. Morelia, Michoacán.
- Gutiérrez, Á. (2001). *Leyes orgánicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Archivo Histórico/UMSNH.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza. <https://ia601509.us.archive.org/17/items/MemoriaColectivaHalbwachs./Memoria%20Colectiva-Halbwachs.-.pdf>
- HUM [Hemeroteca de la Universidad Michoacana “Mariano de Jesús Torres”]. (1978). *La Voz de Michoacán*. Morelia, Michoacán.
- HUM (1979). *La Voz de Michoacán*. Morelia, Michoacán
- HUM (1980, 13 de noviembre). Presidió el gobernador el aniversario de Arquitectura. *La Voz de Michoacán*. Morelia, Michoacán
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática]. (2002). *Anuario Estadístico del Estado de Michoacán (1970-1980)*. INEGI.
- Mier Suárez, J. A. (2013, 27 de agosto). *Entrevista personal*. Morelia, Michoacán.
- Ocegueda Hernández, J. M., Miramontes Arteaga, M. A., y Moctezuma Hernández, P. (2014). La educación superior en México: un estudio comparativo. *Ciencia ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 21(3), 181-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10432355002>
- Rodríguez Alvarado, S. (2012, 24 de enero). *Entrevista personal*. Morelia, Michoacán.

- Rodríguez Alvarado, S. (2014, 2 de mayo). *Entrevista personal*. Morelia, Michoacán.
- Rodríguez, M. V. (2022). El origen del humanismo de la Bauhaus (1919-1933) en la cultura clásica griega: una mirada a través del alumnado femenino. *Revista Humanidades*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.15517/h.v12i1.49256>
- Sixtos López, G. (2015, 19 de febrero). *Entrevista personal*. Morelia, Michoacán.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. FCE.
- Terán-Bonilla, J. A. (2011). *La ciudad novohispana y la fiesta barroca*. GRISO / Universidad de Navarra / Fundación Visión Cultural. <https://hdl.handle.net/10171/18394>
- Urtiz Gutiérrez, J. (2013, 25 de marzo). *Entrevista personal*. Morelia, Michoacán.
- Urtiz Gutiérrez, J. J. (2015, 16 de marzo). *Entrevista personal*. Morelia, Michoacán.
- Vergil Guerrero, L. (2023, 17 de agosto). *Entrevista personal*. Morelia, Michoacán.

Notas

¹ Este trabajo apela a la recuperación de una memoria colectiva, porque se han reconstruido los orígenes de la Escuela de Arquitectura, a partir de vivencias individuales que atestiguan de manera social-colectiva el sentir de la comunidad de estudiantes de la generación 1978-1983. En este sentido, la memoria individual —de la primera generación— se recuperó a través de las entrevistas y estas en su mayoría regresaron al pasado utilizando recuerdos y emociones compartidas. Como menciona Halbwachs (2004), la memoria individual está mediada y atravesada por la memoria de todos y todas; es decir, no hay memoria individual/personal que no esté permeada por las vivencias y recuerdos de otros; por lo tanto, cuando hablamos de nuestras memorias en un contexto íntimo y

personal, al mismo tiempo hablamos de la comunidad, de los grupos sociales en donde hemos estado y compartido.

² Entendemos por historia oral no como la forma de “rescatar” la oralidad de los saberes y construir un documento histórico; comprendemos la historia oral.

³ Entre otros participantes se encontraban Rigoberto Pliego C., Carlos Delgado, Rodolfo de León Rolon, Gustavo Flores M., Luis Javier Hernández P., José Luis Rodríguez G., el Dr. Sandor Von Szalay y el ingeniero Joaquín Ulaje M.

⁴ Además, se tomaron en cuenta los planes de estudio de la Universidad de Jalapa, Guadalajara, Guanajuato, Yucatán, Autogobierno, Autónoma de San Luis, UAM, UNAM Campus Aragón, ESIA del IPN.

⁵ “Los Consejos Técnicos de las Facultades o Escuelas se integrarán por un representante profesor de cada una de las especialidades que se impartan y por dos representantes de todos los alumnos de cada plantel; las designaciones se harán de la manera que determinen las normas reglamentarias que expida el Consejo Universitario. Dichos Consejos serán presididos por los directores de cada establecimiento, excepto en el caso de la fracción XII del artículo 17 de esta Ley. Los representantes a los Consejos Técnicos, además de los requisitos que establezca el Estatuto, deberán llenar los que determine esta Ley para los representantes al Consejo Universitario. Los representantes profesores durarán en su encargo cuatro años y los de los alumnos solamente dos. El director tendrá derecho a vetar las decisiones del Consejo Técnico, en cuyo caso la cuestión vetada será sometida a la consideración del Consejo Universitario. Haciendo referencia al artículo 19º, cuyo artículo es de suma importancia para nuestro tema, los Consejos Técnicos estudiarán los métodos, planes y programas de enseñanza y los someterán a la consideración de la comisión especializada correspondiente del Consejo Universitario, por conducto del director del plantel”.

⁶ Esta fracción dice a la letra que: “Revalidar, para fines académicos, los estudios que se hagan en otros establecimientos educativos nacionales o extranjeros e incorporar, de acuerdo con sus reglamentos, planteles en los cuales se imparta educación preparatoria y profesional. Por lo que se refiere a los alumnos procedentes del ciclo secundario o de estudios equivalentes, invariablemente se les exigirá el certificado expedido con sujeción a lo dispuesto por el artículo 3º Constitucional.”

⁷ J. Jesús Urtiz, originario de Zacapu, Michoacán, nació el 18 de agosto de 1941; su padre, como una gran parte de la población se dedicaba a la agricultura. Tanto la primaria como la secundaria los llevó a cabo en Tacámbaro, Mich., la Escuela Primaria Federal “Constitución de 1917” concluyéndola en 1956, y la secundaria en el Colegio Particular “Cristóbal Colón” (1957-1960). Sus estudios de nivel

medio superior los realizó en el “Colegio de San Nicolás” de 1962 a 1964, donde estudió el bachillerato de Ingeniería y Arquitectura. Ya desde entonces tenía la inquietud de ser arquitecto, sin embargo debido a que la Universidad Michoacana no contaba con esa carrera, decidió estudiar en la Escuela Normal para Profesores. Al concluir los estudios Normales, comenzó a trabajar como profesor de la SEP. El servicio social lo llevó a cabo en el Sindicato Nacional de Profesores del 17 de febrero al 17 de agosto de 1982, bajo la asesoría del Profesor J. Ascensión Bustos, habiendo concluido este y realizado todos los trámites para poder obtener el título. Jesús Urtiz presentó su examen recepcional el día 5 de septiembre de 1988.

⁸ El logo también se plasmó en los anillos de graduación (Figura 5).

⁹ Arq. Rolando Cárdenas Castillo, egresado de la Universidad Autónoma de Guadalajara. Para su designación, las autoridades universitarias tomaron en cuenta las opiniones vertidas por la Sociedad de Alumnos de la Escuela; estuvo al frente de la dependencia durante el periodo de 1981 a 1983.

Voces disidentes en territorios conservadores: historias de inclusión, exclusión y resistencias en el COBACH de Cuauhtémoc, Chihuahua

Dissenting Voices in Conservative Contexts: Histories of
Inclusion, Exclusion, and Resistance at COBACH in
Cuauhtémoc, Chihuahua

Héctor José Olivas Prieto*
Izabela Tkocz**

* Profesor del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 14 (México). Doctorando en Educación, Artes y Humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Licenciado en Letras Españolas y Maestro en Comunicación. Su investigación se centra en la inclusión y discriminación de la comunidad LGBTQ+ en la educación media superior, desde enfoques cualitativos como la historia oral y el análisis crítico del discurso, con especial interés de las narrativas escolares y los contextos socioculturales.

Correo electrónico: hj.olivas@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-3382-6017>

** Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Entre sus publicaciones recientes están “Proceso de democratización en Europa del Este: diferentes escenarios de cambios sociales” en *Espacio abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología* (2025) y “Reflexiones en torno a 1824, memoria histórica e identidad chihuahuense” (2025). Cuenta con reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación.

Correo electrónico: itkocz@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-3973-2888>

Historial editorial

Recibido: 11-septiembre-2025

Aceptado: 21-diciembre-2025

Publicado: 30-enero-2026

**Voces disidentes en territorios
conservadores: historias de
inclusión, exclusión y resistencias
en el COBACH de Cuauhtémoc,
Chihuahua**

Resumen

El presente artículo analiza las historias y experiencias de inclusión y exclusión vividas por personas del colectivo LGBTIQ+ en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 14 (COBACH), situado en la ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua, México. A través de un enfoque cualitativo y del uso de entrevistas semiestructuradas, se recopilaron testimonios de exalumnos y docentes que permiten identificar patrones de discriminación, omisión institucional y escasa capacitación en temas de diversidad. La metodología está apoyada en los principios de la historia oral, dando especial énfasis a la voz de los sujetos para reconstruir sus trayectorias escolares en un contexto sociocultural conservador. Los hallazgos de la investigación señalan la invisibilización curricular de las identidades sexogenéricas no normativas, la falta de atención a la salud mental y la existencia de prácticas docentes aisladas, sin capacitación institucional. Se concluye que, en un entorno donde la heteronormatividad sigue siendo hegemónica, la escuela debe asumir un papel más activo en la formación inclusiva, crítica y sensible a la diversidad.

Palabras Clave: Colectivo LGBTIQ+, Educación Media Superior, inclusión, exclusión, ciudad Cuauhtémoc.

**Dissenting Voices in Conservative
Contexts: Histories of Inclusion,
Exclusion, and Resistance at
COBACH in Cuauhtémoc,
Chihuahua**

Abstract:

This article analyzes experiences of inclusion and exclusion, among individuals of the LGBTIQ+ community at the Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua Plantel 14, located in Cuauhtémoc. Adopting a qualitative approach, the study draws on semi-structured interviews with former students and teachers to document narratives that reveal patterns of discrimination, institutional omission, and limited training in matters of gender and sexual diversity. Grounded in the principles of oral history, the research prioritizes participants' voices in order to reconstruct their school trajectories within a sociocultural environment marked by conservative norms. The findings suggest ongoing processes of curricular invisibility of non-normative gender and sexual identities, insufficient attention to mental health, and the presence of isolated teaching practices that operate without clear institutional support. In this context, the article calls for a critical reconsideration of the school's role in environments where heteronormativity remains hegemonic and highlights the need for more inclusive and diversity-responsive educational practices.

Keywords: LGBTIQ+ community, upper secondary education, inclusion, exclusion, Cuauhtémoc.

**Voix dissidentes en territoires
conservateurs : histoires
d'inclusion, d'exclusion et de
résistances au COBACH de
Cauhtémoc, Chihuahua**

Résumé

Le présent article analyse les histoires et les expériences d'inclusion et d'exclusion vécues par les personnes du collectif LGBTQ+ au sein du Collège de Bacheliers de l'État de Chihuahua, Campus 14 (COBACH), situé dans la ville de Cauhtémoc, Chihuahua, Mexique. À travers une approche qualitative et l'utilisation d'entretiens semi-directifs, des témoignages d'anciens élèves et d'enseignants ont été recueillis, permettant d'identifier des schémas de discrimination, d'omission institutionnelle et un manque de formation sur les questions de diversité. La méthodologie s'appuie sur les principes de l'histoire orale, en accordant une importance particulière à la voix des sujets pour reconstruire leurs trajectoires scolaires dans un contexte socioculturel conservateur. Les conclusions de la recherche soulignent l'invisibilisation curriculaire des identités sexogénériques non normatives, le manque de prise en charge de la santé mentale et l'existence de pratiques enseignantes isolées, sans formation institutionnelle. Il en est conclu que, dans un environnement où l'hétéronormativité demeure hégémonique, l'école doit assumer un rôle plus actif dans une formation inclusive, critique et sensible à la diversité.

Mots-clés : Collectif LGBTQ+, enseignement secondaire supérieur, inclusion, exclusion, ville de Cauhtémoc.

**Głosy dysydenckie w
konserwatywnych terytoriach:
historie inkluzji, wykluczenia i
oporu w COBACH w
Cauhtémoc, Chihuahua**

Streszczenie

Niniejszy artykuł analizuje historie i doświadczenia inkluzji oraz wykluczenia osób z kolektywu LGBTQ+ w liceum stanowym w Chihuahua, Placówka 14 (COBACH), w mieście Cauhtémoc w Meksyku. Dzięki podejściu jakościowemu i wywiadam półstrukturyzowanym zebrano świadectwa byłych uczniów i nauczycieli, które pozwalają zidentyfikować wzorce dyskryminacji, zaniedbania instytucjonalne oraz niedostateczne przeszkolenie w zakresie różnorodności. Metodologia opiera się na zasadach historii mówionej, kładąc szczególny nacisk na głos podmiotów w celu rekonstrukcji ich ścieżek edukacyjnych w konserwatywnym kontekście socjokulturowym. Wyniki badań wskazują na programowe pomijanie tożsamości płciowych nienormatywnych, brak dbałości o zdrowie psychiczne oraz występowanie odizolowanych praktyk nauczycielskich bez wsparcia instytucjonalnego. Artykuł konkluduje, że w środowisku, w którym heteronormatywność pozostaje hegemonistyczna, szkoła musi przyjąć bardziej aktywną rolę w edukacji włączającej, krytycznej i wrażliwej na różnorodność.

Słowa kluczowe: Kolektyw LGBTQ+, szkolnictwo ponadpodstawowe, inkluzja, wykluczenie, miasto Cauhtémoc.

Introducción

Este artículo deriva de la tesis doctoral titulada “Territorios de identidad y exclusión: Una historia de vida LGBTQ+ en el sistema educativo del Colegio de Bachilleres de Chihuahua”, desarrollada en la Universidad Autónoma de Chihuahua. El interés de los investigadores surge no solo desde una perspectiva académica, sino también desde la experiencia personal, pues uno de los autores es docente en el Plantel 14 del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH), ubicado en la ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua, México. Durante más de una década ha sido testigo directo de las dinámicas escolares, las tensiones institucionales y las diversas formas en que se manifiestan la inclusión y la exclusión hacia estudiantes del colectivo LGBTQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales, queer y otras identidades y orientaciones no heteronormativas).

La experiencia cotidiana en la vida escolar ha permitido observar cómo las estructuras normativas, los silencios institucionales y las resistencias individuales configuran las experiencias de los jóvenes en contextos conservadores. A partir de esta doble mirada (la del educador y la del investigador) surge la necesidad de analizar críticamente el papel que juega la escuela en la reproducción o transformación de imaginarios y prácticas que afectan directamente la vida de estudiantes no normativos.

El propósito de este artículo es analizar los desafíos y tensiones que se viven en dicho plantel en relación con la inclusión de personas LGBTQ+, a partir de testimonios de docentes y alumnos egresados. Es importante tener en cuenta que el territorio no puede entenderse únicamente como un espacio físico donde se ubica el plantel, sino como un entramado de relaciones históricas, simbólicas y de poder que condicionan los modos de habitar, ser y educarse. Como plantea Larreche (2022), el territorio actúa como productor de normas, sentidos y subjetividades, por lo que es indispensable leer las narrativas escolares dentro de este marco territorial. En la misma línea, Massey (2005) sugiere que el espacio es relacional, es decir, está compuesto por las prácticas sociales que lo conforman y lo transforman. Por ello, la ciudad de Cuauhtémoc (con su fuerte conservadurismo religioso y social) se convierte no solo en el contexto,

sino en un actor que participa activamente en la producción de exclusiones escolares hacia el colectivo LGBTIQ+.

La investigación se sitúa en la ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua, conocida como la Ciudad de las Tres Culturas por la coexistencia histórica y territorial de comunidades menonita, rarámuri y mestiza (Pedroza, 2014; Oseguera-Montiel y Schiebeck, 2022). Sin embargo, esta diversidad cultural coexiste con problemáticas sociales difíciles, entre las que destacan el narcotráfico, la violencia y el arraigo de estructuras patriarcales. La modernización de Chihuahua combinó el desarrollo maquilero con el crimen organizado, lo que enmarcó el clima social de la época. En ese contexto, “los continuos abusos de los diferentes cuerpos policiacos con el pretexto del combate al narcotráfico” (Quintana, 2009, p. 116) generaron inconformidad y propiciaron la creación de la Comisión de Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos A. C. (COSYDDHAC), con bases en Chihuahua, Juárez, Cuauhtémoc, Parral y la Sierra Tarahumara, lo que evidenció la tensión que alcanzó la vida cotidiana y la confianza en las instituciones.

Esta suma multicultural configura un contexto social conservador, marcado por fuertes valores religiosos y estructuras patriarcales que influyen en los imaginarios colectivos y se ven reflejados en prácticas institucionales en el sistema educativo. En este escenario, las escuelas reproducen, en muchas ocasiones, discursos heteronormativos y silencios institucionales que colocan a los estudiantes LGBTIQ+ en situaciones de vulnerabilidad. Diversos estudios (Baruch et al., 2017; Liu y Mustanski, 2012) han documentado el impacto negativo de estas condiciones en el bienestar emocional, el rendimiento académico y la permanencia escolar de estudiantes no normativos.

Es importante señalar que el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua fue creado el 19 de septiembre de 1973 por decreto presidencial, constituyéndose como uno de los principales subsistemas de educación media superior del estado (Salcido y Trujillo, 2020; Salcido et al., 2018).

La presente investigación busca visibilizar las historias y experiencias vividas en este espacio educativo y promover una reflexión crítica sobre

los alcances y límites de las prácticas institucionales en materia de inclusión.

Diversidad sexogenérica e inclusión educativa

Desde este marco territorial y social, pasamos a revisar los principales aportes teóricos sobre diversidad sexogenérica e inclusión educativa que orientan el análisis. El estudio de las sexualidades disidentes en el ámbito escolar ha cobrado creciente relevancia en las últimas décadas, especialmente en contextos donde persisten estructuras educativas normativas y excluyentes (DePalma y Cebreiro, 2018; Espinoza y Navarrete, 2024). De acuerdo con Schmelkes (2004), “la educación intercultural se propone como un campo que busca reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística, enfrentando la discriminación y favoreciendo la equidad” (p. 9). En este sentido, esta autora enfatiza que “no basta con la integración física de los alumnos; la verdadera inclusión requiere modificar prácticas escolares, curriculares y sociales” (p. 11). Estas reflexiones permiten comprender la necesidad de pensar la inclusión educativa de estudiantes LGBTIQ+ no solo como presencia en el aula, sino como una transformación profunda de las prácticas que sostienen la vida escolar.

Sin embargo, tal como lo señala Espinoza y Rodríguez (2020), la inclusión en instituciones educativas mexicanas suele mantenerse al límite de enfoques declarativos o normativos, sin que se lleven a cabo prácticas concretas. Esto genera climas escolares que, lejos de promover la equidad, refuerzan mecanismos de exclusión, discriminación y silenciamiento, especialmente hacia estudiantes cuyas identidades desafían el orden heteronormativo. Butler (1990) plantea que las normas de género se reafirman mediante prácticas reiteradas que excluyen las expresiones no normativas. Meyer (2010) añade que las instituciones escolares reproducen y legitiman normas de género que marginan a quienes no se ajustan a los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad, haciendo de la escuela un espacio potencialmente hostil para estudiantes LGBTIQ+.

Violencia simbólica y riesgo psicosocial

La violencia que tiene como base la orientación sexual e identidad de género adopta múltiples formas, desde el acoso verbal hasta el aislamiento institucional (UNESCO, 2016). La Segunda Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar basada en Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género en México (Baruch et al., 2017) revela que el 49.75% de los encuestados ha sido víctima de violencia escolar homofóbica, siendo los estudiantes trans quienes enfrentan mayores niveles de riesgo. La violencia basada en la orientación sexual y la identidad de género compromete la educación y el bienestar de los estudiantes, afectando su permanencia y aprovechamiento escolar (UNESCO, 2016).

Liu y Mustanski (2012) advierten que la ideación suicida y las autolesiones son significativamente más frecuentes entre jóvenes LGBTIQ+ expuestos a contextos escolares hostiles. Ante este panorama, la falta de políticas de prevención y contención psicológica constituye una forma de negligencia estructural, ya que la violencia no solo afecta la permanencia escolar, sino también la salud emocional de los estudiantes.

Formación docente y omisiones institucionales

La escuela como institución cumple un papel central en la reproducción o transformación de valores sociales. En este sentido, el rol que desempeñan los docentes es fundamental. No obstante, diversos estudios han evidenciado la ausencia de formación en temáticas de diversidad sexual en los programas de capacitación docente, lo cual limita la capacidad de respuesta ante situaciones de exclusión (Hernández et al., 2014).

El vacío institucional no solo se manifiesta en la omisión curricular, sino también en la escasez de protocolos de actuación, espacios de debates y estrategias educativas intervencionistas ante problemáticas como el acoso escolar homofóbico, la ansiedad o el suicidio (UNESCO, 2013). Esto produce una cultura escolar de silencios, donde los docentes actúan desde la intuición personal y no desde un respaldo institucional sistemático y como señala Schmelkes (2004): “No basta con la integración física de los alumnos; la verdadera inclusión requiere modificar prácticas escolares, curriculares y sociales” (p. 11).

Metodología

Esta investigación utiliza un enfoque cualitativo y la historia oral, ya que busca comprender en profundidad las experiencias subjetivas de estudiantes, exalumnos y docentes en relación con la inclusión y exclusión de personas LGBTIQ+ en un contexto educativo específico. Como señalan Taylor y Bogdan (2000): “el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor [...] examina el modo en que se experimenta el mundo” (p. 5). Bajo esta mirada, se privilegió la voz de los participantes como medio para construir conocimiento.

Con la finalidad de mejorar la secuencia de los testimonios y la claridad en los argumentos, se realizó la Tabla 1 que vincula las etiquetas utilizadas en el análisis con la función que cada entrevistado desempeñó dentro del plantel y la fecha en que se realizó la entrevista. Esto permite contextualizar los discursos sin comprometer el anonimato de las personas en cuestión.

Tabla 1
Participantes en la investigación

Entrevistado	Función en el plantel	Fecha de la entrevista
Alumno 1	Exalumno	12 de marzo de 2024
Alumno 2	Exalumno	9 de marzo de 2024
Alumno 3	Exalumno	26 de marzo de 2024
Alumno 4	Exalumno	28 de marzo de 2024
Docente 1	Docente	20 de marzo de 2024

Fuente: Elaboración propia.

Historia oral

La historia oral es central para documentar y visibilizar trayectorias de colectivos históricamente marginados, pues reconstruye experiencias desde la voz de quienes las viven. El reconocimiento del colectivo LGBTIQ+ como grupo históricamente vulnerado refuerza la necesidad de preservar sus testimonios. Como señalan Estapé et al. (2023)

Un ejemplo histórico de grupo social vulnerado históricamente ha sido el colectivo LGBT+. Considerado por el poder religioso como un pecado [...] por el poder judicial como un delito punible y por la sociedad general como una aberración, pocos son los colectivos que han sufrido mayor injusticia, persecución y estigmatización (p. 20).

Por lo anterior, la historia oral permite que los testimonios trasciendan el registro de hechos y den cuenta del impacto emocional, social y cultural de estas experiencias. En esta línea, González (2012) subraya que “los relatos elaborados en grupo y sus testimonios individuales proporcionan indicios relevantes sobre la realidad y las relaciones sociales prevalecientes en su entorno” (p. 7).

Por lo anterior, la metodología se fundamenta en la historia oral, la cual es definida como “una de las ramas más jóvenes de la historia y a la vez de mayor complejidad” (Tkocz y Trujillo, 2021, p. 161). Este enfoque ha cobrado relevancia por su capacidad para recuperar voces silenciadas y reconstruir memorias desde la experiencia vivida. En este sentido, la historia oral permite no solo documentar eventos recientes, sino también revelar patrones sociales y culturales que atraviesan la dinámica educativa. Como afirman Tkocz y Trujillo (2018), uno de los aportes fundamentales de la historia es facilitar el autoconocimiento humano mediante la comprensión crítica del pasado.

El diseño metodológico se basa en entrevistas semiestructuradas por su flexibilidad para explorar temas sensibles en un entorno de confianza. Las entrevistas fueron diseñadas con base en guías temáticas que permitieron mantener una estructura general, pero también dar lugar a la espontaneidad y profundidad en las respuestas. Este instrumento de investigación permite obtener “datos significativos desde el punto de vista de los participantes” (Hernández et al., 2014, p. 398), especialmente en temas de identidad y contexto personal.

El muestreo fue de tipo intencional, recurriendo a estrategias de bola de nieve para contactar a alumnos LGBTIQ+ egresados del plantel, así como a docentes que han trabajado en distintos momentos de la historia del centro educativo. Este tipo de selección responde a lo que Hernández et al. (2014) define como muestreo no probabilístico, orientado a “casos

informativos y ricos en datos” (p. 189). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cinco personas en total: cuatro exalumnos y un docente, quienes accedieron a participar voluntariamente tras recibir información detallada sobre los objetivos del estudio.

Las entrevistas se llevaron a cabo en espacios que garantizaran la comodidad de los participantes, algunas de ellas fueron en modalidad virtual debido al tiempo y distancia. Se eligió el formato semiestructurado por su flexibilidad y capacidad para generar un ambiente de confianza, lo cual favorece la expresión abierta de las vivencias personales (Trindade, 2020). Las preguntas abordaron tanto la percepción de los entrevistados sobre las dinámicas de inclusión y exclusión, como aspectos contextuales relevantes, tales como edad, profesión, nivel de estudios y, en el caso de los docentes, el tiempo que llevan trabajando en el plantel. Se ofreció y se insistió en la opción de anonimato para fomentar mayor libertad en las respuestas. Los temas centrales giraron en torno a la formación docente en diversidad, así como a problemáticas vinculadas a la salud mental, como la ansiedad, la depresión y el suicidio.

Interpretación analítica

La interpretación de las entrevistas se realizó mediante un análisis temático, de esta forma fue más simple identificar patrones comunes en la información de los entrevistados. A partir de la codificación abierta, se realizaron grupos en unidades de sentido que reflejan los ejes de inclusión, exclusión, violencia simbólica, respuestas institucionales y resistencias. Este proceso se desarrolló de manera inductiva, dando así pie a encontrar hallazgos que surgen directamente de las voces de los entrevistados (Taylor y Bogdan, 2000).

La validación de estas categorías se llevó a cabo mediante una lectura transversal de los testimonios, poniendo en contraste fragmentos o palabras clave con el marco teórico y con los objetivos de investigación. Este tipo de enfoque interpretativo busca no solo organizar la información, sino también dar a conocer las estructuras de poder, omisión o agencia que operan en las prácticas escolares del COBACH, Plantel 14, en torno a la diversidad sexogenérica.

Como señala Trindade (2020), el análisis cualitativo implica comprender los significados atribuidos por los actores a sus experiencias, más allá de una simple clasificación temática. Es así como se privilegió la mirada crítica que permitiera mostrar las tensiones entre las políticas institucionales y las vivencias específicas de los entrevistados. Esta estrategia se alinea con Hernández et al. (2014), quienes proponen que el análisis cualitativo debe recuperar el sentido profundo de los relatos para generar comprensión contextualizada y significativa.

Diseño y aplicación de entrevistas

Para el diseño de la metodología, además de la entrevista semiestructurada, se complementó con observación directa no estructurada durante actividades escolares cotidianas, lo cual permitió identificar actitudes, comportamientos y climas institucionales relacionados con la inclusión o exclusión de personas LGBTIQ+. Esta información, aunque no elaborada como un instrumento formal, enriquece el análisis al proporcionar un contexto situado y vivencial desde el espacio escolar.

El proceso de entrevistas fue más sencillo debido al rol como docente de uno de los investigadores, lo cual facilitó el establecimiento de relaciones de confianza y cercanía con varios participantes, especialmente con exalumnos que fueron parte de la institución y de la labor docente. Esta condición ayudó al acceso a información sensible, ya que se logró un vínculo de interés genuino entre ambas partes en este tema. En el caso del docente existió cierto temor a la participación, pues sabía que son temas sensibles.

Consideraciones éticas en la investigación

En la elaboración de una investigación cualitativa, en particular cuando se centra en experiencias de personas que han vivido o están en entornos de discriminación, la ética constituye un pilar fundamental que no puede reducirse a procedimientos técnicos. Como advierten Noreña et al. (2012), “los criterios éticos de una investigación cualitativa deben responder a la reflexión que el investigador debe realizarse acerca de los efectos, los alcances, las consecuencias, las relaciones que se establecen con los sujetos

involucrados en el estudio y la manera en que escribe sus resultados” (p. 265). De esto se deduce que el compromiso ético debe estar presente desde el diseño del estudio hasta la redacción de los resultados.

Uno de los pilares fundamentales es el consentimiento informado, fundamentando esto en una ética kantiana según la cual “los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo” (Noreña et al., 2012, p. 270). Es así que los entrevistados no solo deben aceptar voluntariamente participar en la entrevista, sino que además deben conocer sus derechos y responsabilidades en la investigación. Esto da un fuerte soporte en personas que quieren participar, pero temen hacerlo.

Otro elemento importante es la confidencialidad, la cual puede ser explicada como una garantía de protección de la identidad y de la información compartida. Por lo tanto, “la confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por los mismos, por tanto, para mantenerla se asigna un número o un pseudónimo a los entrevistados” (Noreña et al., 2012, p. 270). Esto proporciona una relevancia especial en las investigaciones, en particular en las que se abordan temáticas sensibles como la identidad sexual y de género. Por lo tanto, para lograr la libertad en los entrevistados, se debe resguardar su intimidad y por consiguiente fortalecer la confianza y la credibilidad de los hallazgos en la investigación.

Sin embargo, como se podría esperar, la ética trasciende normas formales. Como señala Aranguren (2008), en contextos donde se investiga sobre experiencias de sufrimiento, exclusión o violencia, “la pregunta [...] no puede abrirse camino en el trasegar de una investigación en ciencias sociales sin antes haberse considerado la necesidad de que el investigador re-sitúe su perspectiva ética y re-descubra su lugar político” (p. 21). Es decir, el acto de escuchar testimonios no se debe limitar a la recolección de datos, sino que implica un posicionamiento consciente frente al dolor y la dignidad de quienes narran sus experiencias.

Uno de los momentos que sobresalen en las entrevistas es el silencio, lejos de ser entendido como un vacío o un momento incómodo, también es parte del relato. Es importante entender que, “el silencio no sea el sobrante

del testimonio, el vacío incómodo de la entrevista por llenar, sino contenido de las condiciones de producción del relato” (Aranguren, 2008, p. 26). Reconocer el silencio como parte del proceso en la investigación implica no forzar palabras, sino que, por el contrario, invita a respetar los tiempos y límites de cada participante.

En este sentido la ética, al momento de escuchar se convierte en un principio central. Escuchar implica, como señala Aranguren (2008), “pensar en cómo describir con pudor y dignidad los actos que han degradado y humillado a miles de personas” (p. 21), evitando que los testimonios sean “recolonizados, desfigurados y desterrados, haciendo del ‘reconocimiento’ de las víctimas y de su dolor una realidad vaga” (p. 27). La ética demanda que se preserve la voz de los individuos, permitiendo que “los discursos emerjan en su plena dimensión social” (Noreña et al., 2012, p. 269), en lugar de reducirlos a fragmentos manipulados por la interpretación.

Es por esto que las consideraciones éticas en esta investigación no se limitan a mantener el anonimato de las personas implicadas, sino que se busca generar un espacio de respeto, cuidado y reconocimiento mutuo, en el cual el testimonio (y el silencio) de los participantes se constituyen como ejes fundamentales para la obtención de conocimiento.

Con base en las consideraciones metodológicas y éticas anteriores, se da paso a los testimonios obtenidos de las entrevistas, lo cual es el eje medular de la presente investigación. Gracias a ellas se obtienen voces y testimonios que ayudan a comprender, desde una perspectiva cualitativa, los procesos de inclusión y exclusión vividos en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 14.

La entrevista con Alumno 1, es importante para conocer el punto de vista heterosexual de los alumnos del COBACH. Esta persona fue alumna y actualmente terminó su carrera universitaria, es mujer cisgénero heterosexual mayor a 24 años. La entrevista se realizó de forma presencial en un café de Chihuahua capital, pues en esa ciudad se encuentra realizando su carrera universitaria y es en donde está su trabajo.

Durante la entrevista, el Alumno 1 manifestó una preocupación constante sobre la falta de educación sexual en las escuelas, especialmente en secundaria y preparatoria. Desde su perspectiva, el personal responsable

de estos temas solía recurrir a tácticas basadas en el miedo, como mostrar imágenes impactantes de enfermedades de transmisión sexual, posiblemente con el fin de promover la abstinencia entre los estudiantes (Alumno 1, 2024). Recordó un caso en el que un familiar cercano, que además fue compañero en la preparatoria, fue acosado en la escuela porque su papá “salió del closet” (Alumno 1, 2024) y esto fue tanto para el alumno como para el papá una situación complicada, lo cual se relaciona con el caso de alumnos que se sabía que eran lesbianas o *gays* (concepto que se utiliza en la entrevista) pues “parecía que eso era un castigo para ellos” (Alumno 1, 2024).

Pese a que no se sintió algún tipo de trato negativo de los profesores hacia alumnos del colectivo LGBTIQ+, percibió un ambiente en el que se hablaba mal a sus espaldas “al igual que los alumnos” (Alumno 1, 2024), no todos, aseguró que sí había profesores buenos que realmente se preocupaban por los alumnos, aunque “puedo decir que son contados” (Alumno 1, 2024). La persona entrevistada mencionó que no existe la preparación suficiente entre los docentes, y quienes la tienen es porque al parecer la buscan ellos mismos, recordó que pasó por un momento difícil en el que el cuerpo de orientación le aconsejó algo “bastante ridículo” (Alumno 1, 2024).

Desde su punto de vista, el contexto de las personas del colectivo LGBTIQ+ en Cuauhtémoc es muy adverso. Basándose en las experiencias de su primo y del padre de este, percibe que estas personas enfrentan una fuerte discriminación y rechazo por parte de la sociedad, lo que puede resultar extremadamente difícil para ellos. Opina que esto podría deberse a una actitud generalizada de machismo en la población. Ella misma vivió una situación similar cuando expresó su deseo de estudiar arquitectura y le sugirieron que eligiera una carrera “más adecuada para mujeres” (Alumno 1, 2024).

En la entrevista con una exalumna del Plantel 14 (a quien llamaremos Alumno 2) es parte del colectivo LGBTIQ+. Gracias a esta conversación, se logró obtener una visión más detallada desde la experiencia personal de alguien que ha pasado por ese entorno educativo y social. Actualmente estudia su carrera universitaria, la reunión fue en línea debido a que no tenía mucho tiempo para que fuera presencial, pero sí tenía interés por

aportar en la investigación. Quisiera enfatizar su particular insistencia en hacer la entrevista y su actitud participativa desde el primer momento en que le comenté la idea del proyecto. En la entrevista mencionó que nunca experimentó discriminación personalmente, pero le impactó la difícil situación que enfrentó su pareja sentimental de ese momento (que estudiaba en preparatoria) al revelar su orientación sexual. Los padres de su pareja la obligaron a terminar la relación de manera abrupta. Más tarde, cuando intentaron retomar la relación amorosa, los padres le cerraron las puertas de su hogar después de discutir, obligándola a vivir con su abuela.

Agregó en la plática que, en el Plantel 14 sintió que no se daba el mismo trato en cuestiones de educación sexual, por ejemplo, cuando se hablaba del tema, los encargados correspondientes se centraban en educación heterosexual y no se platicaba de los demás tipos de parejas que existen. Sin embargo, hubo profesores en los que se podía notar una actitud de rechazo a las personas del colectivo, había comentarios como: “No Homo”, después de que hombres se abrazaban o mostraban algún tipo de afecto, como si ser homosexual o mostrar cariño fuera malo o solo lo hicieran homosexuales.

Agradeció a una maestra del plantel ya que, gracias a su apoyo y consejo, fue más sencillo decirles a sus papás sobre su orientación sexual. Ella pensaba que iba a ser un problema e iba a encontrar negativas, pero al momento de decirles solo le dijeron: ah sí, ya sabíamos, enfatizó que fueron más los problemas en su mente que en la realidad. Sin embargo, no todos los maestros tienen ese contacto o comunicación, hay muchos a los que parece que no le importan sus alumnos, mencionó la alumna durante la entrevista.

Hay varios motivos que explican el conservadurismo en la ciudad, “Quizá esto sea porque la sociedad es muy religiosa y piensan que todo esto es una enfermedad” (Alumno 2, 2024) pues muchas de las familias en Cuauhtémoc son religiosas y tienen arraigadas muchas ideas como “Dios sólo creo a hombre y mujer” (Alumno 2, 2024) eso demuestra que hay muchas personas conservadoras, por ejemplo, no hace mucho se hizo una marcha en pro del colectivo LGBTIQ+ y escuchó comentarios negativos sobre ella, dichos como “pero porqué hacen estas cosas o en que van a

pensar los niños, ¿cómo van a legalizar el matrimonio igualitario? Ahora todos (hombres) se van a querer casar con un hombre” (Alumno 2, 2024).

En otra entrevista, esta vez con Alumno 3, egresado del Plantel 14 y actualmente estudiante universitaria, quien se identifica como mujer bisexual, se discutieron los temas ligados al panorama de vivir en Cuauhtémoc como parte del colectivo LGBTIQ+. Dado el respeto y la confianza, la entrevista se llevó a cabo en el domicilio del investigador durante un periodo vacacional de ella. Alumno 3 compartió que la experiencia varía ampliamente: mientras que las personas gays enfrentan más acoso, las mujeres lesbianas sufren menos este problema. Además, señaló que el acoso está influenciado por el poder socioeconómico y educativo, ya que algunas personas atacan a otras cuando se sienten superiores. Aun así, existe un gran rechazo generalizado hacia el colectivo LGBTIQ+, como ilustró con el caso de un amigo suyo en servicio en el Hospital Ángeles, un establecimiento privado, donde pacientes expresaron su negativa a ser atendidos por él debido a su orientación sexual (Alumno 3, 2024).

En el plantel educativo en cuestión dijo sentir falta de información o de preparación por parte de los maestros, pero esto es en todos los niveles educativos y planteles “creo que es porque no se le da la importancia precisamente porque muchos estudiantes ni siquiera se atreven a mostrarse como son, entonces si no se muestran como son pues a la escuela ¿qué le importa preparar a sus docentes en un área donde no hay un foco rojo?” (Alumno 3, 2024).

Enfaticó durante la entrevista que falta además educación sexual, en todos los niveles educativos, pues a los niños no se les enseña sobre su cuerpo y que partes pueden o no tocar las demás personas, además se enseña a no disfrutar la sexualidad, es decir, se incita a la abstinencia (por pláticas de personal del sector salud) mediante imágenes fuertes de enfermedades o embarazos no deseados. Sin embargo, este tipo de información es en secundaria, en la preparatoria este tipo de información proporcionada por la institución es prácticamente nula.

Mencionó que las escuelas deberían centrarse en sus problemáticas actuales y de esa manera hacer un cambio. Si la sociedad cambia constantemente, la escuela también tiene que hacerlo, situación que no es

así, la escuela sigue siendo muy retrógrada para aceptar y enfrentar los retos actuales.

La última entrevista aplicada a los alumnos es particularmente importante, pues es de alguien que vivió en una generación en la que se registró un suicidio. Esta entrevista fue de forma virtual por cuestiones de tiempo, pero se notó mucho el interés en participar en la investigación. Al igual que en los casos anteriores, la entrevista fue anónima. Se habló sobre los problemas que existen entre los alumnos, a lo que dijo que hay problemas entre las relaciones de pareja, ese sería uno de los más graves y en los que los alumnos ponen mucha atención y esfuerzo. Sobre este tema y otros afines, nota que los maestros en general buscan que no sean más grandes, es decir, tratan de atender la situación cuando se presenta (Alumno 4, 2024).

Sobre el tema central de la entrevista, el suicidio, este se presentó en su generación y grupo, mencionó que no hubo como tal un curso o un tipo de atención particular, “que yo sepa no nos dieron un tipo de plática”, aunque él no era parte del grupo de amigos cercano a la persona que falleció, parecía como que los profesores se guardaron el tema, quizá por respeto, pero si notaban que alguien estaba triste sí se atendía. “Cada uno atendió el tema por su parte” (Alumno 4, 2024), esto sobre el tema del duelo o los sentimientos ligados a esta muerte. Notó que quizá las tareas o trabajos durante ese periodo fueron un poco más relajados, pero luego de un tiempo esto volvió a la normalidad.

Tiempo después hubo una serie de asesorías para hablar sobre las emociones (no sobre el suicidio), de las cuales dijo: “son cosas como que no me sirvieron mucho, veían cosas que yo ya sabía, si alguien está triste hay que hablar con él, yo sentí que no me sirvió mucho pero quizá a otras personas si les ayudó” (Alumno 4, 2024). Sobre la información que reciben para saber enfrentar este tipo de situaciones “se aprenden de la vida” (Alumno 4, 2024).

La entrevista que se realizó a una docente, en la cual hubo un énfasis en permanecer en anonimato, pues, aunque no existe un riesgo tangible a represalias, “uno nunca sabe” (Docente 1, 2024) es mejor ser discreto. La entrevista también fue en un periodo vacacional en el domicilio particular de uno de los investigadores.

Esta plática en particular, la docente se centró en los cursos y tipos de capacitación que reciben en su trabajo, además del contexto laboral, ante lo cual informó en un primer momento tener entre 30 y 50 alumnos por salón y clases de 50 minutos, por este motivo, aseguró, es difícil conocer a fondo las necesidades que tienen los alumnos de forma particular y por consiguiente tener cursos para atender esas necesidades.

Mencionó en la entrevista que los problemas más fuertes son sobre la ansiedad y depresión que sufren los alumnos, pero estos problemas no son solo de ellos, muchos docentes y personal escolar sufre de los mismos problemas y para ningún grupo existe atención por parte de la institución educativa. En el caso particular de los alumnos, el conflicto es que no saben cómo solucionar los problemas, por lo que se piensa que adquieren este conocimiento mediante las redes sociales o en caso de que exista la posibilidad, pueden dejar pasar el problema.

Sobre la capacitación que reciben los docentes, con particular énfasis a atender y conocer los problemas de los alumnos, aseguró que no existen, los cursos o capacitaciones son sobre cuestiones académicas o administrativas. Cuando un alumno se acerca a plantear un problema que sufre, las respuestas son basadas en sus experiencias y en caso de que el tema sea muy fuerte o complicado, lo mejor es mandarlos a orientación. Sobre un caso en particular, en el que no hace mucho se registró un suicidio entre los alumnos, llamó poderosamente la atención que no hubo pláticas o atención psicológica a los docentes, pero si existió un tipo de regaño pasivo-agresivo hacia los docentes, pues se les llamó la atención por no identificar a la alumna una vez que el hecho pasó o no haber identificado el problema de forma previa, aseguró en la entrevista la docente.

- 176** Sobre los programas o pláticas de educación sexual a los alumnos, mencionó que no son constantes, pero si son necesarios “creo que los chavos si necesitan a alguien que los escuche, sobre todo que hable a su nivel porque ellos no se abren o se prestan para expresar lo que sienten” (Docente 1, 2024).

Análisis e interpretación de los hallazgos

Los testimonios recopilados evidencian una serie de patrones reiterativos que reflejan la exclusión estructural de personas LGBTIQ+ en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 14. Estas vivencias permiten identificar categorías clave que, más allá de lo anecdótico, remiten a prácticas sistemáticas de invisibilización, negligencia institucional y ausencia de formación en diversidad.

Una de las categorías emergentes más significativas fue la invisibilización curricular de la diversidad sexual. Tal como señaló un exalumno: “la educación sexual en el COBACH se centra en la heterosexualidad, sin abordar otras identidades” (Alumno 2, 2024). Esta afirmación se alinea con los hallazgos de Baruch et al. (2017), quienes evidencian que más del 49% de estudiantes en México sufren acoso escolar por orientación o identidad de género, en un contexto donde los programas educativos omiten contenidos inclusivos. La ausencia de una educación sexual integral refuerza estructuras normativas que excluyen todo aquello que se aleje de la heterosexualidad normativa.

Otra categoría relevante fue la desprotección emocional por parte institucional, en especial en situaciones críticas como el suicidio. Como declaró un exalumno: “no hubo pláticas ni apoyo psicológico; cada quien enfrentó el duelo por su cuenta” (Alumno 4, 2024). Esta omisión resalta lo que Liu y Mustanski (2012) advierten sobre el riesgo elevado de suicidio en jóvenes LGBTIQ+ ante contextos de rechazo, sin redes de contención institucional. El Colegio, como espacio de socialización secundaria, falló en su función formadora y protectora. Es de mencionar que el caso de suicidio en cuestión (se piensa) no tiene una relación directa con el tema LGBTIQ+, sin embargo, sí hay una relación en cómo atiende el plantel las inquietudes psicológicas de sus alumnos con el tema del suicidio en general.

En cuanto al papel del profesorado, se evidenció una tensión entre intenciones solidarias y limitaciones estructurales. Una docente señaló que la capacitación institucional “se enfoca en cuestiones académicas y administrativas” (Docente 1, 2024), dejando de lado temas de diversidad. Esto confirma lo planteado por Hernández et al. (2014), quien advierte

que, sin un diseño deliberado de formación docente en temas de inclusión, se perpetúan prácticas de exclusión por omisión.

Desde la perspectiva metodológica cualitativa, Taylor y Bogdan (2000) proponen comprender las experiencias desde el punto de vista de los actores. Bajo esta lógica, los relatos aquí analizados no son únicamente testimonios personales, sino indicadores de una estructura escolar que reproduce el silencio y la omisión institucionalizada frente a la diversidad.

Finalmente, es importante considerar el contexto sociocultural de ciudad Cuauhtémoc, marcado por tradiciones conservadoras y una heteronormatividad fuertemente arraigada. Estas condiciones, lejos de ser externas a la escuela, la atraviesan, moldeando prácticas y discursos. En palabras de Larreche (2022), los territorios, lejos de ser meros escenarios, son productores de normas y sentidos que moldean las formas de habitar, desear y ser reconocido. En este sentido, la cultura local de Cuauhtémoc se convierte en un agente activo en la reproducción de la exclusión. Así, los relatos aquí expuestos no solo hablan de una escuela, sino de un territorio que requiere ser repensado desde una pedagogía crítica, inclusiva y territorializada.

Las historias que relatan los entrevistados muestran que la violencia simbólica se da en expresiones que se viven en el día al día en las cuales se normaliza la exclusión. Alumno 2 relató que frases como “No homo” acompañaban gestos de afecto entre varones, configurando un ambiente de burla hacia la homosexualidad. Estas prácticas dentro y fuera del aula, lejos de ser inofensivas, reproducen lo que Bourdieu (1999) denomina violencia simbólica: mecanismos invisibles que legitiman la desigualdad y refuerzan la heteronormatividad. De igual manera, el silencio institucional frente a situaciones complicadas, como el suicidio ocurrido en una de las generaciones, muestra la negligencia estructural. Alumno 4 señaló que “no hubo pláticas ni apoyo psicológico; cada quien enfrentó el duelo por su cuenta”, lo que confirma la ausencia de protocolos y el desamparo emocional en el plantel, al cual fue confirmado también por la docente entrevistada. Este vacío coincide con lo que advierte Liu y Mustanski (2012): los jóvenes LGBTIQ+ expuestos a contextos hostiles presentan mayor riesgo de ideación suicida y autolesiones. Reiterando que los docentes también reconocen que la depresión y la ansiedad son comunes

tanto en alumnos como en maestros, sin que exista atención institucional (Docente 1, 2024). En esta línea, la UNESCO (2016) ha señalado que la falta de respuestas escolares ante la violencia homofóbica y transfóbica agrava las vulnerabilidades estudiantiles. En resumen, estas historias y vivencias muestran que la exclusión no se limita a actos explícitos de discriminación, sino que opera también en los silencios, las burlas y la falta de acompañamiento emocional, reproduciendo así un riesgo psicosocial que compromete el bienestar, la permanencia escolar y en el caso de los docentes, en el desarrollo laboral y su bienestar personal.

La Tabla 2 muestra tres dimensiones que se encuentran unidas a la exclusión: primero, el peso del contexto social de Cuauhtémoc, el cual ejemplifica que la violencia y el conservadurismo establecen un territorio que refuerza la heteronormatividad (Quintana, 2009; Larreche, 2022); segundo, la ausencia de políticas y prácticas educativas que pudieran transformar esas estructuras, lo que mantiene la inclusión en un plano meramente discursivo (Schmelkes, 2004; Espinoza y Rodríguez, 2020); y tercero, la persistencia de la violencia simbólica y el riesgo psicosocial, que se expresan en burlas, silencios y omisiones institucionales (Bourdieu, 1999; UNESCO, 2016). Estas tres dimensiones evidencian que la exclusión en el COBACH, Plantel 14, no son hechos aislados, sino fenómenos estructurales en los que territorio, escuela y sociedad se entrelazan, produciendo vulnerabilidad en los estudiantes LGBTIQ+.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación muestran que el Colegio de Bachilleres, Plantel 14, en un contexto sociocultural conservador como el que se vive en Cuauhtémoc, Chihuahua, México, reproduce formas de exclusión simbólica y estructural hacia estudiantes del colectivo LGBTIQ+. Las entrevistas muestran un plantel educativo en el que la diversidad sexual es frecuentemente invisibilizada en el currículo, desatendida en la formación docente y minimizada en las políticas institucionales.

Si bien se identificaron actos de apoyo por parte de algunos docentes, estos se presentan como iniciativas individuales sin un marco institucional que las respalde o promueva. Este vacío genera una cultura basada en la improvisación, en la que las decisiones frente a situaciones sensibles recaen

en el criterio personal, sin herramientas pedagógicas ni éticas suficientes. La ausencia de protocolos ante eventos críticos, como el suicidio de un estudiante, refuerza esta falta de atención desde la estructura institucional.

Tabla 2
Categorías emergentes en las vivencias escolares de personas LGBTIQ+ en el COBACH Plantel 14

Categoría emergente	Ejemplo textual	Interpretación analítica	Sustento teórico
Invisibilización curricular	“La educación sexual en el COBACH se centra en la heterosexualidad, sin abordar otras identidades.” (Alumno 2)	Falta de reconocimiento de la diversidad sexual en contenidos oficiales; refuerzo del modelo heteronormativo.	Butler (1990); Schmelkes (2004)
Desprotección emocional e institucional	“No hubo pláticas ni apoyo psicológico; cada quien enfrentó el duelo por su cuenta.” (Alumno 4)	Ausencia de protocolos para atención en crisis emocionales; negligencia institucional frente a la salud mental.	Liu y Mustanski (2012); UNESCO (2016)
Docencia sin formación en inclusión	“La capacitación institucional no aborda la diversidad sexual.” (Docente 1)	Limitaciones estructurales que impiden la actuación inclusiva del personal docente y administrativo.	Hernández et al. (2014)
Apoyo individualizado sin respaldo institucional	“Una profesora me ayudó a hablar con mi familia, pero no todos los maestros están preparados.” (Alumno 3)	Buenas prácticas personales aisladas; falta de políticas sistémicas que respalden estos esfuerzos.	DePalma y Cebreiro (2018)
Influencia del contexto conservador	Implicito en las entrevistas, asociado al entorno de Cuauhtémoc	El territorio actúa como marco que condiciona discursos y prácticas escolares, dificultando la inclusión real.	Larreiche (2022); Massey (2005)

Fuente: Elaboración propia.

La escuela aparece como un espacio que, en lugar de funcionar como sitio de reconocimiento, puede actuar como lugares de silenciamiento. La formación docente centrada exclusivamente en contenidos académicos, sin integrar perspectivas de género, diversidad o salud mental, impide avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Es urgente, por tanto, que las políticas educativas del subsistema COBACH incorporen de manera transversal la educación en derechos humanos, sexualidad, género y salud emocional. No se trata solo de incluir a estudiantes LGBTIQ+ en términos de acceso, sino de garantizar su permanencia y bienestar dentro de entornos seguros, reflexivos y transformadores.

Una educación media superior sensible a la diversidad requiere compromisos concretos: capacitación continua del personal docente y administrativo, revisión crítica del currículo, fortalecimiento de los servicios de orientación y, sobre todo, el reconocimiento del derecho de cada estudiante a ser quien es, sin temor a la exclusión o la violencia.

Referencias

- Aranguren Romero, J. P. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable: Una ética de la escucha. *Nómadas*, (29), 20-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112131003.pdf>
- Baruch, D. R., Pérez Baeza, R., Valencia Toledano, J., y Rojas Cortés, A. (2017). *Encuesta nacional sobre violencia escolar basada en orientación sexual, expresión e identidad de género 2017* (pp. 29–63). Fundación Arcoiris. <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge. https://selforganizedseminar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/butler-gender_trouble.pdf
- DePalma, R., y Cebreiro López, I. (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia de la Educación. Revista*

Interuniversitaria, 37, 199–222.
<https://doi.org/10.14201/hedu201837199222>

Espinoza Romeo, M. A., y Rodríguez Jiménez, J. R. (2020). Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios: Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 7–29.
<https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>

Espinoza, F., y Navarrete, R. (2024). Disidentes sexuales y de género en escuelas chilenas: Entre inclusión y exclusión normativa. *Espacio Público*, 24(2), 45–62.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/220/416>

Estapé Amat, L., Viana Suberviola, E., Cano Rubio, D., y Fransualdo de Azevedo, F. (2023). La vulnerabilidad de las minorías sexuales a lo largo de la historia. En I. Suberviola Ovejas y P. M. López Rosales (Eds.), *Cuestiones de género a ambos lados del océano* (pp. 19–33).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9167867>

González Victoria, R. M. (2012). *Entre la violencia y la estigmatización: La construcción de identidades homosexuales en un grupo de jóvenes urbanos de México*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Internacional de Historia Oral.
<https://www.uach.edu.mx/investigacion/productos/4936/>

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (ed. 6). McGraw-Hill.
<http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf>

182 Larreche, J. I. (2022). *Geografía de las sexualidades en un espacio no metropolitano de Argentina: El caso de Bahía Blanca* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur].
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/6337/LARRECHE%20J.I.%20TESIS.pdf>

Liu, R. T., y Mustanski, B. (2012). Suicidal ideation and self-harm in lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 42(3), 221–228.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.10.023>

- Massey, D. (2012). *For space* (eBook ed.). SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/for-space/book227109>
- Meyer, E. J. (2010). *Gender and sexual diversity in schools: An introduction*. Springer. <https://dlib.scu.ac.ir/bitstream/Hannan/312246/2/9789048185580.pdf>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>
- Oseguera-Montiel, A., y Schiebeck Villegas, R. (2022). Parentesco, movilidad y marginalidad rarámuri en Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua. *Pueblos y Fronteras Digital*, 17, e589. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2022.v17.589>
- Pedroza García, R. A. (2014). Cuauhtémoc, Chihuahua: ¿La ciudad de las tres culturas? Ejemplo de una comunidad imaginada en el norte de México. *Nueva Antropología*, 31(89), 24–42. <https://www.researchgate.net/publication/337887859>
- Quintana, V. M. (2009). Chihuahua: Actores sociales y modernización. *Noésis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(36), 100–126. <https://www.redalyc.org/pdf/859/85919840006.pdf>
- Salcido Sáenz, M. G., Trujillo Holguín, J. A., y Hernández Orozco, G. (2018). La educación media superior en Chihuahua 1827–1973. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 35–46. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i1.292>
- Salcido Sáenz, M. G., y Trujillo Holguín, J. A. (2020). El devenir de las instituciones educativas en el proceso de transformación social: El caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, México (1973–1985). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 181–200. <https://doi.org/10.19053/01227238.10899>
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9–13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002002>

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tkocz, I., y Trujillo, J. A. (2018). Historia y sus métodos. *Debates por la Historia*, 6(1), 117–139. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v6i1.14>
- Tkocz, I., y Trujillo, J. A. (2021). Desafíos de la historia oral en las sociedades oprimidas. *Debates por la Historia*, 9(1), 155–183. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.634>
- Trindade, V. A. (2020). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo. En *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18–34). https://web.archive.org/web/20190511171034id/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo.pdf
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2013). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos*. <https://www.researchgate.net/publication/329775330>
- UNESCO. (2016). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652>

Historicidad de la educación a distancia

Historicity of Distance Education

David Alejandro Pérez Vega*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

* *Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es estudiante de la Maestría en Innovación Educativa de la UACH y docente y orientador del Bachillerato Altavista, docente de inglés, coordinador académico de la Escuela Superior de Música y de Escala University, centros enfocados en el desarrollo educativo, operando desde 2010.*

Correo electrónico: colfranvilla@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-9179-3575>

** *Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Tiene reconocimientos como miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel II, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José E. Varona” (Cuba). Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Los usos de la historia en el siglo XXI” (2022). Su línea de investigación es historia e historiografía de la educación.*

Correo electrónico: aperezp@uach.mx

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

Historial editorial

Recibido: 10-noviembre-2025

Aceptado: 13-enero-2026

Publicado: 30-enero-2026

Historicidad de la educación a distancia

Resumen

En este trabajo se muestra la historicidad de la educación a distancia y los procesos por los que ha pasado. Esa mirada al pasado nos permite tener en claro el futuro hacia el que se dirigen los modelos pedagógicos emergentes que llegaron para quedarse, pasando desde la manera más rudimentaria de aprendizaje de persona a persona, para luego pasar al aprendizaje por correspondencia, técnica que fue depurada y mejorada, quedando reflejo en el trabajo de Isaac Pitman con su modelo de enseñanza de taquigrafía por correspondencia en Inglaterra, marcaron un hito fundacional. Antes de que existieran plataformas digitales, videoconferencias o foros en línea, la educación a distancia ya se practicaba en formas rudimentarias pero efectivas. La radio y la televisión jugaron un papel crucial en esta etapa. Programas educativos transmitidos por ondas hertzianas permitieron llegar a audiencias masivas. Michael G. Moore contribuyó a fundamentar la educación a distancia desde una perspectiva pedagógica rigurosa. Su teoría de la interacción y autonomía señaló que la calidad de la educación a distancia no dependía únicamente de los medios, sino de la capacidad del sistema para fomentar la autonomía del estudiante. En un mundo cada vez más interconectado, incierto y complejo, la educación a distancia no solo tiene un lugar, sino una misión crucial: contribuir a la construcción de sociedades más justas, informadas y capaces de aprender a lo largo de la vida. La historicidad de la educación virtual, en esencia, es la expresión más contemporánea del viejo sueño humano de aprender sin fronteras.

Palabras Clave: Aprendizaje sin fronteras, autonomía del estudiante, modelos pedagógicos emergentes, plataformas digitales.

Historicity of Distance Education

Abstract

This paper presents the historicity of distance education, outlining the processes it has undergone and offering a look at the past that helps clarify the future toward which emerging pedagogical models, now firmly established, are heading. It traces the evolution of distance learning from the most rudimentary forms of person-to-person learning to correspondence-based education, a technique that was refined and improved over time. A foundational milestone in this development can be seen in the work of Isaac Pitman, who came up with a model for teaching shorthand by correspondence in England. Long before the existence of digital platforms, videoconferences, or online forums, distance education was already practiced in rudimentary yet effective ways. Radio and television played a crucial role during this stage. Educational programs broadcast through radio waves made it possible to reach massive audiences. Later, Michael G. Moore contributed to grounding distance education within a rigorous pedagogical framework. His theory of interaction and autonomy proposed that the quality of distance education does not depend solely on the media used, but rather on the system's capacity to foster student autonomy. In an increasingly interconnected, uncertain, and complex world, distance education not only has a place but also a crucial mission: to contribute to the construction of more fair, informed societies capable of learning throughout life. The historicity of virtual education, thus, represents the most contemporary expression of the long-standing human aspiration to learn without borders.

Keywords: Learning without borders, student autonomy, emerging pedagogical models, digital platforms.

L'historicité de l'enseignement à distance

Résumé

Cet article met en lumière l'historicité de l'enseignement à distance ainsi que les processus par lesquels il a évolué. Ce regard vers le passé permet d'appréhender avec clarté l'avenir vers lequel convergent les modèles pédagogiques émergents, désormais solidement établis. L'évolution s'étend des formes d'apprentissage de personne à personne les plus rudimentaires jusqu'à l'enseignement par correspondance. Cette dernière technique, progressivement affinée, a trouvé une expression majeure dans les travaux d'Isaac Pitman en Angleterre ; son modèle d'enseignement de la sténographie par correspondance a marqué un jalon fondateur dans le domaine. Bien avant l'avènement des plateformes numériques, des visioconférences ou des forums en ligne, l'enseignement à distance était déjà pratiqué sous des formes élémentaires mais efficaces. La radio et la télévision ont joué un rôle crucial durant cette étape : les programmes éducatifs diffusés par ondes hertziennes ont permis d'atteindre des audiences massives. Michael G. Moore a contribué à asseoir l'enseignement à distance sur une base pédagogique rigoureuse. Sa théorie de la distance transactionnelle (interaction et autonomie) a démontré que la qualité de l'enseignement ne dépendait pas uniquement des supports techniques, mais de la capacité du système à favoriser l'autonomie de l'étudiant. Dans un monde de plus en plus interconnecté, incertain et complexe, l'enseignement à distance occupe non seulement une place de choix, mais remplit une mission cruciale : contribuer à la construction de sociétés plus justes, informées et capables d'apprendre tout au long de la vie. L'historicité de l'enseignement virtuel est, par essence, l'expression la plus contemporaine du vieux rêve humain : apprendre sans frontières.

Mots-clés : Apprentissage sans frontières, autonomie de l'étudiant, modèles pédagogiques émergents, plateformes numériques, enseignement à distance.

Historyczność edukacji na odległość

Streszczenie

Niniejsza praca przedstawia historyczność edukacji na odległość, ukazując procesy, przez które przeszła ta forma kształcenia. Spojrzenie w przeszłość pozwala nam wyraźnie dostrzec kierunek, w którym zmierzają wylaniające się modele pedagogiczne, które na stałe wpisały się w system edukacji. Ewolucja ta prowadzi od najbardziej rudymenarnych form nauki bezpośredniej (osoba-osoba), poprzez nauczanie korespondencyjne – technikę, która została udoskonalona i znalazła odzwierciedlenie w pionierskich pracach Isaaca Pitmana i jego modelu nauczania stenografii drogą pocztową w Anglii, stanowiąc kamień milowy w tej dziedzinie. Zanim pojawiły się platformy cyfrowe, wideokonferencje czy fora internetowe, edukacja na odległość była już praktykowana w formach prostych, lecz skutecznych. Kluczową rolę na tym etapie odegrały radio i telewizja; programy edukacyjne nadawane drogą radiową pozwoliły na dotarcie do masowego odbiorcy. Michael G. Moore przyczynił się do ugruntowania edukacji na odległość z rygorystycznej perspektywy pedagogicznej. Jego teoria interakcji i autonomii wskazała, że jakość kształcenia na odległość zależy nie tylko od środków przekazu, ale od zdolności systemu do wspierania autonomii ucznia. W coraz bardziej powiązanym, niepewnym i złożonym świecie edukacja na odległość ma nie tylko swoje miejsce, ale i kluczową misję: przyczynianie się do budowy społeczeństw sprawiedliwszych, lepiej poinformowanych i zdolnych do uczenia się przez całe życie. Historyczność edukacji wirtualnej jest w istocie współczesnym wyrazem odwiecznego ludzkiego marzenia o nauce bez granic.

Słowa kluczowe: nauka bez granic, autonomia ucznia, wylaniające się modele pedagogiczne, platformy cyfrowe.

Introducción

El avance de la sociedad se da a través de hechos y sucesos que marcan su existencia, es decir, tiene cierta dinámica que va desarrollándose dependiendo de los hechos que la rodean. Por citar algunos ejemplos muy evidentes, pasamos de la edad media a la edad moderna en el momento en que se genera el movimiento de la ilustración, provocado por la necesidad de la sociedad de generar cambios. Otro ejemplo lo podemos ver en los efectos de la Revolución Industrial, con todo el cúmulo de cambios generados en la industria, en la ciencia y en la tecnología; el punto es, que la sociedad va requiriendo cambios, estos se pueden dar de una manera positiva o favorable, que muestran progreso y mejora en esta, o puede ser negativa o nula que evidencie retraso o estancamiento económico, como lo vemos en Corea del Norte, en algunas Tribus del Amazonas e inclusive en pueblos indígenas de Latinoamérica que no aceptan intervención o roce con la modernidad.

Tomando en cuenta lo anterior, y más aún con la lectura de estos tiempos, es que la sociedad pide cambios. La reciente pandemia vino a forzar ciertas modificaciones en nuestra manera de vivir y relacionarnos. Entonces, estamos ante el escenario en que se requiere adaptarnos a lo que nuestra realidad tiene ante nosotros.

Antecedentes

A lo largo de los años, el ser humano ha buscado que la enseñanza vaya acorde con las necesidades de la sociedad y la educación a distancia también tiene su desarrollo. Inició en un momento de la historia, desde finales del siglo XIX, con el uso del correo postal. Uno de los pioneros fue Isaac Pitman, quien en 1840 enseñaba taquigrafía por correspondencia en el Reino Unido (Holmberg, 1995). Este modelo permitió que personas en lugares remotos accedieran a la formación sin necesidad de asistir físicamente a una institución. A mediados del siglo XX hubo otros avances, con la educación por correspondencia en la Open University de Inglaterra, en su primera ola, hasta los esfuerzos mexicanos de 1947 por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (Fernández-Morales y Vallejo-Casarín, 2014).

Hasta lo que conocemos hoy en día, es fundamental entender el papel que juega la historia, ya que podríamos pensar que esta materia o ciencia está perdiendo importancia dada la globalización de los medios de comunicación y el manejo de la información, lo que podría llevarnos a un panorama fatalista, tal como lo menciona Prats (2016); por lo que toma relevancia lo que nos comenta Dewey (1916) y Freire (1970), cuando comparten el concepto de democratización de la educación, con el objetivo de dar oportunidad a todos de tener acceso a estas herramientas.

Siglo XX: expansión y tecnologías emergentes

El siglo XX fue el detonante ideal y necesario para generar una transformación tecnológica sin precedentes, cuyos avances sentaron las bases fundamentales para el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento. Entre estos avances, las tecnologías emergentes (como la radio, la televisión, la computación y -posteriormente- el internet) no solo modificaron la forma en que las personas se comunicaban, sino que también transformaron profundamente los procesos educativos. En particular, el nacimiento y evolución de la “educación virtual” durante las últimas décadas del siglo XX, generando la aparición de varias herramientas tecnológicas y marcando un hito en la democratización del acceso al conocimiento, dando paso a que los gobiernos ocuparan su rol dentro del progreso de estos nuevos modelos educativos.

Tecnologías emergentes en el siglo XX: un panorama general

El siglo XX sorprendió al mundo comenzando con innovaciones como el telégrafo, el teléfono y la radio, herramientas que ya introducían la posibilidad de transmitir información a distancia. Sin embargo, fue a partir de la Primera Guerra Mundial, con el inicio conjunto de la Tercer Revolución Tecnológica e Industrial, cuando se aceleró el desarrollo de tecnologías más complejas (Wind y Mora, 2022), tales como los ordenadores digitales (ejemplo ENIAC, 1945), las redes de telecomunicaciones y el internet (ARPANET, 1969). Estas herramientas no solo tuvieron un impacto en los sectores militar e industrial, sino que pronto encontraron aplicaciones en el ámbito educativo, especialmente a partir de las décadas de 1970 y 1980.

Según Castells (1996), el siglo XX culminó con la consolidación de la “sociedad red”, en la cual las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se convirtieron en el eje central de la organización social, económica y educativa. El término “sociedad red” no es más que la interconexión que se genera en estos tiempos de manera global, haciendo uso de las herramientas tecnológicas y digitales.

De la Educación a Distancia a la Educación Virtual

Durante gran parte del siglo XX, la educación a distancia se basaba en medios unidireccionales como la correspondencia postal, la radio o la televisión. Algunos ejemplos los encontramos en la Universidad Abierta del Reino Unido (Open University, fundada en 1969) que fue pionera en el uso combinado de televisión, radio y materiales impresos para enseñar a gran escala (Lentell y Perraton, 2003); mientras que en América Latina instituciones como el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) promovieron experiencias educativas por radio desde los años 60. En México, en el año de 1947, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio hizo lo propio (Fernández-Morales y Vallejo-Casarín, 2014). Sin embargo, fue con la aparición de los ordenadores personales en los años 80 y el desarrollo de internet en los 90 que surgió el concepto moderno de educación virtual: un entorno interactivo, bidireccional y mediado por plataformas digitales.

Harasim et al. (1995) destacan que los primeros sistemas de aprendizaje en línea, como el *Virtual Classroom*, permitieron la colaboración sincrónica y asincrónica entre estudiantes y docentes, transformando la educación a distancia en un proceso más participativo.

190 *Internet y la consolidación de la educación virtual*

La década de 1990 determinó un punto de inflexión, marcando la historia con el auge de la World Wide Web. Surgieron las primeras plataformas educativas basadas en navegadores web, como WebCT (1995) y Blackboard (1997). Estas herramientas permitieron gestionar cursos en línea completos: foros de discusión, entrega de tareas, evaluaciones y recursos multimedia; revolucionando el mundo educativo. Fue tal el

choque cultural, pues de pasar largas horas en las bibliotecas, con solo realizar una búsqueda en línea se tenía acceso a bastante información.

Hablar de la educación virtual significa que una nueva cultura del aprendizaje se está manifestando, en donde el estudiante asume un rol distinto, con una dinámica que le exige ser activo, colaborativo y autónomo, cualidades potenciadas por las TIC (Moran, 2000). Además, instituciones como el Instituto Tecnológico de Massachusetts y la Stanford University comenzaron a experimentar con cursos en línea, sentando las bases para lo que en el siglo XXI se conocería como MOOCs (*Massive Open Online Courses*).

Impacto y desafíos de la Educación Virtual al cierre del siglo XX

Aunque la educación virtual fue adoptada inicialmente por universidades y centros de formación profesional, su expansión fue desigual, condicionada por factores como el acceso a infraestructura tecnológica, formación docente y políticas públicas de inclusión digital. Selwyn (2011) advierte que, si bien las TIC ofrecieron nuevas oportunidades educativas, también profundizaron brechas digitales, especialmente en países en desarrollo, donde evidentemente la infraestructura tecnológica no ha llegado o es de difícil acceso, obligando a los estudiantes a migrar. No obstante, el siglo XX cerró con una clara tendencia: la educación ya no estaba limitada por el espacio físico del aula y las tecnologías digitales se consolidaban como un componente fundamental del ecosistema educativo.

La expansión de las tecnologías emergentes durante el siglo XX fue un catalizador clave para la transformación de los modelos educativos tradicionales. La evolución desde la educación por correspondencia hasta los entornos virtuales interactivos sentó las bases para el aprendizaje en línea que hoy conocemos. Aunque los desafíos de acceso y calidad persisten, el siglo XX dejó un legado tecnológico y pedagógico que sigue moldeando la educación del siglo XXI.

Décadas de 1980 y 1990: aparición de las tecnologías digitales

Con la llegada de las computadoras personales y el correo electrónico, la educación a distancia comenzó a transformarse. Los primeros sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) surgieron en esta época, como FirstClass y WebCT (ahora parte de Blackboard). Estas plataformas permitieron una mayor interacción entre estudiantes y docentes (Bates, 2005).

Las décadas de 1980 y 1990 impactaron de una manera singular a la humanidad, ya que representan un periodo crucial en la historia en general. Algunos factores que ejemplifican esta situación son los medios de comunicación que avanzan y se revolucionan continuamente, mostrando eficazmente el rol de la tecnología, marcando la transición de sistemas analógicos y computación institucional hacia un ecosistema digital masivo, accesible y conectado, lo que evidencia el rumbo imparable de estas herramientas. En esos veinte años fueron sentadas las bases técnicas, culturales y económicas del mundo digital contemporáneo, con avances como la computadora personal, internet, la World Wide Web y los primeros entornos de comunicación digital. Ahora bien, estos avances marcaron un antes y un después para el desarrollo educativo, comprobando de manera inmediata y contundente la clase de uso que se le podía dar. Ello motivó que varias entidades educativas comenzaran a incursionar en su uso y aplicación dentro de los planes educativos, logrando ofrecer actualmente programas de formación 100% virtuales.

La década de 1980: el auge de la computación personal

La década de 1980 fue testigo de la democratización de la computación. Anteriormente los equipos estaban limitados a universidades, gobiernos y grandes corporaciones, pero en esa época las computadoras comenzaron a ingresar en hogares, escuelas y pequeñas empresas, gracias a modelos como Apple II (1977, con gran impacto en los 80), IBM PC (1981), Commodore 64 (1982) y el Macintosh (1984).

La democratización de la educación ha sido abordada desde múltiples ángulos: filosófico (Dewey, 1916; Freire 1970), político (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990), tecnológico (Selwyn, 2016; Garrison y Anderson, 2003) y crítico (Illich, 1971, Cuban, 2001). Si bien las tecnologías digitales -especialmente

la educación virtual- ofrecen herramientas poderosas para ampliar el acceso, su impacto democratizador no es automático, sino que depende de marcos éticos, políticas públicas y prácticas pedagógicas inclusivas. Estos dispositivos no solo popularizaron el uso de interfaces gráficas y *software* de productividad (como procesadores de texto y hojas de cálculo), sino que también introdujeron al público general en la lógica digital y la programación básica.

Según Campbell-Kelly y Aspray (2004), la introducción de la computadora llegó para transformar la relación que los individuos tenían con la tecnología, convirtiéndose en una herramienta de uso diario y común. Las evidencias saltan a la vista, la tecnología digital la podemos ver en todos lados, desde las despachadoras de gasolina, los vehículos automotores, en la cocina, en los semáforos, por mencionar algunos ejemplo, y luego está el centro de este reporte: la educación, que evoluciona de la mano con la tecnología.

Además, en la década de 1980 se desarrollaron estándares clave para la interoperabilidad digital, como los protocolos de red (por ejemplo, TCP/IP, adoptado por ARPANET en 1983), que serían fundamentales para la futura expansión del internet.

La década de 1990: la explosión de internet y la World Wide Web

Si la década de 1980 llevó la computación al individuo, la década de 1990 conectó a los individuos entre sí. En 1990, Tim Berners-Lee, científico del CERN, creó la World Wide Web, una capa de hipertexto sobre internet que permitía navegar fácilmente entre documentos mediante enlaces. Este hito, junto con el lanzamiento del primer navegador web gráfico (Mosaic, 1993), marcó el inicio de la era de la información. En 1995 surgieron empresas emblemáticas del ecosistema digital como eBay y Amazon; Microsoft lanzó Windows 95, con soporte integrado para internet; y aparecieron los primeros portales web (Yahoo!, 1994) y motores de búsqueda (Google, 1998).

Castells (2000) argumenta que es precisamente en la década de 1990 cuando se consolida la red como la nueva herramienta morfológica fundamental para la sociedad, esto se puede apreciar muy bien en el mundo económico, en los espacios y expresiones culturales y no podemos

dejar de ejemplificar a la comunicación, donde converge en un espacio digital para todos.

La adopción masiva de internet transformó no solo la comunicación y el comercio, sino también la educación, el entretenimiento y la política. Hasta la fecha, los avances tecnológicos en el mundo digital siguen explorando nuevas vertientes, consolidándose no solo como el presente del progreso sino de su permanente futuro.

Impacto social y cultural de las tecnologías digitales emergentes

Las tecnologías digitales de las décadas de 1980 y 1990 no solo fueron innovaciones técnicas, sino que también generaron profundos cambios socioculturales como: 1) nuevas formas de comunidad: los foros, chats y correos electrónicos permitieron la creación de comunidades virtuales (Rheingold, 1993); 2) transformación del trabajo: el teletrabajo y la oficina digital comenzaron a ganar terreno; y 3) acceso al conocimiento: bibliotecas digitales, enciclopedias en CD-ROM (como Encarta) y recursos educativos en línea ampliaron el acceso a la información.

Rheingold (1993) destaca que los usos de las redes digitales son tan vastos que no solo transmiten información, también son capaces de dar sentido a nuevas formas de conciencia colectiva y cooperación social.

Legado para el siglo XXI

Las últimas dos décadas del siglo XX sentaron la infraestructura técnica (*hardware, software*, redes), los modelos de negocio (economía digital) y las prácticas culturales (navegación, búsqueda, interacción en línea) que definen la vida digital actual. Sin los avances de este periodo, fenómenos como las redes sociales, la inteligencia artificial aplicada o la educación en línea no habrían sido posibles en la escala actual. Este periodo fue decisivo en la configuración del mundo digital contemporáneo. La computación personal y la expansión del internet no solo revolucionaron la tecnología, sino que redefinieron la manera en que los seres humanos se comunican, aprenden, trabajan y se relacionan. Su legado perdura en cada interacción digital que hoy damos por sentada. Estos cambios impactaron

definitivamente en la educación, creando de manera espacial una línea evolutiva dentro de la revolución digital que tenemos hoy en día.

Siglo XXI: consolidación de la educación virtual

El siglo XXI ha sido testigo de una transformación profunda en todos los ámbitos de la vida humana, impulsada en gran manera por los avances tecnológicos y la creciente digitalización de la sociedad. Estos aspectos pueden apreciarse en diferentes sectores o sistemas operantes de la vida diaria, entre ellos la educación, que ha transitado de modelos tradicionales hacia propuestas cada vez más flexibles, inclusivas y centradas en el aprendizaje autónomo, utilizando como base de su desarrollo la tecnología. En este contexto, la educación virtual ha dejado de ser una alternativa marginal o desvalorizada, para convertirse en un pilar fundamental de los sistemas educativos a nivel global, contando en varios países con una presencia evidente.

El fenómeno anterior no solo responde a la necesidad de ampliar el acceso al conocimiento, sino también a la exigencia de adaptar los procesos pedagógicos a las nuevas realidades sociales, económicas y tecnológicas del siglo XXI.

La expansión del internet y la banda ancha en los años 2000 facilitó el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje más sofisticados. Plataformas como Moodle, Blackboard, y posteriormente Coursera, edX y Khan Academy, democratizaron el acceso a la educación superior y masiva (Siemens, 2005; Pappano, 2012).

Evolución de la educación virtual

La educación virtual tiene sus raíces en las formas tempranas de educación a distancia, como los cursos por correspondencia del siglo XIX y las primeras experiencias de radio y televisión educativa del siglo XX, así como el esfuerzo mexicano del magisterio en 1947. Sin embargo, fue con la llegada del internet y el desarrollo de plataformas digitales que esta modalidad comenzó a adquirir una identidad propia. En las últimas dos décadas, la educación virtual ha experimentado una consolidación sin precedentes, gracias al auge de los Entornos Virtuales de Aprendizaje

(EVA), las redes sociales, la inteligencia artificial, el aprendizaje móvil y otras tecnologías emergentes (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2021).

Un hito clave en esta consolidación fue la crisis sanitaria global provocada por la pandemia de COVID-19. La necesidad de mantener la continuidad educativa en medio del cierre de instituciones presenciales aceleró la adopción masiva de la educación virtual en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior. Según la UNESCO (2020), en el pico de la pandemia más de 1600 millones de estudiantes en 190 países se vieron afectados por el cierre de escuelas y universidades, lo que llevó a instituciones educativas y gobiernos a implementar soluciones digitales de manera urgente, acelerando drásticamente la adopción de la educación virtual en todos los niveles educativos y convirtiéndola en una modalidad esencial en lugar de complementaria.

Cabe señalar que existe una discusión en relación al tipo de medidas educativas digitales de emergencia adoptadas por los países afectados por la COVID-19, identificándole como “Modelo emergente de educación a distancia” (Bonilla-Guachamín, 2020).

Características de la educación virtual en el siglo XXI

La educación virtual contemporánea se distingue por varias características fundamentales que la diferencian de los modelos de educación a distancia anteriores:

1. Interactividad y colaboración: a diferencia de los modelos unidireccionales del pasado, la educación virtual actual promueve la interacción entre estudiantes, docentes y contenidos. Herramientas como foros, chats, videoconferencias y espacios colaborativos permiten construir conocimiento de forma conjunta (Hrastinski, 2008).
2. Personalización del aprendizaje: Las plataformas virtuales modernas utilizan algoritmos y datos del comportamiento del estudiante para ofrecer rutas de aprendizaje adaptadas a sus necesidades, ritmos y estilos cognitivos (Means et al., 2014).
3. Acceso universal y equidad: La educación virtual, en teoría, amplía el acceso al conocimiento más allá de las barreras geográficas, socioeconómicas o de movilidad. Aunque persisten brechas

digitales, se han realizado importantes avances en inclusión educativa (Díaz y De Pablos, 2020).

4. Flexibilidad temporal y espacial: Los estudiantes pueden acceder a los materiales y actividades desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que favorece la conciliación entre estudio, trabajo y vida personal.
5. Uso de recursos multimedia e inmersivos: La incorporación de videos, simulaciones, realidad aumentada, realidad virtual y gamificación enriquece la experiencia de aprendizaje y favorece la motivación del estudiante (Pérez-Mateo et al., 2021).

Impacto en la educación superior y formación continua

En el ámbito universitario, la educación virtual ha permitido la expansión de la oferta académica más allá de las fronteras nacionales. Instituciones como Harvard, MIT o la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrecen cursos masivos en línea abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés) que han alcanzado a millones de personas en todo el mundo. Plataformas como Coursera, edX, FutureLearn o Miríadax han facilitado la democratización del conocimiento universitario (Breslow et al., 2013).

Además, la educación virtual ha ganado relevancia en la formación continua y profesional. En un contexto de rápida obsolescencia de competencias, los trabajadores necesitan actualizar sus habilidades de forma constante. Los programas de microcredenciales, nanogradados y certificaciones en línea han emergido como alternativas ágiles y económicas para responder a las demandas del mercado laboral digital (European Commission, 2020).

Desafíos y críticas

A pesar de sus múltiples beneficios, la educación virtual también enfrenta importantes desafíos. Entre ellos destacan:

1. Brecha digital: No todos los estudiantes tienen acceso equitativo a dispositivos, conectividad o entornos adecuados para el estudio en línea. Esto ha exacerbado las desigualdades educativas,

- especialmente en contextos rurales o marginados (UNESCO, 2021).
2. Calidad pedagógica: La simple traslación de contenidos presenciales a entornos digitales no garantiza aprendizajes significativos. Se requiere una reconfiguración profunda de los diseños curriculares y de las estrategias didácticas (Garrison y Vaughan, 2008).
 3. Formación docente: Muchos educadores aún carecen de las competencias digitales y pedagógicas necesarias para implementar eficazmente la educación virtual. La capacitación docente debe ser una prioridad en las políticas educativas (Area y Adell, 2021).
 4. Deserción y motivación: La autonomía requerida en la modalidad virtual puede resultar desafiante para algunos estudiantes, lo que incrementa los índices de abandono. Es fundamental diseñar experiencias de aprendizaje motivadoras y con acompañamiento constante (Kizilcec et al., 2017).

Hacia un modelo educativo híbrido y pedagógicamente sostenible

La experiencia acumulada durante la pandemia ha demostrado que la educación virtual no debe entenderse como un sustituto del modelo presencial, sino como un complemento estratégico dentro de un ecosistema educativo más amplio. Esta perspectiva ha dado lugar al auge de los modelos híbridos o bimodales, que combinan lo mejor de ambos mundos: la riqueza de la interacción cara a cara y la flexibilidad del entorno digital (Graham et al., 2019).

Estos modelos permiten diversificar las estrategias de enseñanza, atender a la diversidad de los estudiantes y aprovechar las herramientas digitales para potenciar el aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante. Además, se alinean con los principios del aprendizaje permanente (*lifelong learning*) y la educación inclusiva, pilares de la agenda educativa global del siglo XXI.

La consolidación de la educación virtual en el siglo XXI representa una de las transformaciones más significativas en la historia de la educación. Lejos de ser una tendencia pasajera, se ha convertido en una dimensión estructural de los sistemas educativos modernos, con un potencial enorme

para ampliar el acceso, mejorar la calidad y fomentar la innovación pedagógica. Sin embargo, su éxito depende de la capacidad de los sistemas educativos para abordar los desafíos de equidad, calidad y formación docente.

En un mundo en constante cambio, caracterizado por la incertidumbre y la aceleración tecnológica, la educación virtual no solo es una herramienta para enseñar, sino también un espacio para repensar el sentido, la finalidad y el alcance de la educación misma. Su consolidación invita a repensar no solo cómo enseñamos, sino también cómo aprendemos, cómo nos relacionamos y cómo construimos conocimiento colectivamente en la era digital.

Discusión de las indagaciones

La educación a distancia, lejos de ser un fenómeno reciente o exclusivo de la era digital, posee una rica y compleja historicidad que se remonta a los albores de la humanidad, cuando el conocimiento se transmitía a través de la palabra oral entre generaciones y, posteriormente, mediante correspondencia escrita. Sin embargo, fue a partir del siglo XIX cuando este modelo educativo comenzó a estructurarse formalmente, sentando las bases para lo que hoy conocemos como educación virtual. Al examinar su evolución a lo largo del tiempo, desde sus antecedentes precarios hasta su consolidación en el siglo XXI, es posible reconocer no solo una transformación tecnológica, sino también un profundo cambio pedagógico, social y cultural que ha redefinido los límites del aprendizaje. Esta conclusión pretende integrar los ejes fundamentales que han configurado la historicidad de la educación a distancia: sus antecedentes históricos, la expansión y las tecnologías emergentes del siglo XX, la aparición de las tecnologías digitales en las décadas de 1980 y 1990, y la consolidación de la educación virtual en el siglo XXI, con el objetivo de comprender su relevancia actual y su potencial futuro.

199

Antes de que existieran plataformas digitales, videoconferencias o foros en línea, la educación a distancia ya se practicaba en formas rudimentarias pero efectivas. Desde la antigüedad, los filósofos griegos y los sabios orientales utilizaban cartas y manuscritos para transmitir enseñanzas a

discípulos lejanos. En el siglo XVII y XVIII, la correspondencia epistolar se convirtió en una herramienta clave para el intercambio intelectual, permitiendo que el conocimiento trascendiera fronteras geográficas. No obstante, fue en el siglo XIX cuando la educación a distancia comenzó a tomar forma institucional, impulsada por la Revolución Industrial, la expansión de los sistemas postales y el creciente deseo de democratizar el conocimiento.

En este contexto, figuras como Isaac Pitman, quien -como se dijo antes- enseñaba taquigrafía por correspondencia en Inglaterra, marcaron un hito fundacional. Las escuelas por correspondencia proliferaron en Europa y Estados Unidos, ofreciendo formación en oficios, idiomas y disciplinas académicas a personas que, por razones económicas, geográficas o sociales, no podían asistir a instituciones tradicionales. Este primer modelo basado en materiales impresos y retroalimentación postal sentó las bases filosóficas y operativas de la educación a distancia: la flexibilidad, la individualización del aprendizaje y la superación de barreras espaciales y temporales. Estos principios, aunque rudimentarios en su ejecución, anticipaban los valores que hoy guían los entornos virtuales.

El siglo XX representó un período de expansión sin precedentes para la educación a distancia, impulsado por avances tecnológicos y cambios sociales profundos. Las dos guerras mundiales, la reconstrucción de sociedades, la creciente urbanización, así como el acceso masivo a la educación superior, generaron una demanda urgente de modelos educativos alternativos. En este escenario, la educación a distancia no solo respondió a necesidades prácticas, sino que también se convirtió en un instrumento de inclusión social.

La radio y la televisión jugaron un papel crucial en esta etapa. Programas educativos transmitidos por ondas hertzianas permitieron llegar a audiencias masivas, especialmente en zonas rurales o marginadas. Instituciones como la Open University del Reino Unido se erigieron como pioneras en combinar medios electrónicos con materiales impresos, creando sistemas educativos híbridos y escalables. Este modelo, conocido como *first generation* o educación a distancia de primera generación, se caracterizó por una fuerte estructura institucional, la producción masiva de contenidos y una relación unidireccional entre docente y estudiante.

Al mismo tiempo, teóricos como Michael G. Moore contribuyeron a fundamentar la educación a distancia desde una perspectiva pedagógica rigurosa. Su teoría de la interacción y autonomía señaló que la calidad de la educación a distancia no dependía únicamente de los medios, sino de la capacidad del sistema para fomentar la autonomía del estudiante, la interacción y el diálogo pedagógico, a pesar de la separación física. Esta mirada teórica, junto con la institucionalización del modelo, marcó la transición de una práctica informal a una disciplina académica con identidad propia.

Las últimas dos décadas del siglo XX fueron testigo de una transformación radical: el surgimiento de las tecnologías digitales y su impacto en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación. La aparición de las computadoras personales, los discos compactos, los sistemas multimedia y, sobre todo, internet, reconfiguraron por completo las posibilidades de la educación a distancia.

Durante los años 80, la educación a distancia de segunda generación comenzó a incorporar recursos como videocasetes, CD-ROMs y software educativo, permitiendo una mayor interactividad y riqueza en los contenidos. Sin embargo, fue en los 90 cuando el verdadero cambio llegó con la masificación del internet y los primeros entornos virtuales de aprendizaje. Plataformas como WebCT y Blackboard ofrecieron espacios estructurados donde estudiantes y docentes podían interactuar en tiempo real o asincrónicamente, compartir recursos, entregar actividades y participar en foros de discusión.

Este giro marcó el paso de un modelo centrado en el contenido a uno centrado en la interacción. Ya no se trataba solo de entregar lecciones impresas o grabadas, sino de construir comunidades de aprendizaje en línea. La figura del estudiante pasivo dio paso al aprendiz activo, colaborativo y autónomo. Asimismo, surgieron nuevos roles para el docente: ya no era únicamente un transmisor de conocimiento, sino un facilitador, moderador y diseñador de experiencias educativas.

En este período también se consolidaron conceptos clave como la educación en línea, el *e-learning*, y se comenzó a distinguir entre modelos sincrónicos y asincrónicos. La globalización, el crecimiento del sector servicios y la necesidad de formación continua en entornos laborales

dinámicos impulsaron la demanda por este tipo de educación, especialmente en el ámbito profesional y corporativo.

Con la llegada del siglo XXI, la educación a distancia no solo se consolidó como una modalidad legítima, sino que se convirtió en un pilar fundamental de los sistemas educativos globales. La tercera generación de la educación a distancia, caracterizada por la interconectividad, la inteligencia artificial, los dispositivos móviles, el *big data* y las redes sociales, ha permitido un nivel de personalización, accesibilidad y escalamiento nunca antes visto.

Eventos como la pandemia de COVID-19 aceleraron de manera drástica la adopción de la educación virtual, obligando a instituciones tradicionales a migrar sus programas a entornos digitales en cuestión de semanas. Esta emergencia puso de manifiesto tanto las potencialidades como las limitaciones del modelo: por un lado, demostró su capacidad para garantizar la continuidad educativa en contextos de crisis; por otro, evidenció brechas digitales, desigualdades de acceso, fatiga tecnológica y la necesidad de repensar la formación docente.

Hoy, la educación a distancia se ha diversificado en múltiples formatos: MOOCs (Cursos Masivos Abiertos en Línea), microcredenciales, aprendizaje adaptativo, realidad virtual, gamificación, entre otros. Plataformas como Coursera, edX, FutureLearn y Khan Academy ofrecen contenidos de universidades de élite a millones de personas en todo el mundo, democratizando el acceso al conocimiento de una manera sin precedentes.

Sin embargo, esta consolidación también ha traído consigo desafíos éticos y pedagógicos. La comercialización de la educación, la vigilancia algorítmica, la sobreexposición digital, la despersonalización del aprendizaje, la fatiga de *Zoom* y la saturación de contenidos son cuestiones que la comunidad educativa debe abordar con urgencia. La educación a distancia ya no puede limitarse a replicar modelos presenciales en entornos virtuales; debe innovar desde una ética del cuidado, la equidad digital y la sostenibilidad pedagógica. Es un compromiso necesario para lograr que los retos actuales de la educación logren el impacto necesario y lleguen a todo el mundo.

Conclusiones

La historicidad de la educación a distancia revela un proceso dinámico, no lineal, en constante diálogo con las transformaciones tecnológicas, sociales y culturales de cada época. Desde sus humildes inicios epistolares hasta su actual expresión algorítmica y globalizada, esta modalidad ha demostrado una asombrosa capacidad de adaptación y resiliencia. Su evolución no ha sido solo técnica, sino profundamente humana: en cada etapa, ha respondido a la necesidad de ampliar el acceso al conocimiento, romper con las jerarquías del saber y reconocer la diversidad de contextos y ritmos de aprendizaje.

Mirar hacia el pasado nos permite comprender que la educación a distancia no es una moda pasajera ni un sustituto de la educación presencial, sino una modalidad con identidad propia, fundamentada en principios pedagógicos sólidos y con un potencial transformador enorme. Al mismo tiempo, nos exige actuar con responsabilidad: diseñar entornos inclusivos, formar docentes competentes en ambientes digitales, garantizar la calidad académica y proteger los derechos de los estudiantes en el ciberespacio.

En un mundo cada vez más interconectado, incierto y complejo, la educación a distancia no solo tiene un lugar, sino una misión crucial: contribuir a la construcción de sociedades más justas, informadas y capaces de aprender a lo largo de la vida. Su historicidad, por tanto, no termina aquí; se escribe día a día, en cada aula virtual, en cada interacción digital, en cada estudiante que, desde un rincón remoto del planeta, accede al conocimiento y transforma su realidad. La educación a distancia, en esencia, es la expresión más contemporánea del viejo sueño humano de aprender sin fronteras.

Referencias

- Area, M., y Adell, J. (2021). La formación del profesorado para la innovación educativa con tecnologías digitales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 13–29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.002>
- Bates, A. W. (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463772>

- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 89–98. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8(1), 13–25.
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, M. del C. (2021). La formación del profesorado en competencias digitales en Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 33–54. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91369>
- Campbell-Kelly, M., y Aspray, W. (2004). *Computer: A history of the information machine* (ed. 2). Westview Press.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (ed. 2, vol. 1). Blackwell.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Díaz, B., y De Pablos, J. M. (2020). La brecha digital en la educación superior. Un análisis desde la desigualdad y la exclusión social. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 11–28. <https://doi.org/10.55609/ried.23.2.01>
- European Commission. (2020). *Digital education action plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/307255>
- Fernández-Morales, K., y Vallejo-Casarín, A. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 29–39. <https://n9.cl/olf87>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Garrison, D. R., y Anderson, T. (2004). Marco para la investigación y la práctica. *Journal of Distance Learning*, 8(1), 50-56. <https://n9.cl/svnhv>
- Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S. (2019). Developing models and theory for blended learning research. En C. R. Graham, C. R. Henrie, y A. S. Gibbons (Eds.), *Blended learning research perspectives* (vol. 2, pp. 13–33). Routledge.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., y Turoff, M. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. MIT Press. <https://n9.cl/p87ts>
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education* (2ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203973820>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 52–55. <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Kizilcec, R. F., Bailenson, J. N., & Gomez, C. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers and Education*, 104, 18–33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Lentell, H., y Perraton, H. (Eds.). (2003). *Policy for Open and Distance Learning: World review of distance education and open learning* [vol. 4]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464403>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2014). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education.
- Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática Na educação Teoria & Prática*, 3(1). <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>

Pappano, L. (2012, November 2). The year of the MOOC. *The New York Times*.

<https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>

Pérez-Mateo, M., Mainar, M. I., y Gisbert, M. (2021). Realidad virtual en la educación: Revisión sistemática de la literatura. *Campus Virtuales*, 10(1), 39–53.

Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 145–153.

<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss15/default.asp?articulo=1285>

Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Addison-Wesley.

Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Continuum. <https://n9.cl/s7eq1>

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088394>

UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*.

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/futuresofeducation>

UNESCO. (2021). *State of the digital divide in education: A global outlook*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379930>

Wind, A., y Mora, C. D. (2022). Las revoluciones tecnológicas e industriales como preludio de la digitalización mundial actual. *Tópicos de investigación interdisciplinarios*, 210.

Orígenes y desarrollo de la educación especial en Chihuahua, México: 1960–1970

Origins and Development of Special Education
in Chihuahua, Mexico: 1960–1970

Fernando Israel Ponce-Ramírez*
Michelle Anahí Canales-Acosta**
César Delgado Valles***

** Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México). Es Doctor en Educación por la UPNECH. Sus líneas de investigación se centran en educación inclusiva, política educativa, formación docente e historiografía de la educación. Ha publicado estudios sobre la dimensión política de la inclusión en educación superior, participación familiar en la escolarización inicial y procesos educativos en distintos niveles. Participa en proyectos de análisis crítico del sistema educativo desde perspectivas históricas y socioculturales.*

Correo electrónico: fpnce@upnech.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-3689-9893>

*** Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Maestra en Psicomotricidad y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física por la UACH. Sus líneas de investigación se centran en la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana, educación inclusiva, cultura física y procesos de validación de instrumentos. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales sobre input comprensible, filtro afectivo y enseñanza de LSM en distintos contextos educativos.*

Correo electrónico: macanales@uach.mx

 <https://orcid.org/0009-0001-7890-8559>

**** Profesor-investigador de la “Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Actividad física en jóvenes con Síndrome de Down” y “Modelos de Atención a la Discapacidad en Instituciones del Municipio de Chihuahua”. Ha coordinado libros que recuperan la memoria de los procesos de titulación de maestros y maestros en formación de escuelas formadoras de docentes.*

Correo electrónico: c.delgado@ibycenech.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7405-291X>

Historial editorial

Recibido: 11-octubre-2025

Aceptado: 13-enero-2026

Publicado: 30-enero-2026



Orígenes y desarrollo de la educación especial en Chihuahua, México: 1960–1970

Resumen

Recorrer las décadas de 1960 y 1970 en el sistema educativo mexicano, permite identificar las prácticas empíricas y su transición a la sistematización de la atención a personas con discapacidad. En el estado de Chihuahua, México, este proceso transformó las condiciones sociales y políticas, así como las concepciones predominantes sobre la discapacidad y la inclusión educativa. Este texto propone analizar las experiencias de actores clave vinculados a la educación especial, con el fin de entender el desarrollo de las prácticas educativas e institucionales en atención a la discapacidad. El estudio parte de una metodología cualitativa e interpretativa, donde se identificaron patrones narrativos y categorías conceptuales que dan cuenta de las tensiones, avances y limitaciones en el camino hacia una educación especial más inclusiva enfocada en recuperar los significados que los propios protagonistas atribuyen a sus vivencias. Estos resultados evidencian la transformación paulatina de modelos asistenciales hacia formas más integradas de atención educativa. Las voces de los protagonistas permiten reconstruir un panorama matizado de las políticas públicas y su aplicación en el ámbito local, revelando tensiones entre las propuestas normativas y las prácticas reales en las escuelas de educación especial. Esta revisión crítica sugiere que los avances hacia una educación inclusiva no fueron lineales ni homogéneos, sino marcados por contradicciones estructurales, limitaciones institucionales y cambios en la percepción social de la discapacidad.

Palabras Clave: Escuela, inclusión educativa, política educativa, discapacidad, inclusión.

Origins and Development of Special Education in Chihuahua, Mexico: 1960–1970

Abstract

Examining the 1960s and 1970s within the Mexican educational system makes possible the identification of empirical practices and their transition toward the systematization of care services for people with disabilities. In the state of Chihuahua, Mexico, this process transformed social and political conditions, as well as the predominant conceptions of disability and educational inclusion. This paper proposes an analysis of the experiences of key actors connected to special education to understand the development of educational and institutional practices in disability care services. The study follows a qualitative and interpretative methodology, identifying narrative patterns and conceptual categories that account for the tensions, progress, and limitations faced on the path toward a more inclusive special education. The focus is on recovering the meanings that the protagonists themselves attribute to their life experiences. These results demonstrate the gradual transformation from welfare-based models toward more integrated forms of educational support. The voices of the participants allow for the reconstruction of a nuanced overview of public policies and their local implementation, revealing tensions between normative proposals and actual practices in special education schools. This critical review suggests that progress toward inclusive education was neither linear nor homogeneous, but rather marked by structural contradictions, institutional limitations, and shifts in the social perception of disability.

Keywords: School, educational inclusion, educational policy, disability, inclusion.

Origines et développement de l'éducation spéciale à Chihuahua, Mexique : 1960-1970

Résumé

Parcourir les décennies 1960 et 1970 dans le système éducatif mexicain permet d'identifier les pratiques empiriques et leur transition vers la systématisation de l'attention portée aux personnes handicapées. Dans l'État de Chihuahua, au Mexique, ce processus a transformé les conditions sociales et politiques, ainsi que les conceptions prédominantes sur le handicap et l'inclusion éducative. Ce texte propose d'analyser les expériences d'acteurs clés liés à l'éducation spéciale, afin de comprendre le développement des pratiques éducatives et institutionnelles. L'étude repose sur une méthodologie qualitative et interprétative, identifiant des schémas narratifs et des catégories conceptuelles qui rendent compte des tensions, des avancées et des limites sur le chemin d'une éducation spéciale plus inclusive, en se concentrant sur la récupération des significations que les protagonistes eux-mêmes attribuent à leurs vécus. Ces résultats mettent en évidence la transformation progressive des modèles assistanciels vers des formes d'attention éducative plus intégrées. Les voix des protagonistes permettent de reconstruire un panorama nuancé des politiques publiques et de leur application locale, révélant des tensions entre les propositions normatives et les pratiques réelles dans les écoles d'éducation spéciale. Cette révision critique suggère que les progrès vers une éducation inclusive n'ont été ni linéaires ni homogènes, mais marqués par des contradictions structurelles, des limites institutionnelles et des changements dans la perception sociale du handicap.

Mots-clés : École, inclusion éducative, politique éducative, handicap, inclusion.

Geneza i rozwój edukacji specjalnej w Chihuahua, Meksyk: 1960–1970

Streszczenie

Analiza lat 60. i 70. XX wieku w meksykańskim systemie edukacji pozwala na zidentyfikowanie praktyk empirycznych oraz ich przejścia w stronę systematyzacji opieki nad osobami z niepełnosprawnościami. W stanie Chihuahua (Meksyk) proces ten przekształcił warunki społeczno-polityczne, a także dominujące koncepcje dotyczące niepełnosprawności i inkluzji edukacyjnej. Niniejszy tekst proponuje analizę doświadczeń kluczowych aktorów związanych z edukacją specjalną, aby zrozumieć rozwój praktyk edukacyjnych i instytucjonalnych w zakresie opieki nad osobami z niepełnosprawnościami. Badanie oparto na metodologii jakościowej i interpretacyjnej, w której zidentyfikowano wzorce narracyjne oraz kategorie pojęciowe ukazujące napięcia, postępy i ograniczenia na drodze ku bardziej inkluzyjnej edukacji specjalnej. Skupiono się na odzyskaniu znaczeń, jakie sami uczestnicy tych wydarzeń przypisują swoim doświadczeniom. Wyniki te świadczą o stopniowej transformacji modeli opiekuńczych (*modelo asistenciales*) w stronę bardziej zintegrowanych form wsparcia edukacyjnego. Głosy protagonistów pozwalają zrekonstruować zniuansowany obraz polityki publicznej i jej wdrażania na szczeblu lokalnym, ujawniając napięcia między propozycjami normatywnymi a rzeczywistymi praktykami w szkołach specjalnych. Ta krytyczna analiza sugeruje, że postępy w kierunku edukacji włączającej nie były ani linearne, ani jednorodne, lecz naznaczone strukturalnymi sprzecznościami, ograniczeniami instytucjonalnymi oraz zmianami w społecznym postrzeganiu niepełnosprawności.

Słowa kluczowe: szkoła, inkluzja edukacyjna, polityka edukacyjna, niepełnosprawność, włączenie.

Introducción

La educación especial en México ha experimentado una evolución significativa a lo largo de su historia, reflejando cambios en las concepciones sociales sobre la discapacidad y el derecho a la educación inclusiva. La comprensión del papel que ha tenido en las propuestas actuales del marco de inclusión educativa se complementa al examinar sus antecedentes históricos. Este precedente permite identificar las bases conceptuales y metodológicas que han influido en la configuración del sistema educativo especial mexicano. Además, permite reconocer la transición gradual hacia modelos más inclusivos y equitativos.

En este artículo, los términos *inclusión*, *integración*, *educación especial* y *discapacidad* se emplean como categorías analíticas contemporáneas para interpretar fenómenos históricos. Es importante precisar que, en los periodos estudiados, estas nociones no existían con su significado actual; entonces se utilizaban denominaciones como “anormales”, “sordomudos” o “lisiados”, inscritas en marcos asistenciales y médicos propios de la época. Por ello, su uso en el texto responde a una herramienta hermenéutica que facilita la comprensión actual, sin atribuir de manera anacrónica dichos conceptos al pasado.

Aunque el presente artículo realiza un análisis del periodo 1960–1970 requiere una revisión que se remonta a 1867, año en que se institucionalizan en México las primeras iniciativas formales de atención educativa a personas con discapacidad, debido a que la configuración de la educación especial en Chihuahua no puede comprenderse como un fenómeno aislado ni espontáneo. Las políticas, concepciones pedagógicas y marcos normativos que se consolidan a principios del siglo XX son el resultado de un proceso histórico acumulativo, marcado por la transición del modelo asistencial decimonónico hacia un modelo de responsabilidad estatal educativa. En este sentido, el recorte temporal ampliado no responde a un interés meramente descriptivo, sino a la necesidad de comprender las continuidades, rupturas y resignificaciones que estructuran el desarrollo de la educación especial en Chihuahua durante 1960–1970.

La gestación de la educación especial en México surgió en el siglo XIX con instituciones como la Escuela Nacional de Ciegos (1870) y la Escuela

Nacional de Sordomudos (1867), enfocadas en discapacidades sensoriales y con intención de una capacitación en oficios. Esta idea fue inspirada en modelos europeos, nociones que brindaron las bases para la institucionalización de la educación especial, reconociendo progresivamente el derecho a la educación de grupos marginados y estableciendo las primeras instituciones dedicadas a sus necesidades únicas (Nordstrom, 1986).

Estas instituciones decimonónicas en México se enfocaron en metodologías adaptadas a las necesidades específicas de la población atendida, entre ellas el uso de la lengua de señas para estudiantes sordos y el sistema Braille para personas ciegas (Padilla, 1998). Su surgimiento marcó una transición paulatina del modelo de atención predominantemente religioso y asistencial hacia uno gestionado progresivamente por el Estado, en el que la educación formal comenzó a adquirir mayor relevancia frente a la mera beneficencia. Este proceso no fue exclusivo del contexto mexicano, sino que se inscribió en una tendencia internacional orientada a institucionalizar la atención educativa de las personas con discapacidad. Durante el Porfiriato, además, surgieron diversas organizaciones privadas —incluidas algunas de carácter eclesiástico— que continuaron participando en esta labor, enfocándose en la atención de la población con deficiencias (INEGI, 2004, p. 4), lo que evidencia la coexistencia de iniciativas estatales y privadas en la configuración inicial del campo.

Según Álvarez (1998), en 1908, el artículo 16° de la Ley de Educación Primaria establecía lo siguiente:

El ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para los niños cuyo deficiente desarrollo físico, mental o moral requiera medios de cultura diversos de los que prescriban las escuelas primarias [...] para que se logre normalizar el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tanto como sea posible, a los cursos que les corresponda en las escuelas comunes (p. 50).

Durante ese periodo, las nascentes instituciones de educación primaria convencional no ofrecían atención alguna a los niños con condiciones anormales o con deficiencias, debido a la prevalencia de ideas y creencias

erróneas sobre contagios y brotes epidémicos dentro de las escuelas (Ramírez, 2011). Esta percepción llevó a los docentes de la época a considerar que los elementos pedagógicos con los que contaban no eran adecuados para atender a los niños en dichas circunstancias. En este sentido, el autor enfatiza: “Tenerlos en escuelas en semejantes condiciones o lanzarlos a la calle no sería ni una solución del problema, ni mucho menos un procedimiento educativo” (p. 100).

Es así como, ante esta tensión entre la exclusión y la necesidad de respuesta educativa, comienza a configurarse en la cosmovisión del maestro la noción de la educación especial. Si bien la manera en que se ha tratado a la discapacidad en diferentes momentos históricos ha variado, comienza a visualizarse como ofrecer apoyo para las limitaciones físicas, mentales o sensoriales que dificultan la participación en actividades sociales en un contexto determinado (Ponce-Ramírez, 2017).

Entrar en un área diferente, donde se estaba formando el sistema educativo nacional, y empezar a usar métodos adecuados para niños considerados "anormales" o con dificultades, ayuda a eliminar la invisibilidad y la completa segregación. Se avanza hacia modelos más inclusivos según cómo se ve este momento histórico, aunque todavía se nota que estos niños son excluidos de las escuelas regulares por razones de "deficiencia" percibida y falta de información sobre el tema (Padilla, 2011).

Esta exclusión refleja en su tiempo una concepción segregadora, en la que la educación de este grupo estaba en proceso de ser adoptada como derecho y responsabilidad del Estado. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 1939, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 3 de febrero de 1940 en tiempo del presidente Cárdenas, constituyó un punto de inflexión en el reconocimiento legal de la diversidad en el ámbito educativo. En dicha ley, por primera vez aborda e indica la obligación de atender a diversos grupos vulnerables a los que el Estado brindaría educación destinada a personas consideradas como anormales con anormalidad mental, sordomudez o ceguera (Presidencia de la República, 1940). Esto constituye el primer reconocimiento en una disposición legal de la diversidad educativa. La ley en mención demuestra que desde este sexenio existía una voluntad política institucional de

transitar del modelo asistencial hacia una responsabilidad estatal educativa integral. Se legitima con esto la existencia de modalidades educativas diferenciadas, siendo esta la base para el desarrollo posterior de la educación especial como parte del sistema educativo nacional.

En 1942 hubo otro avance significativo en la política educativa para la atención a personas con discapacidad. Al sustituir la Ley de 1940, la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública fue promulgada el 23 de enero de 1942 durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho. Contiene la creación de la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial, que fue un paso fundamental en esta dirección. La especialización en esa escuela sería una carrera con el nombre Maestro Especialista en la Educación de Anormales Mentales e Inadaptados Infractores (Cárdenas y Barraza, 2014). Este agregado a la ley tuvo como objetivo potenciar la capacitación del docente. Se enfocó en discapacidad, retraso mental, ceguera, sordera, peligro social, delincuentes adultos, artes estéticas, oficios industriales y oficios de taquigrafía y mecanografía. Dejó de lado la educación preescolar y primaria como base del perfil deseado (Presidencia de la República, 1942).

La creación de estas escuelas fue heterocrónica y no como debería haber sido desde el ideal de primero formal al docente y luego que saliera al campo. El establecimiento de instituciones dedicadas a la formación inicial de docentes especialistas en educación especial surgió cronológicamente después de la fundación de los centros educativos especializados. Este fenómeno sugiere un desarrollo histórico donde la praxis educativa precedió a la construcción teórica, siendo precisamente esta experiencia práctica la que sirvió como fundamento para el posterior desarrollo del currículo destinado a la preparación inicial del profesorado especializado. (Guajardo, 2010).

Esta especialización siguió consolidándose en mejor medida, cuyo objetivo fue generar, de acuerdo a las condiciones, el dominio y manejo de la discapacidad, aunque todavía desde un enfoque médico. Desde 1946, Torres Bodet formalizó el papel que tenía la Escuela Normal de Especialización para la atención de las anormalidades en las escuelas especiales, según el documento del informe de Solís (1937):

Por conveniencia del servicio y para que sean atendidas las indicaciones del presupuesto sobre las funciones que señalan los nombramientos respectivos, los maestros especialistas que están encargados de los grupos de la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Especialización y los que atienden grupos diferenciales en diez escuelas primarias del Distrito Federal, están obligados a asistir durante dos años, a los cursos de especialización correspondiente que se imparten en la referida Normal, para que puedan obtener el título que exige la función que desempeñan; en el concepto de que quienes no reciban con regularidad las enseñanzas que se indican, pasarán a ocupar plazas de maestros en las escuelas dependientes de la Dirección General de Enseñanza Primaria en el D.F. que son las que corresponden por su preparación profesional (p. 5).

La profesionalización de las carreras en la Normal de Especialización experimentó un desarrollo progresivo a partir de 1945, iniciándose con la creación de programas para la educación de personas con ceguera y con trastornos auditivos y del lenguaje. La oferta formativa se amplió en 1955 con la incorporación de la especialización en discapacidades motoras, alcanzando una reconfiguración conceptual importante en 1964 cuando se estableció la distinción entre la formación para la atención de personas con discapacidad intelectual y la dirigida a menores infractores. Esta diferenciación representó un avance significativo al abandonar paradigmas anteriores que establecen una correlación causal entre deficiencia mental y tendencias delictivas, basada en teorías sobre la influenciabilidad de esta población (Cárdenas y Barraza, 2014).

Aparte del surgimiento de nuevas carreras, en la década de 1950, emergieron múltiples instituciones especializadas en México, tomando como base al marco legal establecido por la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942. En sus artículos 106 al 108, legitimaba la creación de servicios educativos dirigidos a personas con anormalidades físicas o mentales, menores en situación de peligro social y otros grupos con necesidades especiales. Bajo este respaldo legal, se funda el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (1951). Este ofrecía formación de especialistas y atención a niños sordos. También está la Clínica de Ortolalia del Instituto Nacional de Pedagogía (1952), centrada en trastornos del

lenguaje. Finalmente, está el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos (1952), con una escuela interna de la SEP. Asimismo, la Dirección General de Rehabilitación (1953) y el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (1955) ampliaron la atención educativa y terapéutica a niños con discapacidades visuales y neuromotoras (Sánchez, 2010).

Para cerrar la década, en 1959 se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, esto como una disposición administrativa interna de la Secretaría de Educación Pública; también está apoyada esta acción en el marco jurídico de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942. Esta iniciativa trasciende en el orden y la profesionalización de servicios para personas con discapacidad operativizados solo en el Distrito Federal. Gracias a este órgano rector, estados como Durango, Jalisco, Nuevo León, Yucatán y Veracruz, entre otros, comenzaron a implementar servicios especializados bajo criterios normativos uniformes, bajo la dirección de Odalmira Mayagoitia, reconocida maestra y pionera de la educación especial en México (Diario del sureste, 2016).

Durante la gestión de Odalmira Mayagoitia de Toulet, quien fue figura clave en la institucionalización de la educación especial en México, al frente de la Oficina de Coordinación de Educación Especial (1959–1966) y posteriormente como directora técnica hasta 1970, lideró la apertura de escuelas especializadas en el Distrito Federal y 12 en el interior de la República, en ciudades como Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí (Sánchez, 2010), gestando una red nacional de atención educativa para niños con discapacidad (Güemes, 2007). De las instituciones que se abrieron, fueron: la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje, en Córdoba, Veracruz, y la Escuela Mixta para Adolescentes, además de más planteles de Santa Cruz Meyehualco y San Sebastián Tecoloxtitlan, ambas localidades en Iztapalapa, D.F. (Sánchez, 2010).

En 1965, Odalmira Mayagoitia impulsó la transformación de las Escuelas de Perfeccionamiento en Escuelas de Educación Especial creadas desde su llegada en 1960, integrando contenidos como orientación preocupacional y reorganizando el uso de los libros de texto gratuitos en

estos centros. En ese periodo se desarrollaba el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz, siendo una de las reformas significativas (Cárdenas y Barraza, 2014). La concepción de estas escuelas buscaba atender a estudiantes con rezagos en el aprendizaje, pero aún no estaban plenamente estructuradas para cubrir las necesidades de niños con discapacidades. Ejemplo de esta tendencia es que en esa década la Escuela Normal de Especialización ya no trabajará en conjunto con el Instituto Médico Pedagógico. Esto generará otra ruta en la concepción de la discapacidad. Es decir, el campo disciplinar de la medicina no será base de las propuestas pedagógicas, tomando como referencia al campo disciplinar de la psicología (Cárdenas y Barraza, 2014).

Desde 1966, al asumir la maestra Odalmira la dirección de la Escuela Normal de Especialización, reformó los planes de estudio para fortalecer la formación docente especializada (Güemes, 2007). Otro dato relevante es que en la Normal de Especialización, para el año de 1974, se crea la última carrera de maestro. Especialista en la educación de niños con problemas de aprendizaje (Cárdenas y Barraza, 2014).

Entre 1966 y 1979, se crean Coordinaciones de Educación Especial en las entidades federativas, con la finalidad de acercar los apoyos y la asesoría al personal en servicio. El modelo de atención pasa de ser desorganizado y centrado en la asistencia a convertirse en una estructura educativa ordenada y con enfoque pedagógico. Esto se consolidó en 1970 con la creación oficial de la Dirección General de Educación Especial (Sánchez, 2010).

Es así que se visualizan, desde la década de 1860 hasta el año de 1970, los cambios y construcciones. Su relevancia radica en cómo la atención educativa de las personas con discapacidad recorrió diversos enfoques de invisibilidad y exclusión, a la institucionalización de la atención en el tema educativo (Nordstrom, 1986).

216

En 1970, la creación de la DGEE formalizó a la educación especial como un área administrativa de primer nivel en la SEP (Romero-Contreras et al., 2013). Esta institucionalización ocurría al mismo tiempo que la creciente tendencia global hacia la inclusión educativa formal; sin embargo, aún se encontraban en desarrollo los métodos para enfrentar los retos de aplicar estas políticas de manera efectiva (Garrick y Salend, 2010). En el ciclo

escolar 1970–1971 se implementaron los grupos integrados en Puebla y el Distrito Federal, los cuales combinaban la atención especializada en entornos regulares desde un modelo terapéutico fundamentado en la psicología educativa (Cárdenas y Barraza, 2014).

Los antecedentes nacionales expuestos no constituyen un recorrido desvinculado del objeto de estudio del presente estudio, sino el marco estructural que posibilitó el desarrollo de la educación especial en Chihuahua durante 1960–1970. Las disposiciones normativas, la creación de instituciones especializadas y la transición del modelo asistencial al rehabilitador configuraron las bases administrativas, pedagógicas y conceptuales bajo las cuales las entidades federativas organizaron sus propios servicios. En este sentido, el caso de Chihuahua no puede entenderse como una experiencia aislada, sino como la concreción local de procesos impulsados desde el ámbito federal, reinterpretados según las condiciones sociales, políticas y educativas del estado. El análisis del periodo 1960–1970, por tanto, se orienta a examinar cómo estas directrices nacionales se materializaron, adaptaron o tensionaron en el contexto chihuahuense.

El objetivo del presente estudio es analizar las experiencias de actores clave vinculados a la educación especial en el estado de Chihuahua durante las décadas de 1960 y 1970, a partir de entrevistas y fuentes documentales, con el propósito de comprender cómo se desarrollaron las prácticas educativas e institucionales en atención a la discapacidad en ese contexto histórico.

Metodología

El presente estudio se posiciona en una metodología cualitativa, desde un paradigma interpretativo, recuperando los significados de las vivencias personales en su contexto social (González, 2003). Esta perspectiva favorece el análisis del discurso como vía para entender cómo se construyen las representaciones sobre inclusión, discapacidad y diversidad en el ámbito educativo.

Desde este enfoque, se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad a cuatro actores que trabajaron en esa época, dos maestras y dos maestros

jubilados ya de su función, permitiendo al sujeto expresarse con libertad y detalle en torno a sus experiencias.

La muestra del estudio fue por conveniencia; la selección de los sujetos se realizó considerando sus características de experiencia vivida, en su calidad de docentes en servicio durante el periodo de 1960 a 1970, y pertenecientes a centros educativos denominados escuelas de educación especial.

En este sentido, se contó con cuatro participantes: el Sujeto 1, maestro especialista para anormales mentales y menores infractores, quien se desempeñó como maestro de grupo y se jubiló en 2003; el Sujeto 2, profesor normalista de educación primaria, maestro de grupo, jubilado en 1999; el Sujeto 3, también profesor normalista de educación primaria, maestro de grupo, jubilado en 2007; y el Sujeto 4, maestro especialista en la educación de lisiados o del aparato locomotor, quien ejerció como maestro de grupo y director de un Centro de Atención Múltiple (CAM), y se jubiló en 1996. Los criterios intencionales priorizaron a docentes que ejercieron directamente en instituciones de educación especial en Chihuahua entre 1960 y 1970. Este recorte no busca representatividad estadística, sino profundidad interpretativa, al privilegiar sujetos con experiencia situada en el periodo analizado y con trayectoria suficiente para reconstruir procesos institucionales y prácticas pedagógicas. La muestra por conveniencia se fundamenta en la pertinencia histórica de sus testimonios y en su capacidad para aportar información significativa sobre la configuración del campo de la educación especial en el contexto local.

Para profundizar en la integración entre experiencia y contexto histórico, se construyeron personajes narrativos que, sin corresponder a individuos identificables, condensan rasgos, decisiones y vivencias recurrentes en las entrevistas realizadas. Las voces emergen de la figura de cada uno de los sujetos descritos; sintetizan las tensiones entre vocación, precariedad formativa y compromiso ético que atraviesan los relatos analizados, quienes conocieron el origen del subsistema de educación especial desde dentro, y son perfiles seleccionados porque permiten mostrar expresiones situadas de un momento histórico específico, articulando de manera compleja la dimensión subjetiva con las transformaciones estructurales del periodo 1960–1970 en Chihuahua.

Se examinó la historia a través de una lectura hermenéutica, donde se encontraron aspectos históricos y personales en el relato del entrevistado, siguiendo la propuesta de la investigación empírica con enfoque histórico (Moreno, 2008).

En este contexto histórico, los Centros de Atención Múltiple, definidos en aquella época como espacios educativos con enfoque terapéutico, brindaban atención a la población con discapacidades múltiples o severas. Cada centro se especializaba en un tipo de discapacidad, razón por la cual existían escuelas diferenciadas, para personas con discapacidad motriz, auditiva, visual e intelectual. En concordancia con esta estructura, los docentes que laboraban en dichos centros contaban con formación específica en el área correspondiente a la discapacidad atendida.

Además, el estudio incorpora el análisis de fuentes primarias y secundarias de la historiografía educativa mexicana, particularmente documentos oficiales, disposiciones normativas, informes institucionales, y testimonios recuperados de la historia oral. Estas fuentes permiten contextualizar el discurso individual dentro de un marco histórico más amplio, y analizar cómo las estructuras institucionales y los actores clave han configurado los modelos de atención a la discapacidad y la inclusión en el país.

Se utilizó el software Atlas.Ti versión 25 para analizar el material discursivo. Con él, se hizo una codificación abierta que ayudó a identificar categorías que surgieron directamente del contenido compartido por los participantes. Esta estrategia analítica posibilita organizar la información de forma sistemática y generar una interpretación coherente del fenómeno estudiado. El proceso se desarrolló en tres etapas:

1. Codificación del discurso: Segmentación del texto en unidades significativas con ayuda de Atlas.Ti, identificando conceptos clave relacionados con inclusión, discapacidad y modelos educativos.
2. Categorización emergente: agrupación de códigos según recurrencias, patrones y sentidos compartidos en el discurso de los participantes y las fuentes históricas.
3. Interpretación narrativa: Elaboración de una lectura comprensiva e interpretativa del relato, incorporando los elementos históricos, institucionales y contextuales que dan profundidad al análisis.

En el proceso de codificación, se utiliza la categorización emergente (Glaser y Strauss, 2017), cuya misión es articular los resultados, desde la experiencia narrada por la muestra y la vinculación con fuentes primarias y secundarias. Estas categorías son cinco: a) Formación profesional; b) asignación de plazas; c) prácticas educativas; d) población atendida; e) datos históricos. Estas no se diseñan en la ruta de investigación, sino que surgieron de manera inductiva durante la codificación abierta, reflejando patrones de sentido y recurrencias detectadas tanto en las entrevistas como en las fuentes históricas consultadas. La articulación de la experiencia subjetiva de los docentes con el contexto institucional y las condiciones históricas propias del periodo investigado, dan paso a una estructuración final de la discusión que responde a la lógica interpretativa del paradigma cualitativo. Estas categorías funcionan como nodos de análisis que conectan el discurso individual con las transformaciones del sistema educativo especial en México entre 1960 y 1970.

Cada categoría emergente establece una ruta de vinculación de lo que se busca en el periodo histórico: la Formación profesional y la Asignación de plazas narran el proceso de acceso y de preparación docente; las prácticas educativas son un recorrido de las estrategias pedagógicas utilizadas en la época; la población atendida describe el perfil y los requerimientos de los estudiantes; y los datos históricos analizan el contexto temporal del momento. Esta propuesta de análisis de resultados de forma categorial describe los hallazgos de forma entendible y vinculada al fenómeno histórico, vinculando una noción clara entre los hallazgos empíricos y la narrativa histórica.

A su vez, el estudio en su marco teórico recorre el origen nacional de la educación especial, se delimita espacialmente al estado de Chihuahua y temporalmente al periodo 1960–1970, entendido como la fase de institucionalización y consolidación de la educación especial en la entidad. Esta incorporación de dicho análisis histórico previo, desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, implica visualizarlo con carácter contextual y explicativo, a fin de reconstruir los antecedentes normativos, conceptuales e institucionales que posibilitaron su desarrollo en la década señalada. Es así que este encuadre ampliado no modifica la delimitación central del estudio, sino que responde a una estrategia metodológica propia del enfoque histórico-interpretativo, que requiere identificar

continuidades y rupturas para comprender con mayor profundidad el periodo objeto de análisis.

Resultados

Transición del nivel de educación especial durante la década de 1960

La educación especial se formalizó e institucionalizó en el país durante las décadas pasadas, desde sus orígenes a mediados del siglo XIX, hasta su institucionalización en los años 60s y 70s. Esto llevó a varios esfuerzos que cambiaron de un modelo asistencial a uno de rehabilitación pedagógica. La propuesta de 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Especial abre un parteaguas en vincular el modelo pedagógico y el modelo psicológico, aun con tintes del modelo rehabilitador. Ponce-Ramírez (2017) en este sentido refiere:

En la ciudad de Chihuahua, la atención a estas deficiencias implicaba la desaparición y el aislamiento por estar fuera de la regularidad en los estándares que cada contexto solicitaba. Se tiene muy arraigada la compasión que el ser humano despierta de manera colectiva; cambia la concepción de la asistencia que se comienza a brindar a las personas deficientes, con cuidados paliativos y de piedad en lugares específicos. Surge después una tendencia a la rehabilitación y cura de las capacidades afectadas para después visualizarlos gracias a las legislaciones como personas totalmente regulares (p. 863).

En los años 60, era un periodo caracterizado por la contratación de maestros sin formación profesional, esto como una respuesta a la ampliación de la cobertura educativa. Para enfrentar esta demanda, el Estado contrató a personas sin formación normalista, muchas veces con apenas secundaria o bachillerato, entonces el maestro era empírico, aprendiendo los “gajes del oficio” sobre la marcha, una de las voces de esta investigación refiere: “De todos los que estábamos ahí éramos siete maestros y yo era la única que había estudiado” (E. Domínguez, comunicación personal, 12 de abril, 2016).

En los años 60s la profesionalización docente aún seguía en construcción, este tipo de estructura administrativa permitió alfabetizar a nivel masivo, consolidando el crecimiento cuantitativo del sistema educativo, aunque con desafíos considerables en calidad y equidad educativa. Aunque existían las Normales de Especialización desde los años 40, siendo aún muy pocas y con acento de formación de anormales, ciegos y sordos, se fue especializando el currículo para docentes, generando una demanda (Romero-Contreras et al., 2013). Las escuelas no eran suficientes en los procesos de cobertura para docentes interesados.

Para esa época la formación docente en educación especial en México era nula; escasos maestros estaban estudiados en el tema y en poco había el interés de estudiar. El acceso a ser maestro de escuelas especiales dependía de invitaciones informales; esto trascendía en que numerosos maestros ejercían sin preparación específica en el área. En los hallazgos se identifica cómo los convertía en maestros de expertos empíricos, con derechos laborales garantizados, los cuales no podían ser desplazados (Solís, 1954) ejemplo la siguiente voz.

No, especialistas no había; había psicólogos, había otros maestros con otra especialidad, pero educación especial no había más que dos, un maestro y yo, y los trece años que tenía ahí cuando nos cambiaron allá, los demás compañeros, por ejemplo, Ruperto, Luis Raúl, se fueron a estudiar y terminaron su escuela (A. Ramos, comunicación personal, 17 junio, 2017).

La única manera de hacerse profesional y especializarse era a través de cursos intensivos en la Escuela Normal de Especialización, usando un modelo rápido para satisfacer la necesidad de maestros que supieran manejar la discapacidad. Las y los docentes que logran titularse en estas nuevas carreras de especialización generan contextos relevantes en su práctica docente.

222

Yo me vine de Guadalupe y Calvo, entonces empecé a trabajar sin estudios, más que la Normal que yo había hecho en cursos intensivos; todos los años venía a estudiar, porque cuando nos dieron la plaza fue con el compromiso de que estudiáramos, y entonces yo luego. Me inscribí y empecé a estudiar y terminé mi Normal, y había terminado la Normal cuando yo venía para acá, y

me vine para acá, y ya llegué a la escuela, me decepcioné mucho porque estaba muy triste el ambiente... (E. Domínguez, comunicación personal, 12 de abril, 2016).

En este sentido, la asignación de plazas se determinaba por decisiones sindicales y criterios de escalafón. Con pocos maestros especialistas, la ocupación de plazas se basaba en el criterio que determinaban las autoridades de la época. A veces por castigo, o a veces por no tener en dónde cubrir la plaza. Existía una valoración negativa de esa labor profesional pues el trabajo se enmarcaba diferente al de los otros compañeros normalistas, sobre todo “en relación con el importante trabajo que debía realizar” (Solís, 1954). Se confirma con lo que dice la muestra:

Al fin, después de tanto y tanto, me dijo: "Aquí está tu orden de presentación para la escuela de Ciudad Juárez, escuela 99, ¿qué más quieres?". Le dije: "No, maestra, yo no me voy a Juárez, usted me está cambiando de sur a norte del estado y a mí no me conviene", y en eso estábamos cuando llegó un maestro. ¿Qué pasó, maestra? Esta maestra que no quiere trabajar, que no quiere irse a trabajar. ¿No, profe? Pues, ¿qué es lo que usted quiere, maestra? Mire, profesor, yo lo que no quiero es irme. Yo ya le dije a la maestra que no iba a irme a un medio rural, no, porque ya había trabajado; además, ya había terminado mi Normal y mi capacitación y toda mi carrera. Entonces, muy bien, maestra, en Educación Especial hay un maestro que está pidiendo su cambio a Ciudad Juárez, ¿qué más quiere? Pues deme, Educación Especial, yo hasta ese momento supe que existía Educación Especial, entonces ya, me presenté en Educación Especial y ya me quedé yo ahí en 1967 (E. Domínguez, comunicación personal, 12 de abril, 2016).

Respecto a la evolución de las prácticas educativas en esta época, se destacan experiencias enmarcadas por la adaptabilidad y creatividad de los docentes. Los programas que se utilizaban en clase eran especiales, los cuales se conseguían por los directores de la escuela, o bien por los docentes, quienes aplicaban estos recursos pedagógicos personalizados, material y planificaciones propias, compartiendo el saber en redes de apoyo que en la época se gestaron. La tendencia en los materiales educativos se centró en enseñar a leer y escribir, utilizando métodos

improvisados que incluían juegos y cultura local. Esto creó un entorno educativo fuerte en el contexto mexicano.

No teníamos programas especiales; nos mandaban las actividades que podía; la directora investigaba y nos mandaba programas, y ya en aquel entonces, si podíamos trabajar un poquito, nos inventábamos actividades y utilizábamos para la lectoescritura el método de Luis Urías Belderráin, y era muy efectivo. (H. Moreno comunicación personal, 1 de octubre, 2016).

Aunque todavía no había un currículum educativo oficial como en años posteriores, creado por el Estado y basado en un plan y programas, la propuesta, aunque era personalizada, seguía dependiendo del método clínico pedagógico. Mayagoitia (1960) señalaba que “la pedagogía especial era una educación terapéutica somato-psíquica que daba habilidad mental, mayor coordinación a los movimientos, mejoraba el lenguaje y las posibilidades de intercambio con el ambiente para una efectiva rehabilitación” (p. 24). Era común que, en estas Escuelas de Perfeccionamiento, antes de la reforma de 1970, se admitieran alumnos con un coeficiente intelectual por debajo de los 86 puntos, medido por los test de inteligencia, y por ende rechazados de la escuela regular (Valdespino, 2014).

Solís (1954) señalaba que la formación en la Normal de Especialización debía centrarse en “los conocimientos de importancia inmediata para el maestro” (p. 136). Entre las materias que integraban dicho plan se encontraban contenidos como Etiología de la Delincuencia y Somatología, lo que evidencia el fuerte énfasis en saberes médicos y rehabilitadores. La atención a la delincuencia infantil y a los llamados “niños de la calle” formaba parte de los ámbitos que el docente de escuela especial debía conocer, reflejando una concepción de la educación especial estrechamente vinculada con la medicina y el control social propios de la época.

Esto significó que, desde las primeras leyes a principios de siglo, las escuelas especiales parecían actuar como lugares de aprendizaje para niños y jóvenes que estaban fuera del sistema regular; esto es, no atendían todas las discapacidades. El siguiente testimonio menciona la experiencia personal de una docente:

Aprendían los muchachitos que eran de la calle, que no tenían mucho apoyo, o que eran expulsados de las escuelas, los que iban a dar allá. No teníamos realmente discapacitados como es ahorita; había mucha población. Ya después de que se abre la Paula y llegan los niños con discapacidad, no me daba miedo, pues antes trabajaba en una escuela particular y no me causaban miedo. Antes del 79 sí había niños con discapacidad, pero muy pocos, porque el lugar no se prestaba para ese apoyo (A. Ramírez, comunicación personal, 12 de septiembre, 2016).

Es así que, considerable parte de finales del siglo XIX y significativa parte del XX, los niños considerados delincuentes o “vagos” tenían la categoría legal de niños en peligro social, y la acción que sugería el Estado era la corrección moral y el orden público. La delincuencia infantil tenía una asociación directa con una supuesta predisposición biológica, y debido a esto los docentes especializados en anormales tenían que también intervenir a los “vagos”, término referido por el sentido común del momento. Sánchez (2010) refiere:

La Escuela Normal de Especialización en el Distrito Federal se contempló en la estructura de la DGEE como la institución de enseñanza superior, cuyo objetivo era: impartir las carreras de Maestro Especialista y Técnicos en la Educación y Tratamiento de Niños con: a) deficiencia mental; b) trastornos de la audición y el lenguaje; c) trastornos de la visión; d) trastornos del aparato locomotor; e) inadaptados sociales, menores infractores, adultos delincuentes; f) otras que requieren pedagogía especial (p. 119).

Datos históricos de Educación Especial en Chihuahua

Antes de su fundación oficial en 1979, la Escuela Paula Aun de Aguirre era conocida como la Escuela de Educación Especial 7002. Sus orígenes se remontan a los años sesenta, cuando la educación especial comenzaba a tomar forma en el sistema educativo. Trabajar con los niños anormales generaba un impacto considerable para los maestros: pues trabajar con niños normales y con niños considerados vagos, en donde el docente no tenía una preparación específica. La Escuela Paula fue en su momento la

única institución de su tipo, que compartía con la Escuela María Martell para estudiantes sordomudos.

El terreno en donde se ubicaba el antiguo Teatro de los Héroes, entre las calles 13a, Aldama y Escorza, pasó a ocupar las instalaciones de lo que actualmente es el DIF Estatal. Estas dos instituciones son conocidas como el antecedente directo de la actual Escuela de Educación Especial Paula Aun de Aguirre. Desde su fundación, se encuentra a un costado del Instituto Tecnológico de Chihuahua (Trujillo, 2005).

Antes de la federalización o fundación de la Paula Aun de Aguirre, los maestros desempeñaron un papel fundamental para la construcción de un edificio propio. Durante siete años trabajaron arduamente, organizando bazares y vendiendo productos para reunir fondos, en colaboración con el gobierno, la sociedad de padres de familia y CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas). Así comenzó la construcción de lo que hoy es la Escuela Carmen Romano. Sin embargo, cuando la obra ya estaba avanzada, la misma Paula Aun de Aguirre, esposa del gobernador Manuel Bernardo Aguirre, pugnó e intervino para que ese espacio no fuera destinado a niños de educación especial, sino que fuera una escuela para alumnos con capacidades sobresalientes, lo que provocó en su momento el descontento profundo del personal docente.

A nosotros nos dio coraje, estábamos mucho muy molesto, pues no era justo lo de esta señora, y el gobierno le hizo caso, porque si el gobernado no accede, sigue la escuela como estaba, y dieron la orden de construir allá abajo (E. Domínguez, comunicación personal, 12 de abril, 2016).

A pesar del enojo y la injusticia percibida, el gobierno en turno accedió a la petición y ordenó que se construyera una nueva escuela para educación especial detrás de la Escuela Carmen Romano, ubicada enseguida del Desarrollo Integral de la Familia Estatal, en condiciones mucho más modestas. Comienza una nueva etapa, sin programas oficiales, pero con el apoyo de antiguos maestros normalistas y materiales básicos, guiados más por vocación que por recursos.

Sí, es cuando se federaliza; se quedó un tiempo acá, pero muy poco. Cuando la terminaron, nos metieron, nos construyeron

después el salón de actos, talleres; lo que interesaba era que construyeran los salones para los niños. Los salones no tenían nada especial, era un salón como todos, ni material especial teníamos; esto con el tiempo se fue adquiriendo, pero al principio no teníamos nada (H. Moreno, comunicación personal, 1 de octubre, 2016).

A lo largo de las décadas de 1960 y 1970, en lo que hoy es la Escuela de Educación Especial Paula Aun de Aguirre, emergen figuras clave como María Elena Campos Hermosillo. Ella fue la fundadora de la Escuela Especial. A su vez, Felicitas Sepúlveda de Sáenz -esposa del renombrado maestro chihuahuense Leopoldo Sáenz Casavantes- actuó como directora a finales de los años 60 y parte de los 70. En el momento de la federalización, la maestra Sarita Lugo fue quien acompañó el proceso de transformar la escuela con el nombre actual de “Paula Aun de Aguirre” y Palmira Córdova como la primera directora de la escuela especial ya federalizada.

La creación de la educación especial respondió a una necesidad humanitaria, al garantizar el derecho a la atención de personas que, hasta entonces, habían sido marginadas en diversas esferas de la vida. Este avance representó un paso significativo en la evolución de los sistemas educativos. También significó la consolidación de un modelo que perpetuó la segregación, pero ahora de forma institucionalizada (Oliver, 1990).

Discusión y Conclusión

La vinculación narrativa y de información histórica permite reconocer la gestación de la educación especial en el periodo analizado. La formación profesional, la asignación de plazas, las prácticas educativas, la población atendida y los datos históricos no son elementos aislados, sino componentes interdependientes que definieron el rumbo de la educación especial en Chihuahua durante las décadas de 1960 y 1970. La precariedad en la formación inicial y la inexistencia de actualización docente formalizada dan muestra de cómo el aprendizaje se desarrollaba en el salón de clases más que en las aulas de formación superior. La asignación de

plazas, definida por decisiones sindicales sin criterios técnicos, condiciona una dinámica que trasciende en la calidad y el alcance de las prácticas educativas.

Los datos históricos recuperados muestran que la población atendida en este periodo no respondía necesariamente a una clasificación precisa de las discapacidades, generando espacios de atención pedagógica como instituciones con un fuerte componente de corrección moral.

La historia de la educación especial en Chihuahua, entre las décadas de 1960 y 1970, fue un proceso derivado de momentos de improvisación institucional, construcción del perfil docente y prácticas aún presentes de exclusión estructural. En el desarrollo de las normas y la cultura de especialización en las nuevas ofertas educativas, los maestros crearon sus propias formas de enseñar basadas en conocimientos prácticos, adaptaciones personales y la creación de una red de apoyo. Entre los mismos docentes. Las Escuelas Normales de especialización, en su poco alcance, llegaron a Chihuahua con lentitud, provocando que el desarrollo de la educación especial se gestara más como una conquista social que para trasladarse a una política de Estado plenamente articulada.

La federalización en 1979 de la escuela especial 7002 generó una tendencia a consolidar el proceso de institucionalización del nivel en el marco del sistema educativo. La tensión de ambos sistemas sobre la construcción y uso del nuevo edificio escolar refleja la etiqueta histórica que la discapacidad siempre ha tenido. Sin embargo, el grupo de docentes de esta escuela transitó una ruta de dignificar su labor y la atención a la discapacidad. La Escuela de Educación Especial Paula Aón de Aguirre encierra una memoria de organización educativa, para que la práctica docente trascienda en la labor cotidiana. Esta transición significó el reconocimiento del trabajo previo, pero también impuso nuevos retos administrativos y políticos, en medio de disputas por recursos y decisiones directivas. La comunidad docente, con el apoyo de familias y sociedad civil, logró transformar la marginación inicial en un modelo educativo que sirvió de base para nuevas instituciones de educación especial en Chihuahua.

Ponce-Ramírez (2017), en su estudio *Historia Cultural de la Educación Especial en Chihuahua: Transformación de su cultura escolar 1970–2015*, adopta

una perspectiva de historia cultural para visibilizar las transformaciones en las prácticas educativas y en las representaciones sociales de la discapacidad, a partir de las voces de los actores y de evidencias documentales del periodo. En contraste, la presente investigación se centra en el periodo fundacional de las décadas de 1960 y 1970, caracterizado por el tránsito de prácticas empíricas hacia procesos incipientes de sistematización y atención institucional a la discapacidad. La articulación de ambos enfoques permite trazar una línea de continuidad y cambio en la educación especial de Chihuahua, evidenciando que los avances hacia la inclusión no han sido lineales, sino resultado de tensiones entre políticas públicas, estructuras institucionales y significados contruidos por los propios protagonistas. Asimismo, el cuestionamiento al enfoque historiográfico tradicional basado en documentos oficiales y narraciones lineales en favor de la recuperación de experiencias cotidianas, enriquece la comprensión de la cultura escolar e identifica tanto continuidades, como la persistencia de ciertas estructuras organizativas, como rupturas, entre ellas la incorporación progresiva de enfoques inclusivos a lo largo de más de cinco décadas.

En síntesis, el análisis histórico del periodo 1960–1970 en la educación especial de Chihuahua, México, permite comprender que las bases sobre las que se edificaron las prácticas, políticas y estructuras posteriores fueron resultado de un proceso marcado por improvisaciones, esfuerzos locales y resistencias institucionales. Reconocer este origen no solo enriquece la comprensión de la trayectoria hacia modelos inclusivos, sino que también visibiliza el papel de los docentes y comunidades que, con recursos limitados, construyeron respuestas educativas adaptadas a su realidad. Este estudio, al dialogar con perspectivas como la de Ponce-Ramírez (2017), reafirma que la historia de la educación especial es una trama de continuidades y rupturas que exige ser revisitada para inspirar políticas y prácticas que respondan a los retos actuales de la inclusión educativa.

Referencias

Álvarez, C. (1998). *Educación del deficiente mental en México*. Sociedad Mexicana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental.

- Cárdenas, T. de J., y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. Instituto Universitario Anglo Español.
- Diario del Sureste. (2016, 17 de agosto). Cincuenta años de educación especial en Yucatán. *Diario del Sureste*. <https://www.diariodelsureste.com.mx/cincuenta-anos-de-educacion-especial-en-yucatan/>
- Garrick Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2010). History of special education. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 714–720). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01154-4>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125–135. <https://is-las.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572/532>
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 105–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806786>
- Güemes, C. (2007). *Identidades, procesos e instituciones: El caso de la Escuela Normal de Especialización* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/aalcantara/Guemes2007_Tesis.pdf
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2004). *Las personas con discapacidad en México: Una visión estadística. Información nacional 2000*. <https://www.inegi.org.mx>
- Mayagoitia, O. (1960). *Las escuelas de perfeccionamiento: Para niños de lento aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública.
- Moreno, P. (2008). *Epistemología social y estudios de la información* (vol. 4). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6mtc6w>

- Nordstrom, B. H. (1986). *The history of the education of the blind and deaf*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309614.pdf>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX: Una mirada a algunos casos en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 113-138.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1628>
- Padilla, A. (2011). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: Ideas, bosquejos y experiencias. *Educación y Pedagogía*, 22(57), 15-29.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/9838>
- Ponce-Ramírez, F. (2017). Historia cultural de la educación especial en Chihuahua: Transformación de su cultura escolar 1970-2015. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(2), 855-867. <https://doi.org/10.33010/recie.v3i2.388>
- Presidencia de la República (1940, 3 de febrero). Ley Orgánica de Educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf
- Presidencia de la República (1942, 23 de enero). Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria de los Artículos 3º, 31, fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123, fracción XII. De la Constitución Política de los estados unidos mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf
- Ramírez, G. (2011). *Educación del cuerpo en el Porfiriato (1890-1910 c.a.): Una mirada a través de las revistas pedagógicas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
<http://132.248.9.195/ptd2012/marzo/0677781/Index.html>

- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., Forlin, C., & Lomelí-Hernández, K. A. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: How effective is this process? *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 509–522. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.836340>
- Sánchez Regalado, N. P. (Coord.). (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. Secretaría de Educación Pública.
- Solís Quiroga, R. (1937). *Informe de labores realizadas en el Instituto Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización*. Secretaría de Educación Pública.
- Solís Quiroga, R. (1954). La Escuela Normal de Especialización y el Instituto Médico Pedagógico. En *Junta Nacional de Educación Normal* (Anexo No. 2). Secretaría de Educación Pública.
- Trujillo, A. (2005). *Sembradores: la Normal del Estado en la historia educativa de Chihuahua*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua. <https://somehide.org/wp-content/uploads/2024/07/trujillo-2005-sembradores.pdf>
- Valdespino, E. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. En T. de J. Cárdenas y A. Barraza (Coords.), *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México* (pp. 6–29). Instituto Universitario Anglo Español. <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>



Facultad de
**Filosofía y
Letras**