

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. 14, núm. 2,
julio-diciembre 2026

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

La experiencia histórica sublime

Artículos

El caudillo en su humanidad: imágenes y relatos sobre Emiliano Zapata

Imágenes de mujer en la obra de Ignacio Manuel Altamirano

La traducción de fuentes primarias: de los estudios de traducción a Hayden White

Recorrido histórico por las Normales chihuahuenses en la década de 1960

¿Sirve revisar el pasado? Villalpando Nava, un pedagogo mexicano del siglo XX

Espacios compartidos: cuando la Escuela de Agricultura habitó la Normal de Veracruz (1942-1943)

De la enseñanza del oficio a la cultura de plataformas: historia de la educación periodística en México, 1949-2025

Regímenes de afectación temporal: actualismo, nostalgia y prácticas culturales retro en el presente hiperdigital

Negar, omitir, tergiversar. Una historia pública de la Independencia mexicana, 2010-2024



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 2, julio-diciembre 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: julio de 2026.

Créditos de imagen de portada

Melchor Vélez, F. (2021, 9 de abril). Las Escuelas Normales Rurales. *Cambio de Michoacán*. <https://cambiodemichoacan.com.mx/2021/04/09/las-escuelas-normales-rurales/>

Indizaciones



Debates por la historia es una revista que forma parte del Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Folio 2600054, Convocatoria 2026).



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



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

M.D. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS

Rector

MTRO. JESÚS IGNACIO RODRÍGUEZ BEJARANO

Secretaria General

DR. LUIS CARLOS HINOJOS GALLARDO

Director de Investigación y Posgrado

LIC. MARTHA LORENA MIER CALDERÓN

Directora Académica

L.A.E. ALBERTO ELOY ESPINO DICKENS

Director Administrativo

DRA. RUTH DEL CARMEN GRAJEDA GONZÁLEZ

Directora de Extensión y Difusión Cultural

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:

Alfredo Ávila- Universidad Nacional Autónoma de México. **Edna Citlali Alatorre González-** Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera. **Florentina Preciado Cortés-** Universidad de Colima. **Francisco Alberto Pérez Piñón-** Universidad Autónoma de Chihuahua. **Francisco Hernández Ortiz-** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. **Gabriela Guerrero Hernández-** Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". **Gerónimo Ontiveros Juárez-** Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. **Jesús Adolfo Trujillo Holguín-** Universidad Autónoma de Chihuahua. **Jesús Márquez Carrillo-** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. **Josué Mario Villavicencio Rojas-** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. **Mayra Gabriela Toxqui Furlong-** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. **Stefany Liddiard Cárdenas-** Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

EDITORIAL

La experiencia histórica sublime

Francisco Alberto Pérez Piñón 7

ARTÍCULOS

El caudillo en su humanidad: imágenes y relatos sobre Emiliano Zapata

Xóchitl Ixchel Rodríguez Velázquez..... 15

Imágenes de mujer en la obra de Ignacio Manuel Altamirano

Raquel Díaz Galván 37

La traducción de fuentes primarias: de los estudios de traducción a Hayden White

Jesús Erbey Mendoza Negrete..... 63

Recorrido histórico por las Normales chihuahuenses en la década de 1960

Arianna Vega Hernández, Laura Cristina Pérez Esparza y Julio César Gómez Gándara..... 87

¿Sirve revisar el pasado? Villalpando Nava, un pedagogo mexicano del siglo XX

German Flores Martínez 115

Espacios compartidos: cuando la Escuela de Agricultura habitó la Normal de Veracruz (1942-1943)

Raquel de Jesús Vélez Castillo y Sergio Ramírez Gómez.....137

De la enseñanza del oficio a la cultura de plataformas: historia de la educación periodística en México, 1949-2025

José Luis Jáquez Balderrama, Manuel Armando Arana Nava y José Luis Jáquez Escárrega..... 163

Regímenes de afectación temporal: actualismo, nostalgia y prácticas culturales retro en el presente hiperdigital

Daniel Ovalle Pastén.....195

Negar, omitir, tergiversar. Una historia pública de la Independencia mexicana, 2010-2024

José Eduardo Cruz Beltrán 217

EDITORIAL

La experiencia histórica sublime

Francisco Alberto Pérez Piñón*

Director editorial

Abordamos en esta nota editorial de la revista científica *Debates por la Historia*, correspondiente al segundo semestre del 2026, una temática que obedece al enorme gusto de dar a conocer novedades que vengan a refrescar y oxigenar la disciplina que nos apasiona: la historia e historiografía de la educación. Para los conocedores y avezados en el campo de la historia, no les resultará desconocido que estamos citando como título un texto del profesor Ankersmit. Su nombre completo es Franklin Rudolf Ankersmit, nacido el 20 de marzo de 1945, en Deventer, Reino de los Países Bajos.

Nuestro personaje estudió ciencias duras como matemáticas y física en la Universidad de Leiden y después cambió de dirección para incorporarse al estudio de las ciencias humanísticas, de las que escribimos y que son parte de su gran legado. En la Universidad de Groninga, ubicada en Países Bajos, estudió filosofía e historia. El título de su tesis doctoral fue “Lógica narrativa: un análisis semántico del lenguaje del historiador” y en 1986 lo eligieron como miembro de la Real Academia de Artes y Ciencias de los Países Bajos. De ese calado es nuestro teórico que hoy engalana el editorial.

Es por demás interesante que Ankersmit haya incursionado en las ciencias duras y posteriormente cambiara a las ciencias blandas, lo que no

* Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

Correo electrónico: aperezp@uach.mx

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



deja dudas de su apasionamiento por la filosofía y la historia. Debido a la estrechez con la que se presenta este escrito, mencionaremos brevemente que el título *La experiencia histórica sublime* está referido a uno de sus libros, publicado en el idioma holandés en el año 2005 y traducido a otros idiomas en 2007.

Haciendo alarde del pacto de verdad que menciona Ricoeur (Ovalle, 2019), nuestros lectores esperan encontrar algo de verdad en estos comentarios, por lo que se menciona -de entrada- que el concepto de sublime hace alusión a la manera en que nos reencontramos e interconectamos con el pasado, algo que nos hace sentir que forma parte nuestra vida y que nos produce regocijo. En cuanto a la experiencia histórica, aunque existen varias interpretaciones, la nuestra precisa que para tener una experiencia es necesario vivirla, porque solo la vivencia nos permite obtener experiencia y es allí donde entran los cuestionamientos: ¿cómo vamos a tener experiencias del pasado, de acontecimientos que no conocemos?

Los detractores de nuestro autor profundizan y mencionan que sus ideas representan una vuelta al historicismo Rankeano (Lorenzo, 2016), el cual menciona entre sus elementos narrativos, que eran las fuentes las que hablaban del pasado y que el sujeto debía conservarse neutro para no tergiversar el rumbo de la historia. Sin embargo, siguiendo al profesor Ankersmit, nos cuestionamos, ¿cómo es posible que podamos narrar nuestra Revolución Mexicana, ocurrida en la temporalidad de 1910-1920, si no la experimentamos, si no la vivimos? Es aquí donde nuestro teórico inicia su gran trabajo en relación a cómo se narra la historia por el sujeto.

8 En definitiva, las fuentes en la reconstrucción del acontecimiento histórico son las pruebas evidentes de que ocurrió y son esas evidencias las que deben iluminarnos, emocionarnos y regocijarnos en ese reencuentro con el pasado, realizando heurísticamente las indagaciones acerca de las vivencias de los humanos que ocasionaron esos acontecimientos. El profesor Ankersmit se nutre del teórico Wilhelm Dilthey (Gutiérrez et al., 2004), el padre de las ciencias del espíritu, y aquí es necesario mencionar que el espíritu no se refiera a potencias ultramundanas, sino a las ciencias de los humanos.

Dilthey nos instruye en que la experiencia es un término que proviene del alemán, concretamente del concepto “*erlebnis*”, que significa vivencia; por lo tanto, cuando Ankersmit menciona la experiencia histórica, se está refiriendo -a la manera de Dilthey- a las vivencias de los seres humanos: pensamientos, sentimientos y voluntad como la base del pensamiento histórico. Por ello, estas ciencias del espíritu requieren de las interpretaciones de sentido de las acciones humanas y el método para su aproximación es el de la comprensión del sentido que estas vivencias tienen para los seres humanos que las vivieron y de quienes las investigan. Esto es la base de la explicitación de Dilthey, fuentes de las que abrevia Ankersmit, donde está presente el planteamiento de la hermenéutica, que podemos definirla como la búsqueda de las cualidades de los humanos en las temporalidades del pasado y del presente.

Regresando a lo anterior, es necesario precisar que la experiencia del acontecimiento histórico la podemos rastrear a través de las fuentes para su reconstrucción, pero en un acercamiento sublime que propicie procesos dialógicos, que es donde ubicamos a la hermenéutica, con ese ir y venir del texto al intérprete y del intérprete al texto. También debe quedar claro que el término “texto” no se refiere solo a las grafías escritas, sino que se puede considerar a todo aquello que nos rodea, susceptible de investigar como texto.

En sus orígenes la hermenéutica sólo era utilizada para la lectura de los implícitos en los libros sagrados, con el fin de dejar muy inteligible los explícitos. Hoy en día sujetos, objetos y acontecimientos son susceptibles de ser considerados textos, así que bien se puede hacer la lectura de las personas que tengamos como objetos de investigación. La publicación del libro *El mundo como representación* de Chartier (1992) dejó presente que el mundo natural y social son textos abiertos a la interpretación. Así también lo expresó Ricoeur, al mencionar que las personas son textos abiertos para su lectura, para su interpretación.

9

Otro de los intelectuales seguidos por Frank Ankersmit es Hans-Georg Gadamer, un filósofo que estuvo presente todo el siglo XX, autor de la obra *Verdad y método* (1960), que se constituyó como una de sus principales producciones y en la cual trata a profundidad esa verdad que difícilmente puede encontrarse en las ciencias humanas, las cuales

dependen de la existencia de un sujeto que como tal, tiene percepciones, voluntades y conocimientos que prejuician las interpretaciones de los objetos de estudio.

El sujeto que investiga es parte de esa historia y aquí vale el cuestionamiento ¿Cómo es posible alcanzar la verdad en las ciencias humanas (historia, filosofía, arte, literatura) cuando esa verdad no puede obtenerse simplemente aplicando un método científico? Con la respuesta que se dé a la pregunta queda clarificado que será entonces que tendremos ante un mismo objeto de estudio o experiencia histórica, distintas interpretaciones, debido a los prejuicios, ideas, conocimientos y expectativas del sujeto que actúa en ese diálogo.

Es el método de la comprensión el que permite el diálogo del intérprete con el texto y de vuelta del texto al intérprete, con el fin de tener nuevas interpretaciones y -por lo tanto- nuevas comprensiones. Gadamer le llamaba a esto la fusión de horizontes, que es la cultura ontohistórica que el sujeto ha venido construyendo y con la cual realiza las interpretaciones del mundo circundante.

La fusión de horizontes permite nuevas comprensiones y -en el caso de la historia- es gracias al diálogo del presente con el pasado lo que permite nuevos constructos, más cercanos a la ocurrencia de los eventos sociohistóricos. No se puede soslayar que con los anteriores párrafos -sin mencionarlo explícitamente- se utilizó la metáfora del círculo hermenéutico, en ese ir, venir y regresar. Pero no es solo un circuito que se recicla, sino que es el modo en el cual se ensancha y profundiza la comprensión; ponemos de manera simplista un ejemplo: cuando se está trabajando con un acontecimiento histórico, este se convierte en referente para entender el contexto del cual emerge y a la vez es el contexto el que nos permite conocer el acontecimiento. De allí que el movimiento de la totalidad a la particularidad y de la particularidad a la totalidad nos permite tener nuevas comprensiones, gracias al círculo hermenéutico.

Por lo compacto de la explicitación de la teoría de Gadamer, recuperada por Ankersmit, se desea dejar en claro la precisión de la interpretación y la comprensión. Con esta última nos referimos a la captación del sentido

de los procesos dialógicos que en la historia se establecen en el encuentro entre el pasado y el presente que se esté investigando. Esto significa entender a los hombres y mujeres, las palabras y los acontecimientos en el contexto del cual surgen. Por su parte, la interpretación podemos entenderla -de manera parsimoniosa- como el proceso investigativo, inquisitorio, mediante el cual nos explicamos el sentido de lo que hemos comprendido.ⁿ

La explicación de esta separación metodológica entre comprensión e interpretación se realiza solo con el fin de profundizar por separado en cada categoría, pero en un proceso de investigación histórica están fuertemente vinculadas, a través del proceso comprensión, interpretación, vuelta a la comprensión -pero más profunda- y se repite el esquema. También es necesario reseñar lo que se entiende por hermenéutica, a partir de varias lecturas de referentes textuales que difícilmente se podrían citar en este espacio. El término se refiere a cómo el sujeto, desde su mundo socioemocional percibe y comprende; cómo los seres humanos viven, experimentan, significan e interpretan el mundo en que habitan y a la vez el mundo deseable para vivir.

Con los comentarios anteriores quedan acotadas las definiciones sintéticas de las categorías comprensión, interpretación y hermenéutica. En ellas se percibe la enorme influencia del existencialismo de Martín Heidegger, para lo cual citamos a Gilardi (2008), “A este carácter fáctico del *Dasein*, Heidegger lo denomina ‘estado de arrojado’, arrojado al hecho de lo que es y a la responsabilidad de tener que ser ese *factum* que, a su vez, en la medida en que es existencia, debe comprenderse también como posibilidad” (p. 35). La interpretación es que el ser -*Dasein*- es el transformador o conservador de su propia realidad, lo que lo corresponsabiliza con los demás.

Es común encontrar varias reseñas del texto *Verdad y método* (Gadamer, 1960) como crítica al método científico, como lo contrario a la comprensión e interpretación hermenéutica. Sin embargo, se desea dejar en claro que tanto los métodos que responden a las ciencias experimentales y las comprensivas tienen un gran valor investigativo. En lo que si estamos en contra, y nos convertimos en férreos defensores, es en que las problemáticas socio históricas deban ser abordadas con

métodos de corte experimental porque -a riesgo de pecar de iluso- no es posible reproducir un acontecimiento histórico para poder analizarlo (cartesianamente) parte por parte y después sintetizarlo (componerlo), dado que los acontecimientos históricos son irrepetibles.

A manera de cierre con las ideas de Gadamer, decimos que las categorías prejuicios, perspectivas, experiencias y conocimientos, que como ideas previas ha internalizado el ser humano, son de suma importancia porque precisamente se sostiene la idea de Heidegger, de que estar en el mundo nos permite observar el pasado desde el propio mundo; esto es, estamos históricamente situados, somos parte, somos seres de la misma historia. Por lo tanto, el profesor Ankersmit se apoya en las tesis gadamerianas, porque permiten y rescatan al sujeto hermenéutico, las comprensiones e interpretaciones de su mundo.

Otro autor que hace aún más rico el trabajo del profesor Ankersmit, es el teórico Reinhart Koselleck, quien -según Fernández (2006)-

cursó estudios de historia, filosofía, derecho y sociología en las universidades de Heidelberg y Bristol. Entre sus maestros durante esa primera fase formativa destacan Hans-Georg Gadamer y Carl Schmitt —con quienes, más allá de sus discrepancias concretas, siempre se reconoció en deuda—, Karl Löwith, Alfred Weber y Werner Conze (p. 299).

El rescate de la cita anterior obedece a la necesidad de enunciar que Gadamer fue el maestro de Koselleck, lo que supone que seguirá la misma línea de investigación relacionada con la hermenéutica, pero aquí solo interesa el rescate de las dos categorías que apoyan el trabajo de Ankersmit: espacio de experiencia y el horizonte de expectativa. Aquí se lee que de nueva cuenta está presente la experiencia y se asume que es una continuidad desde Dilthey, seguida con la suma de la categoría de horizonte, enunciada anteriormente por Gadamer.

12

Koselleck agrupa en la categoría de espacio de experiencia los acontecimientos vividos, experiencias de las colectividades, el conjunto de recuerdos y la representación de las experiencias que están ocurriendo en este presente. No escapan -por supuesto- las enseñanzas del pasado, con las cuales la historia debe dialogar, ese pasado concatenado con

nuestro presente. En cuanto al horizonte de expectativas, tiene la vista puesta -con Koselleck- en las perspectivas futuras, porque el futuro no se espera, sino que se construye. De allí el surgimiento del horizonte de expectativas, aunque al parecer también se le conoce como horizonte de espera, pero aquí lo precisamos y damos fuerza al primer concepto enunciado.

Regresando a Ankersmit y su texto *La experiencia histórica sublime*, al que se ha intentado dar una interpretación más de las que se leen en diferentes artículos, se ofrecen nuevas pinceladas y saltos argumentativos, particularmente en lo que se refiere a ese reencuentro con el pasado. Este nos puede proporcionar satisfacciones o angustias, esperanzas o desesperanzas y -por ello- es necesario romper con ese pasado, que nunca regresa. La historia debe quedar como la visión de ese horizonte de construcción de futuro, una aspiración deseable de sociedad. Las categorías koselleckianas son elementos que sirven de dirección ante la propuesta del texto. Finalmente, es necesario enunciar que Frank Ankersmit es considerado, junto con Hayden White, como líderes del giro lingüístico en la historia, algo que no es de su agrado, porque él se considera simplemente historiador.

A manera de colofón, y con el fin de motivar a autores y lectores de nuestra revista *Debates por la Historia*, les comunicamos que en la reciente evaluación para el reconocimiento de revistas nacionales de acceso abierto en el Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas 2026, de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), los resultados posicionan a esta publicación en el grado de Consolidada. Por ello, y con el fin de continuar difundiendo las novedades en el campo de conocimiento de la historia e historiografía de la educación, se les invita a la lectura del presente número y a la presentación de manuscritos científicos resultados de las investigaciones que realizan, con fines de publicación.

13

Cualquier comentario destinado a la mejora de la revista, así como sobre los procesos editoriales, se recibe con agrado, para mejorar la calidad de lo que publicamos.

Referencias

- Chartier, R. (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Editorial Gedisa.
- Fernández Sebastián, J. (2006). Reinhart Koselleck, 1923-2006. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, (10), 299-301. <https://www.redalyc.org/pdf/3870/387036781037.pdf>
- Gadamer, H. G. (1960). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme. <https://archive.org/details/hans-georg-gadamer-verdad-y-metodo-tomo-1-octava-edicion/page/19/mode/2up>
- Gilardi González, P. (2008). El lugar de los estados de ánimo en la posibilidad de la metafísica. *La Lámpara de Diógenes*, 9(16-17), 33-46. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84412918004.pdf>
- Gutiérrez Herrera, L., Buelna Serrano, M. E., y Ávila Sandoval, S. (2004). Razón y racionalidad en el discurso histórico. *Análisis Económico*, 19(41), 117-152. <https://www.redalyc.org/pdf/413/41304106.pdf>
- Lorenzo, L. M. (2016). Consideraciones en torno a las aporías en Wilhelm Dilthey. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (25), 14-42. <https://www.redalyc.org/pdf/854/85445906002.pdf>
- Ovalle Pastén, D. (2019). Actualidad en teoría de la historia. Una mirada desde las “relaciones con el pasado”. *Autoctonía*, 3(1), 16-27. <https://doi.org/10.23854/autoc.v3i1.112>

El caudillo en su humanidad: imágenes y relatos sobre Emiliano Zapata

The Caudillo in His Humanity: Images and Narratives of Emiliano Zapata

Xóchitl Ixchel Rodríguez Velázquez*

**Profesora-Investigadora en la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Aguascalientes (México). Es Doctora en Estudios Socioculturales y Maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; Maestra en Educación por el Tecnológico de Monterrey y Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con experiencia en docencia, investigación y formación de docentes. Ha desarrollado investigaciones sobre corridos, cultura escrita, historia de las emociones y enseñanza de la historia mediante tecnologías digitales. Participa en proyectos de investigación educativa vinculados con el uso de TICCAD en educación.*

Correo electrónico: xochitl.rodriguez@enrism.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4463-7268>

Historial editorial

Recibido: 1-diciembre-2025

Aceptado: 16-abril-2026

Publicado: 31-julio-2026



El caudillo en su humanidad: imágenes y relatos sobre Emiliano Zapata

Resumen

Este artículo ofrece un análisis de la vida de Emiliano Zapata que se aleja de las interpretaciones políticas, para centrarse en las dimensiones humanas, cotidianas y simbólicas que configuraron su liderazgo. A partir de testimonios orales, documentos históricos, relatos contemporáneos y corridos zapatistas, el texto examina la formación de la figura pública y privada de Zapata, especialmente en los años previos al levantamiento de 1910. Tomando herramientas de la historia cultural y de las emociones, se examinan episodios tempranos de su vida -como las experiencias de despojo, las tensiones agrarias y las dinámicas comunitarias de Anenecuilco- que moldearon su sentido de justicia social y lo posicionaron como un referente moral dentro de su comunidad. También se explora la manera en que distintas narrativas posteriores, incluyendo crónicas, recuerdos de sus contemporáneos y expresiones populares, como el corrido, contribuyeron a la consolidación del mito zapatista. Estos relatos no solo reconstruyen hechos, sino que dotan a Zapata de atributos simbólicos que reforzaron su legitimidad como defensor de la tierra y portavoz del campesinado. A través de este enfoque, se plantea que la comprensión del zapatismo exige reconocer la complejidad afectiva, histórica y social que rodeó al caudillo del sur, así como la forma en que su figura fue interpretada, adoptada y resignificada por diversas generaciones.

Palabras clave: Biografía, Emiliano Zapata, historia cultural, representación popular, Revolución mexicana.

The Caudillo in His Humanity: Images and Narratives of Emiliano Zapata

Abstract

This article proposes an approach to the figure of Emiliano Zapata that, without separating him from his political and revolutionary context, focuses on the human, every day, and symbolic dimensions associated with the construction of his leadership. Drawing on oral testimonies, historical documents, accounts by contemporaries, and Zapatista corridos, the study analyzes different representations of Zapata's public and private life, with particular attention to the years before and after the beginning of the Mexican Revolution. From perspectives associated with cultural history and the history of emotions, the article revisits episodes related to land dispossession, agrarian conflicts, and the community dynamics of Anenecuilco, examining how these events have been connected, both by contemporaries and in later narratives, to the construction of Zapata as a figure of authority and a reference point for agrarian justice. It also analyzes how chronicles, testimonies, memories, and popular expressions, particularly corridos, contributed to shaping and sustaining a symbolic image of the Caudillo of the South. Rather than merely reconstructing events, these narratives attributed qualities, values, and meanings to Zapata that helped portray him as a defender of the land and a spokesperson for peasant demands. From this perspective, the article argues that the study of Zapata and Zapatismo may be enriched by considering not only the political and social processes in which they participated, but also the affective, cultural, and narrative dimensions through which his figure has been interpreted, appropriated, and resignified over time.

Keywords: Emiliano Zapata, biography, cultural history, popular representations, Mexican Revolution.

Le caudillo dans son humanité : images et récits sur Emiliano Zapata

Résumé

Cet article propose une analyse de la vie d'Emiliano Zapata qui s'éloigne des interprétations politiques pour se concentrer sur les dimensions humaines, quotidiennes et symboliques qui ont configuré son leadership. À partir de témoignages oraux, de documents historiques, de récits contemporains et de corridos zapatistes, le texte examine la formation de la figure publique et privée de Zapata, en particulier dans les années précédant le soulèvement de 1910. En mobilisant les outils de l'histoire culturelle et de l'histoire des émotions, il examine des épisodes précoces de sa vie — tels que les expériences de dépossession, les tensions agraires et les dynamiques communautaires d'Anenecuilco — qui ont modelé son sens de la justice sociale et l'ont positionné comme une référence morale au sein de sa communauté. L'article explore également la manière dont différents récits ultérieurs, incluant des chroniques, des mémoires de contemporains et des expressions populaires comme le corrido, ont contribué à la consolidation du mythe zapatiste. Ces récits ne se contentent pas de reconstruire des faits ; ils dotent Zapata d'attributs symboliques qui ont renforcé sa légitimité en tant que défenseur de la terre et porte-parole de la paysannerie. À travers cette approche, il apparaît que la compréhension du zapatisme exige de reconnaître la complexité affective, historique et sociale qui a entouré le « caudillo du Sud », ainsi que la manière dont sa figure a été interprétée, adoptée et réassignée par diverses générations.

Mots-clés : Biographie, Emiliano Zapata, histoire culturelle, représentation populaire, Révolution mexicaine.

Caudillo w swoim człowieczeństwie: obrazy i opowieści o Emiliano Zapacie

Streszczenie

Niniejszy artykuł analizuje życie Emiliano Zapaty, które odchodzi od interpretacji politycznych, skupiając się na ludzkich, codziennych i symbolicznych wymiarach kształtujących jego przywództwo. Na podstawie świadectw ustnych, dokumentów historycznych, współczesnych przekazów oraz meksykańskich corridos zapatystowskich, tekst bada kształtowanie się publicznej i prywatnej postaci Zapaty, ze szczególnym uwzględnieniem lat poprzedzających powstanie z 1910 roku. Wykorzystując narzędzia historii kultury i historii emocji, przeanalizowano wczesne epizody z jego życia – takie jak doświadczenie wywłaszczenia, napięcia agrarianistyczne oraz dynamikę społeczności Anenecuilco – które ukształtowały jego poczucie sprawiedliwości społecznej i uczyniły z niego autorytet moralny w lokalnej wspólnotce. W artykule przeanalizowano również sposób, w jaki późniejsze narracje, w tym kroniki, wspomnienia współczesnych mu osób oraz ekspresja ludowa (np. corrido), przyczyniły się do utrwalenia mitu Zapaty. Opowieści te nie tylko rekonstruują fakty, ale także nadają Zapacie atrybuty symboliczne, które wzmocniły jego legitymizację jako obrońcy ziemi i rzecznika chłopstwa. Poprzez takie ujęcie stawia się tezę, że zrozumienie zapatyzmu wymaga uznania emocjonalnej, historycznej i społecznej złożoności otaczającej "Caudilla Południa", a także sposobu, w jaki jego postać była interpretowana, przyswajana i redefiniowana przez kolejne pokolenia.

Słowa kluczowe: Biografia, Emiliano Zapata, historia kultury, reprezentacja ludowa, Rewolucja meksykańska.

Introducción

Como figura representativa del zapatismo, Emiliano Zapata se convirtió en uno de los símbolos más poderosos, complejos y duraderos de la Revolución mexicana, trascendiendo lo histórico para convertirse en un ícono cultural, político y popular, que fue visto y representado de distintas maneras, dependiendo del sector social que lo estuviera presentando; por lo que podemos encontrar las visiones de él como bandido, subversivo y rebelde por parte de la prensa oficial, como ignorante por algunos intelectuales de la época y como héroe y mártir, por los campesinos del sur.

Es así como la figura de Emiliano Zapata ha sido objeto de múltiples lecturas históricas, políticas y culturales a lo largo del tiempo, y más allá del caudillo militar o del símbolo nacionalista, Zapata aparece en una variedad de relatos que buscan explicar su liderazgo desde dimensiones íntimas, cotidianas y humanas. Estas narrativas, muestran que la autoridad de Zapata no puede comprenderse únicamente a partir de su actuación político-militar, sino también desde las formas en que su comunidad lo recuerda y lo resignifica.

En este sentido, la infancia de Zapata ocupa un lugar central dentro de las representaciones populares que lo presentan como un niño marcado por la injusticia agraria y dotado de una sensibilidad temprana hacia el sufrimiento del campesino. El estudio de estos relatos permite observar cómo se construyen sentidos emocionales que convierten a Zapata en un personaje predestinado a encabezar la lucha por la tierra. Al mismo tiempo, al analizar su vida familiar y cotidiana, se muestra a un hombre cuyos afectos, vínculos y responsabilidades modelaron su manera de ejercer liderazgo y de relacionarse con su comunidad.

El presente trabajo explora estas dimensiones con el objetivo de comprender cómo se configuró la imagen del “Zapata humano”, integrado en su entorno y asociado a valores como la lealtad, la justicia y el deber moral. Al reunir testimonios y momentos significativos de su trayectoria, se busca mostrar cómo estas historias no solo describen al personaje, sino que también han contribuido a fijar una memoria colectiva en torno a él. A través de este acercamiento, se evidencia que la figura de Zapata es, a la vez, histórica y simbólica, resultado de las reinterpretaciones que el imaginario social ha construido sobre ella.

En este sentido, el trabajo se inscribe en el enfoque de la historia cultural y de las emociones, entendido como el estudio de las formas en que las sociedades construyen significados, sensibilidades y representaciones colectivas. Asimismo, esta aproximación resulta relevante para el campo educativo, en tanto las narrativas biográficas de personajes históricos han influido en la formación de identidades, valores y discursos nacionalistas dentro de los procesos de enseñanza de la historia.

Nuestro General Zapata

Existe poca información de la infancia de Zapata; únicamente se sabe que este contaba con nueve hermanos: Pedro, Celsa, Loreto, Eufemio, Romana, María de Jesús, María de la Luz, Jovita y Matilde (Sotelo, 1970). Y que quedó huérfano de padre a los 15 años y, 11 meses después -a los 16- de madre.

De acuerdo con el relato de Lucino Luna Domínguez, se puede vislumbrar cómo eran las infancias en los tiempos de Zapata niño, pues narra que:

Su niñez de Emiliano, él estudia la primaria en el corredor de la iglesia, ya que carecíamos de un centro educativo y se le denominó Escuela Oficial Mixta de Anenecuilco. De sus compañeros les voy a mencionar que uno de ellos fue Doroteo Luna Franco, mi tío. Mi tío Doroteo era de la edad de Emiliano. Ellos estudiaron juntos ahí. Y sus Juegos eran como de los niños de aquella época: se hacían sus trompos con madera de mezquite o de guayabo, ellos le ponían la puntita con un clavo; ellos fabricaban sus propios cordones, jugaban a la salida de la escuela, en el patio o en una esquina, en cualquier calle del pueblo.

El niño Emiliano nos da un ejemplo desde temprana edad que a futuro no va a ser un hombre común, va a ser un hombre especial. ¿Por qué? En 1887 entran al barrio de Olaque de nuestro pueblo, que es la parte Oriente, los soldados y rurales de Emmanuel Mendoza Cortina, dueño de la hacienda de Coahuixtla, derribando las chozas de los nuestros y los niños de Anenecuilco ven esta injusticia. Ellos corren siguiendo a su amiguito Emiliano, el niño Emiliano. Llegan a esta su casa y Emiliano niño le dice a don Gabriel:

-Papá, están golpeando a los campesinos. Hagan algo, defiéndanse.
Contesta don Gabriel:

-No, hijo. El hacendado es tan poderoso que no podemos hacer nada.

Ahí, el niño Emiliano, le contesta.

-Cuando yo sea grande, haré que devuelvan las tierras.

¿Hubo testigos de esto? Claro que hubo testigos: esos niños, ya en su edad adulta, van a seguir a Emiliano Zapata en su lucha (Granados, 2018, pp. 123-125).

Si bien esta anécdota no proviene de alguien que haya conocido directamente a Emiliano Zapata, resulta significativa en tanto que muestra cómo, incluso en fechas recientes —como en el año 2009, fecha de la entrevista—, se sigue reproduciendo una imagen del caudillo vinculada al compromiso social de Zapata desde niño, así como el hecho de que la gente lo seguía desde pequeño por la familiaridad y cercanía que sentían por él.

Más allá de su veracidad factual, este tipo de relatos funcionan como narrativas que construyen y presentan a Zapata como un líder predestinado, cuya sensibilidad ante la injusticia se manifiesta desde temprana edad. En este sentido, la anécdota contribuye a reforzar una memoria colectiva en la que Zapata aparece como una figura moralmente legitimada para encabezar la lucha campesina.

Asimismo, estas representaciones podemos encontrarlas desde muy tempranas fechas de la época de la Revolución, siendo los corridos uno de los medios que más lo difundieron, como la pieza “Corrido de Zapata niño”:

Siendo, un escuincle, nos cuenta,
Emiliano presenció
que a sus padres despojaba
la injusticia del patrón.

¿Es que la tierra no es suya?
la que su padre labró;
la que toda su familia
empapa con su sudor.

[...]

Zapata, niño, predica
del jornalero la unión
y recuperar la tierra
que la codicia quitó
(Corrido de Zapata niño, s.f.).

Este corrido refuerza la construcción de un Zapata -desde la infancia- como un sujeto consciente de la injusticia que vivían los campesinos, consolidando una narrativa en la que su liderazgo aparece como una consecuencia natural de su experiencia temprana.

Y de manera similar, esta representación se reproduce en “Bola en que el niño Emiliano Zapata promete a su padre que cuando sea grande hará que los hacendados vuelvan las tierras al pueblo”,

-¿Por qué lloras, padre? -pregunta Emiliano,
no llores que nos aterras-.
-Es porque los amos con pistola en mano,
nos han quitado las tierras.

[...]

-Yo haré que devuelvan las tierras robadas,
y se calme tu dolor;
es un juramento, no bravuconadas,
te doy palabra de honor

(“Bola en que el niño Emiliano Zapata...”, citado en De María, 1962, pp. 225-228).

Se puede observar que estos corridos no solo reafirman la temprana conciencia social descrita por Lucino Luna y, aunque no se puede confirmar si estos acontecimientos realmente sucedieron o si fueron creados por los corridistas, estas historias contribuyeron a forjar la representación de un Zapata que desde joven se involucró en la lucha campesina, narrativa que fue asumida y reiterada por las fuerzas militares zapatistas, al punto que incluso Sotelo (1970)¹ lo toma como verídica, consolidando su papel como líder innato del movimiento agrario.

Se considera que parte del impacto de estos corridos -y que llevaron a su trascendencia y asimilación en el imaginario de las personas- se debe a que estas composiciones exacerbaban las acciones narradas a través del empleo de emociones que permitían que las personas se sintieran mayormente identificadas con el caudillo, pues, en estos ejemplos podemos advertir que se le presentan diversas emociones como la empatía por el dolor de su padre, así como la valentía ante la indignación por los tratos que recibían los campesinos, elementos que permiten a la gente identificarse, como menciona Northrop Frye en el tercer tipo de representación de los héroes que él clasifica:

Si es superior en grado a otros hombres, pero no a su entorno natural el héroe es un líder. Tiene autoridad, pasiones y poderes de expresión mucho mayores que los nuestros, pero lo que hace está sujeto tanto a la crítica social como al orden natural. Este es el héroe del alto mimetismo, de la mayor parte de la épica y la tragedia (Frye, 1991, p. 54).

Las mencionadas características se observan en los corridos descritos. Asimismo, esta función de liderazgo se vio reafirmada cuando, en 1909, los habitantes de Anenecuilco eligieron un dirigente, siendo Emiliano Zapata la opción más viable (Womack, 2017). Como señala el autor, su elección no sorprendió, ya que, a pesar de su juventud, era ampliamente reconocido por la comunidad, tanto por su trayectoria personal como por el prestigio de su familia, pues Zapata habían participado históricamente en la defensa del pueblo. En este sentido, Emiliano creció escuchando los relatos de sus tíos sobre sus experiencias en la Guerra de Reforma y la Intervención Francesa, lo que se complementa con lo señalado por Sotelo (1970), quien destaca que estos relatos despertaron en él un interés temprano por las armas y la defensa comunitaria.

22

En consecuencia, puede interpretarse que la elección de Zapata como líder no solo respondía a sus cualidades personales, sino también al significado social del apellido Zapata, asociado a una tradición de compromiso con la defensa del pueblo.

Igualmente, esta construcción se refuerza a través de elementos legendarios, pues Sotelo (1970) rescata una leyenda acerca de que Emiliano Zapata tenía una extraña marca en su pecho que “lo predestinaba como héroe”, refiriéndose a la marca, el autor escribió:

Como una muestra de los curiosos datos que recibí de Doña Luz, hoy difunta, consignaré el siguiente:

-Miliano tenía una manita grabada en el pecho, era una marca hundida en la piel. Mis papás no sabían qué quería decir, pero de por sí creyeron que era una señal. Esta manita fue una de las señas particulares que buscaban en el cadáver de Zapata para identificarlo. Al decir de doña Jesús no la encontraron, no la encontraron por lo que se firmaron en la creencia de que ‘el muerto’, no era Emiliano (Sotelo, 1970, p. 170).

Este episodio también hace referencia a las posteriores leyendas que circularon sobre la muerte de Zapata, donde varios allegados negaban la muerte del caudillo y afirmaban que el cuerpo presentado no era de él. Algunos hacen alusión a que no tenía un lunar de su cara.

En cuanto a su carácter como revolucionario, Antonio Díaz Soto y Gama describe a Zapata como

héroe y caudillo que el pueblo de Morelos siguió con frenesí y entusiasmo [y] que brotó del dolor del pueblo dispuesto a la epopeya y el sacrificio y aunque la lucha fue larga desigual y dolorosa Zapata la mantuvo sin desfallecer con tenacidad y perseverancia características por las que llegó a ser inmortalizado (Díaz, 2011, p. 9).

Zapata fue conocido, a partir de su participación en la Revolución, como el “Atila del sur”.² Aunque existen muchas descripciones de su personalidad, enfocadas en el contexto político y guerrillero en el que vivió, algunos de sus colaboradores más cercanos dentro de las filas zapatistas, así como familiares, también hicieron retratos más personales de su carácter.

Es así que, en cuanto a su carácter personal, se destaca de Zapata que no era pobre, pues se dedicaba no solo a su parcela, sino también a domar caballos, trabajo que le remuneraba porque solían buscarlo mucho los hacendados por esos servicios, al considerarlo un experto en la materia. Siempre fue visto como alguien del pueblo, pues solía relacionarse con los campesinos de una manera afable. Así mismo, destaca de esta época que se le describe como una persona amable, aunque sería, tranquila y poco bebedora, que le gustaban los caballos y vestirse de charro (Womack, 2017).

Por su parte, la señora Leonor Alfaro -viuda de Mejía- comentó que Zapata era una persona amable y decente, pero que, al beber, se volvía agresivo. Asimismo, lo describió como “atrasadito” pero que aprendió muchas cosas en la Revolución, y este aprendizaje se debió principalmente a esas personas con las que se relacionó durante este período (Alfaro, 1984, p. 12). También contó que algunas amistades influyeron negativamente en su temperamento.

Por otro lado, Arturo Álvarez -hijo adoptivo de Emiliano Zapata-, narra que Zapata [era] una persona amable que lamentablemente se dejó influenciar por la gente a su alrededor, a quiénes califica como “chismosos” principalmente a Manuel Palafox³, a quien en conjunto con otra persona de la que no logra recordar su nombre, acusa de haber logrado convencer a Zapata de que Otilio Montaña tenía malas intenciones en su contra, por lo que estando borracho Zapata lo manda matar (1917) y a partir de este momento, cuenta Álvarez que, Emiliano Zapata cambió radicalmente su personalidad, pasando a estar principalmente borracho, jugando a los gallos y a los toros, logrando de esta manera que muchas personas comenzaran a molestarse con él (Álvarez, citado en Rodríguez, 2018, p. 65).

Por su parte, la señora Petra Padilla⁴, pareja de Zapata, en entrevista con Rosalind Beimler y Anita Aguilar lo describe como una persona muy amable que siempre veía por los demás, especialmente por la gente de su ejército:

RB. Mucha gente dice que el general nunca hablaba, que era muy [...] ¿es cierto?

PP. Sí, era muy [...] y era muy bueno, de carácter era muy bueno, muy cariñoso [...] buen hombre ¿verdad?, con las personas ¿verdad?, pues tenía así [...] pos' sí cómo decir a usted, mucha, pos sí, a toda la gente trataba muy bien, y se quitaba la camisa por dársela al que no tenía [...] sus hijos y todos quedamos en la calle, todo, porque él todo, todo repartía (Padilla, 1982, p. 5).

Es decir, Zapata era una especie de “luz de la calle, oscuridad de su hogar”, quien al preocuparse mucho por la imagen que proyectaba con su ejército, terminó privando a su familia de algunas necesidades básicas, pues como comenta la señora Padilla, llegó al punto que inclusive sus hijos se quedaron sin comida (Padilla, 1982). Así mismo, cuenta que a Emiliano Zapata le gustaba cantar en sus ratos libres, le gustaba mucho la música, siempre ir

vestido de charro, los caballos y apostar (Padilla, 1982). Este gusto por lo musical puede explicar su cercanía con Marciano Silva, un compositor de corridos que solía acompañarlo en reuniones privadas y con quien compartía ese interés (Figura 1).

Figura 1

Nota periodística que hace referencia a una reunión amenizada con música de Silva



Fuente: Paz (1934).

Aunque Zapata se vio obligado a unirse a personas de otros estratos sociales y académicos como lo fuera Octavio Paz Solórzano, Otilio Montaña, entre otros -quienes le ayudaron con la redacción del Plan de Ayala, sus manifiestos, así como a contactarlo con otros políticos de la época- Zapata nunca perdió de vista su compromiso con el pueblo de Morelos ni el apoyo que de él dependía. Continuó manteniendo contacto tanto con su ejército como con figuras como Marciano Silva, quien, a través de corridos revolucionarios, lograba transmitir sus ideas y mantener el respaldo de quienes, siendo analfabetos, no podían acceder a la información de la prensa, pero entendían el mensaje en las canciones.

En cuanto a su aspecto físico, la señora Herlinda Barrientos Velasco, quien convivió con la familia de Zapata, lo describe de la siguiente manera:

Un hombre de estatura regular tirando a alto, de complexión también regular, tez morena clara, frente amplia y despejada, ojos grandes y negros de mirada muy vivaz, ceja y bigote poblado, pelo negro y lacio; tenía la voz clara y fuerte aun cuando era más bien callado; era muy sano, pues nunca recuerdo haberlo visto encamado o enfermo, calculo que tendría de 30 a 34 años de edad. Acostumbraba a vestir con la propiedad que la actividad a realizar requería, pues cuando trabajaba en el campo vestía de manta blanca, sombrero de palma y huaraches de correa, pero cuando iba a Cuautla o a Cuernavaca a tratar algún asunto o de visita con sus amistades, se vestía de charro con sus pantalones de raya ancha, a veces colorada o a veces blanca con su botonadura de plata, su sombrero galoneado u otro al que él llamaba “de pelo”, su blusa de tela de Holanda cruda, con la pechera alforzada y almidonada atada a la cintura, con un nudo en las puntas, su pañuelo o paliacate en el bolsillo y un gazo de tacto sedoso al cuello, de color negro o blanco; sus botines de piel de una pieza y un cinturón hueco de cuero de vaca llamado “víbora”, dentro del cual se usaba guardar el dinero. En esas ocasiones partía de la Casa fumándose un puro y sobre su caballo colorado ensillado con una montura nueva que tenía bordadas con hilo de pita -es decir “piteada”- sus iniciales (Barrientos Velasco, citada en Osorno, 2014, p. 26).

Esta descripción no solo detalla su apariencia física, sino que refuerza la imagen de Zapata como una figura que transitaba entre el mundo rural y el ámbito social, consolidando su identidad tanto de campesino como líder.

Figura 2

Casa donde nació y vivió Emiliano Zapata



Fuente: Sotelo (1970).

Nota: Fotografía tomada ca. 1943.

De esta etapa previa al movimiento revolucionario, la señora Herlinda Barrientos Velasco señala que Emiliano Zapata tenía tres hijos: Lupe, Nicolás (“Nico”) y uno pequeño al que se referían como “El niño”. También menciona que tenían un perro grande de pelo negro llamado Capulín y un gato pardo, a los que Zapata tenía gran afecto (Barrientos Velasco, citada en Osorno, 2014).

Asimismo, describe algunos aspectos de su vida cotidiana, como sus comidas favoritas, entre las que se encontraban los atoles que preparaba su esposa - principalmente de ciruela o de elote tierno con leche y canela-, así como café negro, mole de olla con cecina, tacos de longaniza, frijoles de la olla, tortillas recién hechas y queso elaborado en casa (Barrientos Velasco, citada en Osorno, 2014).

De igual manera, relata un episodio que considera decisivo en la formación de su conciencia social. Según su testimonio, durante un viaje al Puerto de Veracruz para recibir caballos, Zapata observó que a los animales se les brindaban mayores cuidados que a los peones, lo que lo llevó a cuestionar esta situación al señalar: “¿Cómo es posible que para estas bestias tengan estas gentes tantos cuidados y miramientos y en cambio nuestros indios duerman en un petate y tirados en el suelo?” (Barrientos Velasco, citada en Osorno, 2014, p. 12).

Si bien esta narración resulta significativa, es necesario tomarla con cautela, ya que en su relato se percibe la influencia de la imagen que se consolidó de Emiliano Zapata durante y después de la Revolución. Con todo, se observa que creció teniéndole mucha estima y admiración, a la vez que sigue haciendo patente la conciencia social de Zapata, narrativa que se sigue reproduciendo en la actualidad.

Continuando con su vida personal, también es ampliamente conocido que Zapata tuvo la reputación de ser mujeriego, manteniendo diversas relaciones con varias mujeres, entre ellas Alfaro Aguilar, Josefa Espejo, Petra Padilla, Margarita Sáenz, María de Jesús Pérez Caballero, Georgina Piñeiro, Gregoria Zúñiga, Luz Zúñiga y Agapita Sánchez, con quienes tuvo varios hijos, a quienes reconoció.

No obstante, esta imagen de Zapata como mujeriego, aunque ampliamente difundida, también presenta matices. En la entrevista de Petra Padilla se cuestiona la idea de que haya tenido múltiples esposas, señalando que, aunque convivió y tuvo hijos con varias mujeres, no contrajo matrimonio ni por la vía legal ni religiosa, ni siquiera con Josefa Espejo, considerada por muchos como su principal pareja.

28 De acuerdo con el testimonio de Petra Padilla, a pesar de existir evidencia fotográfica de Emiliano Zapata con Josefa Espejo vestidos como novios, el matrimonio no llegó a concretarse. Según su relato, poco antes de la ceremonia Zapata fue advertido por personas cercanas sobre una supuesta relación incestuosa entre Josefa Espejo y su hermano, lo que provocó que desistiera de la boda. No obstante, debido a que los preparativos ya estaban realizados y existía evidencia del evento en la mencionada foto, se difundió la idea de que el matrimonio sí había tenido lugar (Padilla, 1982).

Esta versión es reforzada por el testimonio de Arturo Álvarez, quien relata que durante los preparativos de la boda se produjo un conflicto relacionado con la familia de Espejo, lo que llevó a la cancelación del enlace.

RB.- (risa). Bueno, ¿vio usted las bodas de Emiliano Zapata con Josefa Espejo?

AA.- Les voy a contar esa, esa acción de Josefa Espejo [...] hubo fiesta aquí en la Villa, se mataron como 20 bueyes, marranos y gallinas pa' toda la gente, pa' todo mundo que llegara, tenía que comer, me dice Zapata: "Hijo, ándale pélate, ya te mandé a hacer unos trapitos, vamos a la Villa a la fiesta". –"Sí". Para esto, un día antes andaba yo pastoreando unas becerras que le regalaron a Zapata, unas holandesas, ai' en las Estacas, y León Rodríguez, el hijo de Don Constancio, pastoreaba las vacas; y uno que se llamaba Pedro de Tepoztlán, los bueyes, ai' andábamos. Y un día fue ese Chucho Espejo, hermano de Josefa, con otro que se llamaba Tomas Praga: "Arturo, ven, mande aquí, un papel". Decía: "Arturo, favor de entregarle a mi cuñado, Jesús Espejo, dos novillas pintas, prietas, y el becerro chimueco, sin más que decirte, el general: Emiliano Zapata". –"Pues agárralas, no?, agárralas". Y se lanzaron, que se las jala. Ya que, habían caminado, un poco lejitos se devolvió Chucho Espejo, hermano de Josefa. "Arturo!". –"Mande" – "dame el papel" – "¿Por qué te voy a dar el papel?, el papel no te lo doy". "entonces con que le voy a comprobar a Zapata que te llevas los animales?" – "que me lo des" – "que no te lo doy", que me agarra a balazos, pero [inaudible], y ya no siguió. Me chispé, ¡híjole!, le digo a Zapata ¡uy! Que se renoja, que le dice a Gales: "alcánzalo y les quitas mis becerros, y los matas a los dos bandidos". Y Gales se hizo tonto y no fue, y que le da una patiza Zapata, y dice: "ahora sí se [risa][inaudible]". Ya estaba muy enojado. Bueno, y cuando me vino a dejar Zapata p'aca pa'la Villa me salen dos fierros, sale Piñeiro. Ese con la novedad de que [inaudible] se llevó el caballo, el desgraciado [inaudible] y ahí veníamos, y ya aquí en la Villa, estaban las músicas fuertes esperando a Zapata, ahí merito, donde vive Rosario Cortés, ahí estaban los músicos esperando a Zapata. Pues llegamos: "paren tantito la música, y le habla la criada de Josefa Espejo y le dice: "general, así como usted me tuvo confianza que cuidarla yo a su

esposa, así digo, sinceramente, que no le conviene a usted esa mujer, la encontré en los hechos con su hermano Miguel Espejo”.

RB.- ¡Mhh!

AA.- Si, allí se le quedó el mole a la vieja esa, Josefa Espejo, y jamás volvió a pararse Zapata (Álvarez, 1982, pp. 18-20).

Asimismo, de acuerdo con estos dos personajes, la información que se tiene de Josefa Espejo siendo esposa de Zapata se debe a que ella buscó presentar información para ser reconocida como esposa y recibir la pensión que el gobierno les estaba dando.

Estas declaraciones ponen en duda algunas de las versiones más difundidas sobre la vida personal de Zapata, particularmente aquellas que presentan a Espejo como su esposa legítima o su gran amor. En este sentido, estas narraciones permiten problematizar la construcción de su vida íntima y abren la posibilidad de interpretar estas historias como parte de la imagen del personaje. Especialmente porque en cuanto a otra pareja de Zapata, Álvarez platica que la primera esposa de Emiliano, la mamá de su hijo Nicolás, le abandonó, narrando que:

AA.- Le voy a contar lo que oí. -Le dijo Zapata a Nicolás: “Mira, hijo tú tienes tu mamá; mi hermana, te crio Chucha. Ya te estas poniendo hombre, te voy a dar todo el derivado [...] tu madre, chiquito, te fue a tirar a la ordeña a donde yo llegaba yo a ordeñar al corral de mis vacas. Cuando yo llegué a ordeñar oí llorar a un niño: y eras tú, y ella se fue con un pinto del salado”.

RB.- Entonces, Nicolás no era su hijo.

AA.- Era su hijo.

RB.- ¡Ah era!

AA.- Nomas que lo dejó de pecho y se fue con otro hombre.

RB.- ¿Ah sí?

AA.- La señora

RB.- Que mala suerte tuvo, Emiliano.

AA.- [inaudible] ¿Eh? Sí.

RB.- Con, con, con la Inés, y luego con [...] eh [...] con Josefa...

AA. Sí.

RB.- ¿Por qué le tocó tan mala suerte?

AA. Sabe. Con Inés, era Nicolás y la otra, ¿cómo se llamaba? [...] la que se llevó de Tepoztlán, este [...] su hermano [...] ¿Cómo se llama? (Álvarez, 1982, pp. 22-24).

Por su parte, Felipe Ávila⁵ afirma que, contrario a la idea de que Josefa Espejo fuera el amor de su vida, fue a Gregoria Zúñiga a quien más quiso, pues “con ella pasó la última noche de su vida en Tepalcingo, Morelos, antes de caer acribillado en la hacienda de Chinameca” (Ávila, 2021, p. 69). Asimismo, este autor afirma que Irene Merino, sobrina de Zapata, también decía que era a Gregoria Zúñiga a quien más quería él.

De esta manera, estas narraciones contradicen lo que se conoce de Zapata y se puede percibir en él a una persona más vulnerable, que fue engañado por sus esposas y quien por orgullo o machismo, nunca desmintió que todas fueran sus mujeres o aceptar el haber sido engañado, lo que para la época era entendible, pues Zapata no solo configuraría la imagen de un líder preocupado por el pueblo, sino también el del ejemplo de hombre que los zapatistas deberían emular, ya que durante la Revolución mexicana se definió un ideal masculino basado en la valentía, la lealtad y la disposición a enfrentar el combate y la muerte en defensa de la patria. Machillot (2013) interpreta este fenómeno como parte de la construcción de una identidad colectiva, donde el mexicano se reconocía como mestizo, y el charro se convertía en la figura representativa de esa identidad, el nosotros. Asimismo, menciona que el concepto de “macho” surgió en esta época, y en sus inicios tenía un significado positivo, ya que se vinculaba con el sacrificio por el bienestar de la nación, características que se le atribuyeron a Zapata en las anécdotas de quienes lo conocieron, así como en los corridos de la época revolucionaria y posteriores. Un ejemplo de ello puede verse en el corrido “Al heroico y valiente caudillo, general Emiliano Zapata”, en el que se exaltan valores como la valentía, la lucha y el sacrificio:

¡Oh caudillo y noble suriano!
que cinco años llevas de luchar,
y que has logrado el derrocar
ha [sic] todo gobernante tirano.

Tres genios son la esperanza,
Ángeles, Villa y Zapata,
de exterminar al pirata
y bandido de Carranza.

Ángeles, Villa y Zapata,
son tres glorias nacionales,
que unidos en sus ideales,
salvaron los tres a la Patria.

¡Adelante valiente suriano!
caudillo de cien combates,
que con el más fuerte te vates
y vences ha [sic] todo tirano
(García, 1915).

En cuanto a la etapa final de la vida de Zapata, algunas entrevistas ofrecen versiones que contradicen las representaciones de los corridos, pues mientras estos dicen que marchó cual espartano, valiente, confiado y tranquilo

Ese fiel campesino fue el inmortal Suriano,
que indómito peleaba por el Plan de San Luis,
al ver que su caudillo había ya claudicado,
alzó valiente y digno ese pendón sagrado,
siguiendo con las armas luchando hasta el morir.

[...]

Le dijo a su asistente: “Ve y tráeme mi caballo,
que el coronel me llama a su cuartel de honor”,
con diez de sus jinetes se fue a ver a Guajardo,
pues siempre los valientes no temen al menguado
porque su escudo de armas sólo es el pundonor
(Silva, como se citó en Barreto, 2002, pp. 17-18).

Y en la historiografía se pueden encontrar versiones donde se dice que Zapata logró ser engañado y cayó en la emboscada, algunos zapatistas, como Arturo Álvarez -quien afirmó haber estado presente en la hacienda durante el asesinato-, así como Aureliano Lozano -otro de sus cercanos- señalaron que Zapata era consciente de que se trataba de una emboscada, pero decidió acudir al encuentro en Chinameca. De acuerdo con estos relatos, se

encontraba desanimado, alterado y defraudado y quería que ya todo terminara, y si ese fin era su muerte, aceptaba ese desenlace.

Pero como estaba el santísimo Dios, que soldados le dijeron, guachos le dijeron la traición que le iba a hacer Guajardo, “¿Qué dijo? - “que nos lleve la quién sabe qué pa’ que aquí acabe la Revolución” ya nadie lo respetaba, nadie lo quería” (Álvarez, 1982, p. 15).

De hecho, el mismo autor plantea la idea de que Zapata prefirió morir de esta manera, asesinado, a permanecer vivo y desgastándose, no solo personalmente, sino también su imagen, es decir, prefirió volverse un mártir de la Revolución.

Si bien la mayoría de estas descripciones presentan visiones muy favorables sobre la personalidad de Emiliano Zapata, no podemos dejar de lado que esta no fue la visión que llegaron a tener todos, especialmente la prensa, pues en los periódicos de distintos estados de la República, se solía retratar a Zapata como una persona ruin y salvaje. Mientras que para Carranza era una persona intransigente que ponía en riesgo la unificación del país.

Al analizar distintas representaciones de Zapata y los conflictos que tuvo con otras facciones, se puede identificar a un hombre profundamente leal a los principios de su movimiento, que se mantuvo firme en sus objetivos. No obstante, esta misma firmeza -valorada por sus allegados como lealtad- también se interpreta como intransigencia o terquedad, lo que contribuyó a los enfrentamientos que marcaron su trayectoria.

Conclusiones

La reconstrucción de la vida íntima de Emiliano Zapata permite comprender que su figura no puede reducirse únicamente al plano militar o político. El conjunto de testimonios, relatos orales, musicales, recuerdos familiares y narraciones recopiladas a lo largo del tiempo revela la manera en que su comunidad fue elaborando un retrato que combinaba al hombre concreto -campesino, hijo, hermano, vecino- con el caudillo que más tarde encabezaría una de las luchas agrarias más significativas del país. Esta coexistencia entre el Zapata cotidiano y el Zapata público es fundamental para explicar por qué su liderazgo adquirió tanta fuerza simbólica y arraigo social en el imaginario del sur.

El análisis de las historias sobre su infancia, especialmente aquellas centradas en la experiencia del despojo y la injusticia, muestra cómo la comunidad construyó un origen moral que dotaba de sentido su posterior actuación política. Más allá de su veracidad estricta, estos relatos funcionaron como narrativas legitimadoras que conectaban la trayectoria del líder con valores profundamente arraigados en las comunidades rurales: la defensa de la tierra, el honor y la búsqueda de justicia social. Así pues, la figura de Zapata fue consolidándose como depositario de preocupaciones y expectativas colectivas.

De igual forma, los recuerdos de sus antiguas relaciones personales, de los espacios que marcaban su vida cotidiana y de los vínculos que cultivó desde su juventud permiten observar la manera en que su liderazgo se sostuvo también en una red de afectos y lealtades previas al estallido revolucionario. Estos elementos, que a menudo quedan fuera de las narrativas tradicionales de la Revolución mexicana, resultan imprescindibles para entender la naturaleza comunitaria del zapatismo y la forma en que éste se articuló alrededor de un sentido compartido de pertenencia.

Es así como, al conocer un poco sobre estas diversas capas -la infancia narrada, la memoria colectiva, la vida privada y la proyección pública- evidenciamos que la construcción de Emiliano Zapata como figura histórica fue un proceso complejo en el que intervinieron tanto experiencias personales como interpretaciones posteriores. Estudiar estas dimensiones no solo permite matizar la imagen del líder agrario, sino también comprender cómo las comunidades del sur le otorgaron un lugar central en su visión moral y política, su figura, cargada con una fuerte presencia y vinculación emocional con el pueblo, continúa funcionando como un referente que relaciona identidades, luchas y aspiraciones hasta el día de hoy.

34

Referencias

- Alfaro viuda de Mejía, L. (1984). *Entrevista a la señora Leonor Alfaro viuda de Mejía*. Archivo de la Palabra del Instituto de Investigaciones Históricas José María Luis Mora.
- Álvarez, A. (1982). *Entrevista con Arturo Álvarez Sánchez*. Archivo de la Palabra del Instituto de Investigaciones Históricas José María Luis Mora.

- Ávila, F. (2021). *Las compañeras de Zapata*. Crítica.
- Barreto Mark, C. (2002). *Corridos zapatistas: corridos de la Revolución* (6ª ed.). INAH.
- Corrido de Zapata niño. (s.f.). *Bibliotecas TV*.
<http://web.archive.org/web/20210624183904/https://bibliotecas.tv/zapata/corridos/corr01.html>
- De María y Campos, A. (1962). *La Revolución Mexicana a través de los corridos populares* (Tomo I). INEHRM.
- Díaz Soto y Gama, A. (2011). *La revolución agraria del sur y Emiliano Zapata*. INEHRM.
- Frye, N. (1991). *Anatomía de la crítica*. Monte Ávila Editores.
- García, F. (1915). *Al heroico y valiente caudillo, general Emiliano Zapata*. Bibliotecas TV.
<http://web.archive.org/web/20210621165402/https://bibliotecas.tv/zapata/corridos/corr135.html>
- Granados, B. (2018). *Emiliano Zapata. Vida y virtudes según cuentan en Morelos*. UNAM.
- Machillot, D. (2013). *Machos y machistas*. Paidós.
- Osorno, F. (2014). *Las cartas de Emiliano Zapata*. [Version Kindle].
- Padilla, P. (1982). *Entrevista a Petra Padilla*. Archivo de la Palabra del Instituto Mora.
- Paz, O. (1934, 11 de febrero). Un opíparo banquete. *El Porvenir. El periódico de la frontera*. Hemeroteca Nacional de México.
- Rodríguez, X. I. (2018). *El corrido zapatista y la construcción de masculinidades revolucionarias* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sotelo Inclán, J. (1970). *Raíz y razón de Zapata*. Comisión Federal de Electricidad.
- Womack, J. (2017). *Zapata y la Revolución mexicana*. Fondo de Cultura Económica.

Notas

¹ Se toman las declaraciones de Jesús Sotelo Inclán dado que fue un destacado historiador, dramaturgo y educador mexicano, reconocido por su profunda investigación sobre Emiliano Zapata y su papel en la Revolución mexicana.

² Si bien el epíteto de Atila, de acuerdo con Catherine Heaú, fue dado por el periódico *El Imparcial*, de forma peyorativa, podemos observar que, con la labor hecha por los corridistas, en el momento inmediato y posteriormente por el gobierno de México -evidenciado en los libros de enseñanza de la historia de primaria en las múltiples reformas educativas-, esta referencia pasaría a tener connotaciones positivas que resaltaban su valentía y liderazgo.

³ De acuerdo con historiadores, esta visión negativa de los zapatistas hacía Manuel Palafox pudiera deberse a que él fuera homosexual. Si bien esto no es posible confirmarlo, es una teoría que ha venido mencionándose desde hace ya algunos años.

⁴ La entrevista está acreditada a Petra Padilla, pero en el texto la señora dijo llamarse Petra Portillo, por ser la manera en la que se puede localizar la entrevista, se seguirá nombrando Padilla a la entrevistada.

⁵ Se recomienda leer el libro de este autor, titulado *Las compañeras de Zapata*, para ahondar en la información sobre las que fueran parejas sentimentales del caudillo.

Imágenes de mujer en la obra de Ignacio Manuel Altamirano

Images of Women in the Works of
Ignacio Manuel Altamirano

Raquel Díaz Galván*

** Profesora-Investigadora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (México). Es doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus publicaciones recientes está “El primer monumento a la educación: Benemérita Escuela Nacional de Maestros” (2024). Cuenta con Reconocimiento como acreedora de la Segunda Cátedra Joan Pagès Blanch en el marco del XI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales 2025. Sus temas de interés son historia de México s. XIX e historia de la educación s. XX.*

Correo electrónico: raquel.diazg@aeefcm.gob.mx

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

Historial editorial

Recibido: 3-marzo-2026

Aceptado: 17-mayo-2026

Publicado: 31-julio-2026



Imágenes de mujer en la obra de Ignacio Manuel Altamirano

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito realizar un acercamiento a la visión del escritor, político, periodista y maestro Ignacio Manuel Altamirano, con respecto a las mujeres. A lo largo de su trayectoria y en sus diversos escritos, Altamirano plasmó sus ideas y pensamientos en relación con el género femenino. En un siglo caracterizado por los conflictos político-militares, tanto nacionales como internacionales y, especialmente, después de que se logró pacificar y estabilizar al país a partir de la restauración de la república, los esfuerzos por construir a la patria fueron una prioridad. Sin embargo, en esa sociedad decimonónica mexicana todavía estaba sumamente enquistada la concepción de que las mujeres debían estar circunscritas a las labores “propias” de su sexo: el cuidado de los hijos y la organización del hogar familiar. De ahí que resulte primordial conocer y difundir qué es lo que un hombre con la preparación que Altamirano tenía y en el marco de la patria deseada, pensaba con respecto a los roles de género que desde la época virreinal se habían establecido y se mantenían vigentes todavía en la segunda mitad del siglo XIX. ¿Cómo concebía a las mujeres?, ¿cuál era el rol que deberían tener en la sociedad moderna? Estas y otras interrogantes relacionadas con el tema son parte de lo que se abordará en esta investigación. Para ello se tendrá como base la revisión de la obra del maestro Altamirano que se ha recopilado en veinticuatro volúmenes que servirán como fuente principal.

Palabras clave: Ignacio Manuel Altamirano, educación, femenino, maestro, mujeres.

Images of Women in the Works of Ignacio Manuel Altamirano

Abstract

The present study analyzes representations of women in the works of Ignacio Manuel Altamirano, a writer, politician, journalist, and educator whose intellectual production contributed to debates surrounding the construction of the Mexican nation during the second half of the nineteenth century. In a context marked by the political and social reorganization that followed the Restoration of the Republic, discussions of education, citizenship, and modernity coexisted with gender conceptions that tended to associate women primarily with the domestic sphere, motherhood, and family care. Against this background, the study examines how Altamirano represented women, the attributes and roles he assigned to them, and the place he envisioned for them in the Mexican society of his time. It also explores possible tensions between the ideas of modernization and progress present in his thought and the persistence of traditional conceptions of women's roles. The research is based on a review and analysis of Altamirano's collected works in twenty-four volumes, which constitute the study's primary source corpus. Through this body of work, the study seeks to examine how Altamirano perceived women and the roles he considered appropriate for them within a modern society. These questions, together with other related issues concerning gender, education, and social expectations, guide the analysis.

Keywords: Ignacio Manuel Altamirano, education, women, gender, representations of women.

Images de la femme dans l'œuvre d'Ignacio Manuel Altamirano

Résumé

Ce travail a pour objectif d'aborder la vision de l'écrivain, homme politique, journaliste et enseignant Ignacio Manuel Altamirano à l'égard des femmes. Tout au long de sa trajectoire et dans ses divers écrits, Altamirano a traduit ses idées et ses réflexions sur le genre féminin. Dans un siècle marqué par des conflits politico-militaires, tant nationaux qu'internationaux, et particulièrement après la pacification et la stabilisation du pays à la suite de la restauration de la république, la construction de la patrie constituait une priorité. Cependant, dans cette société mexicaine du XIXe siècle, la conception selon laquelle les femmes devaient se restreindre aux travaux « propres » à leur sexe — le soin des enfants et l'organisation du foyer familial — demeurait profondément enracinée. Dès lors, il s'avère primordial de connaître et de diffuser la pensée d'un homme doté de la formation d'Altamirano sur les rôles de genre établis depuis l'époque vice-royale et toujours en vigueur dans la seconde moitié du XIXe siècle, dans le cadre de la patrie projetée. Comment concevait-il les femmes ? Quel rôle devaient-elles jouer dans la société moderne ? Ces interrogations, entre autres, articulent cette recherche. Celle-ci s'appuie principalement sur le dépouillement de l'œuvre du maître Altamirano, rassemblée en vingt-quatre volumes servant de source fondamentale.

Mots-clés : Ignacio Manuel Altamirano, éducation, féminin, enseignant, femmes.

Wizerunek kobiety w twórczości Ignacio Manuela Altamirano

Streszczenie

Celem niniejszej pracy jest przybliżenie spojrzenia pisarza, polityka, dziennikarza i nauczyciela Ignacio Manuela Altamirano na kwestię kobiet. W trakcie swojej kariery i w licznych pismach Altamirano wyrażał własne idee i przemyślenia dotyczące płci żeńskiej. W wieku charakteryzującym się konfliktami polityczno-wojskowymi, zarówno krajowymi, jak i międzynarodowymi, a zwłaszcza po pacyfikacji i stabilizacji kraju w okresie Restauracji Republiki, priorytetem stały się wysiłki na rzecz budowy ojczyzny. Jednak w owym XIX-wiecznym społeczeństwie meksykańskim wciąż silnie zakorzenione było przekonanie, że kobiety powinny ograniczać się do prac „właściwych” dla ich płci: opieki nad dziećmi i prowadzenia domu. Stąd też kluczowe jest poznanie i upowszechnienie poglądów człowieka o wykształceniu Altamirano na temat ról płciowych ustalonych jeszcze w epoce wicekrólestwa i wciąż obowiązujących w drugiej połowie XIX wieku. Jak postrzegał kobiety? Jaką rolę powinny pełnić w nowoczesnym społeczeństwie? Te i inne pytania stanowią trzon podjętych badań. Podstawę analizy stanowi przegląd dzieł Altamirano zgromadzonych w dwudziestu czterech tomach, które posłużyły jako główne źródło.

Słowa kluczowe: Ignacio Manuel Altamirano, edukacja, kobiecość, nauczyciel, kobiety.

¿Quién era Ignacio Manuel Altamirano?

Altamirano tuvo un origen muy precario. Nació en el seno de una familia humilde, en un pueblo conocido como “de indios”, en Tixtla —en ese entonces Estado de México—, en 1834. En su más tierna infancia tuvo acceso a una educación limitada. En su comunidad había una escuela rural, aunque en realidad puede decirse que se trataba de un maestro que atendía en su propia casa, adaptada como salón de clase, a los pequeños del lugar. Se sabe que ese maestro organizaba su grupo siguiendo la clasificación de los “niños de razón” y los que no. Los primeros eran niños mestizos, en tanto que los segundos eran indios. A este grupo pertenecía Altamirano. A los primeros se les enseñaba a leer y escribir, las operaciones aritméticas básicas y todo conocimiento que el maestro fuera capaz de transmitir. A los otros no solo se les separaba y relegaba en bancas aparte, sino que se les condenaba a aprender de memoria las distintas oraciones religiosas que todavía se estudiaban en el *Catecismo del Padre Ripalda*, que provenía de finales del siglo XVI. Se consideraba que no eran capaces de aprender algo productivo, por eso, al menos, se les preparaba para ser buenos cristianos.

El destino que parecía que ya estaba marcado para Altamirano dio un giro inesperado cuando, en el inicio de una nueva administración del gobierno estatal en 1848, el gobernador Francisco Modesto de Olaguibel decidió invitar a Ignacio Ramírez a su equipo de trabajo. Este no solo aceptó, sino que inmediatamente puso manos a la obra y propuso un programa de becas destinadas a los niños más necesitados de la entidad, en especial los indígenas que supieran leer y escribir para que pudieran acudir a continuar sus estudios en el Instituto Literario con sede en Toluca. Altamirano, pese a haber estado ubicado en la banca de los niños “sin razón”, había asimilado todo lo que el maestro del pueblo pudo enseñarles a los otros; es decir, había aprendido a leer y escribir poniendo atención a lo que hacía el maestro. Eso, sumado a la recomendación que hizo su profesor, le valió obtener la beca de su pueblo para acudir al Instituto; con ello, su vida cambió completamente.

En el Instituto Literario, Altamirano conoció al maestro Ignacio Ramírez e, impresionado por su enorme sapiencia, decidió seguir sus pasos: ocupó todo el tiempo disponible que tuvo mientras fue alumno interno para abreviar de cuanto libro estuvo a su disposición en la biblioteca. Ahí comenzó su afición por la lectura, la cual lo acompañó por el resto de su vida. Tiempo después continuó sus estudios en el Colegio de San Juan de Letrán en la Ciudad de

México, donde finalmente se graduó en la carrera de Derecho. Más tarde fue diputado y luego participó como militar en la Segunda Intervención Francesa. Al concluir la lucha armada, formó parte de la Suprema Corte de Justicia, fundó y colaboró en distintas publicaciones periódicas, escribió novelas y todas esas actividades las combinó con la impartición de clases en escuelas, como la Escuela Nacional Preparatoria, la de Jurisprudencia o el Colegio Militar.

Durante mucho tiempo y en sus distintos escritos, una preocupación que se mantuvo presente en Altamirano fue la educación de los otros, de los olvidados, de los más necesitados en la sociedad, de los como él. Para Altamirano, toda la sangre que se había derramado era para tener la patria nueva que se merecían los mexicanos, una que sirviera a los más pobres – que, como hoy, son la mayoría –, otorgándoles mejores condiciones de vida y haciendo de ellos ciudadanos libres capaces de defender sus derechos. Tan convencido estaba de esas ideas que elaboró un proyecto educativo que cristalizó en la fundación de la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México, la institución especializada en la formación de los maestros que serían los responsables de educar a la infancia de nuestro país. Siendo uno de los maestros fundadores de la Normal, fue comisionado como cónsul de México en Barcelona por el presidente Porfirio Díaz. Más tarde ocupó el consulado de México en París; sin embargo, su salud estaba ya muy afectada. En busca de mejores condiciones climáticas que mejoraran su precaria condición física, se trasladó a San Remo, Italia, donde finalmente falleció a la edad de 59 años. Se apagaba así una de las mentes más lúcidas de su tiempo, un hombre progresista que tenía una visión clara de lo que en el país se necesitaba en ese momento y para el futuro; de ahí que los retratos femeninos que nos presenta se mantienen todavía vigentes en la actualidad y requieren mayor difusión.

Frivolidad, tu nombre es de mujer (y de varón también)

Altamirano inició su vida en las letras como otros jóvenes de su tiempo: escribiendo poemas que nos ofrecen los primeros esbozos de cómo concebía al género femenino. En sus años mozos, la visión que había logrado establecer era a partir de las jóvenes de su pueblo, por quienes sin duda sentía alguna atracción y con ella vinieron las primeras decepciones amorosas. Así, a partir de la metáfora donde equipara a las jóvenes con las abejas plantea:

Una infame y perjura cortesana
tu corazón sedujo; tú la amaste,
y alimentando tu pasión insana
tu puro corazón envenenaste.

Olvidala, y que presto,
ya despertando de tu error funesto,
puedas hallar la miel de los amores
de esa montaña en las sencillas flores (Altamirano, 1986d, p. 49).

El texto de Altamirano presenta a la mujer desde el desamor. Físicamente, él no fue muy agraciado; sin embargo, toda esa fealdad (como él mismo lo expresó) fue natural y ampliamente recompensada con una gran inteligencia. De esta manera se comprende por qué en sus primeros años no fue correspondido en sus intenciones amorosas. En el poema citado, Altamirano habla de cómo una joven de la que está enamorado había favorecido que él se ilusionara y se pensara correspondido. La realidad es que tal cosa nunca ocurrió y que, perversamente, la joven sólo había jugado con los sentimientos del enamorado.

La imagen que del género femenino se da es negativa, pues, como respuesta al amor sincero, la joven ha provocado el sufrimiento del hombre y envenenado su corazón con la amargura del desprecio. Y lo peor es que esto podría haberse prolongado por tiempo indefinido, si él mismo no se hubiera dado cuenta de lo vanos que eran sus esfuerzos por conquistar a la joven y decidiera huir hacia la naturaleza. Quizá en el poema de *Las abejas*, la joven a la que dedicó esos versos ni siquiera se enteró de lo que había provocado en el joven Altamirano, quizá él mismo confundió el amor con la amistad, como suele suceder en los años mozos.

42

Otro espacio para escribir textos sobre mujeres lo propició una de las costumbres más frecuentadas de la época: los álbumes de las damas de sociedad. “Durante la segunda mitad del siglo XIX, los retratos fotográficos en tarjetas tuvieron gran aceptación entre el sector dominante, política y económicamente en México” (Valencia, 2021, p. 31). Algunas de estas mujeres coleccionaban tanto fotografías como tarjetas de presentación como parte de su vida cotidiana y muchas intentaban personalizar lo más posible ese pasatiempo con algo más; por ejemplo, algún poema escrito a solicitud. En uno de esos álbumes, Altamirano escribe con amargo sarcasmo el poema “A Leonor en su álbum”:

El oscuro color de mi semblante
ha espantado tal vez vuestra belleza,
porque queréis, señora, en vuestro amante
un monstruo de hermosura y de riqueza.

Cuando algún indio como yo, señora,
de tez cobriza, de melena dura,
de una Venus de Gnido se enamora
debe hallarse atacado de locura.

Yo odio a las mujeres casquivanas
que abundan como vos, sin duda alguna,
que andan de sus personas muy ufanas
sin mirarse jamás en su tontuna (Altamirano, 1986b, pp. 157-158).

Si bien Altamirano dejó de escribir poemas ante la crítica de su maestro Ignacio Ramírez, quien le dijo que eran malos, eso no fue impedimento para que de vez en cuando, a solicitud de alguna dama o pareja ocasional, se atreviera a hacer a un lado la crítica y escribiera de manera particular sus versos. El poema a Leonor lo hizo cuando él ya era casado y tenía prácticamente resuelta tanto su vida personal como profesional; sin embargo, eso no fue impedimento para que con plena conciencia de lo que era y hacía escribiera ese texto. En sus distintos escritos –y este no es la excepción– se mostró orgulloso de su origen humilde y de sus rasgos físicos: la tez cobriza, la melena dura y su fealdad. Pese a ello, tenía amistades femeninas quizá demasiado cercanas, algunas de ellas capaces de tener amoríos ocasionales con cualquiera, tal vez abusando de su belleza o de su “tontuna”.

En este poema, Altamirano presenta a una mujer dueña de una belleza como la de “una Venus de Gnido”, gracias a lo cual es muy probable que obtuviera favores de los hombres que la cortejaban. Esas mujeres, según Altamirano, creen tener grandes atributos pero son incapaces de reflexionar, y así lo deja escrito en el álbum de Leonor, quizá con la intención de concluir lo que había iniciado, pues, si en un principio le atrajo su belleza, al final venció el odio que él tenía por las mujeres casquivanas.

La mujer, fundamento ciudadano de la nueva patria

Las imágenes que nos ha presentado Altamirano hasta aquí pueden darnos una idea, sin duda parcial, de cómo veía a las mujeres; es muy probable que no estemos de acuerdo con esa mirada, pues se presenta desde una postura dominante.

Sin embargo, en sus discursos –género literario que también cultivó– nos presentó otra imagen de la mujer. Indudablemente no es lo mismo escribir un poema que un discurso. En el primero de los casos casi siempre el asunto es más personal, incluso sentimental; en el segundo hay otro tipo de motivación. Así, con motivo de un aniversario del Conservatorio de Música en la ciudad, Altamirano escribió un discurso que tituló *Influencia moral de la música*, donde hace una breve reseña sobre cómo la presencia musical ha acompañado a la sociedad y cómo podría además ser útil para defender a la patria: si las puertas de esta institución se abrieran a la mujer, señaló, se les ayudaría a que se liberaran, puesto que saldrían de la miseria, del ocio y de la ignorancia. En unas cuantas líneas dejó en claro cuál era su postura: a la mujer se le debían dar alternativas de superación, una de ellas era el estudio musical. Hacerlo era otra forma de defender a la patria e incluso una forma de vengar todas las ofensas que se le habían hecho en el pasado:

Hoy, con el arte, la mujer será, cuando esposa, una compañera amable, instruida y laboriosa; y si no encuentra apoyo en el mundo o rehúsa los encantos de la unión conyugal, encontrará en compensación la independencia que da la gloria y el amor que inspira el talento (Altamirano, 1986g, p. 204).

44 Este discurso se pronunció ante una comunidad: los maestros, los alumnos y las familias de esos estudiantes. La postura crítica que presentó Altamirano puede considerarse más franca y abierta, puesto que no hablaba para una persona, sino que estaba dialogando con un sector especializado de la sociedad: los músicos, a quienes consideraba más sensibles. A ellos (los que ya eran profesionales y los que se estaban formando) les planteó la posibilidad de abrir y compartir ese ámbito que se mantenía monopolizado por los hombres. Las mujeres también podían y debían incursionar en el mundo musical. Al hacerlo, quizá no se dedicarían de manera formal a cultivar ese arte; sin embargo, haría de ellas personas preparadas, mejores esposas y madres de familia; con eso también se contribuiría al progreso de la sociedad mexicana.

Por el contrario, si las mujeres decidían no casarse, gracias a la música tendrían la oportunidad de emanciparse. Implícitamente lo que Altamirano estaba planteando era romper con una tradición de siglos que, a pesar de que México había declarado ya su independencia, se mantenía inamovible: ellas seguían siendo la hija de, la esposa de, la madre de, la hermana de alguien más. Siempre subordinadas a un hombre. La música, en cambio, les ofrecía la gran oportunidad para ser ellas mismas en virtud de su talento. Altamirano pronunció este discurso en 1870, cuando tenía treinta y seis años. Puede considerarse que no fue producto de una improvisación, sino algo perfectamente meditado. Se trataba de una convicción.

Independientemente de las implicaciones inmediatas que pudo haber tenido ese discurso, lo que interesa enfatizar es la postura de un hombre como Altamirano en la sociedad mexicana de la segunda mitad del siglo XIX. Él estaba convencido de que para refundar a la patria lo que se requería era cambiar no solo el sistema político –la república como forma de gobierno– sino plantear un nuevo México, una nueva sociedad que contemplara e incluyera a la otra parte, a la mujer; pero no de una manera subordinada sino a la par, hombro con hombro. Sólo así se podría avanzar. Hoy diríamos que Altamirano ya pensaba en la paridad de género, aunque ese término aún no apareciera.

La educación y el nuevo porvenir de la mujer

Las imágenes de las mujeres que Altamirano esbozó no fueron casos aislados. Algunas las presentó en las crónicas semanales que escribió durante 1869. En una publicada en febrero de ese año nos da dos noticias. La primera es la aparición de un semanario destinado a señoritas, que recién había comenzado a editarse en la ciudad de Mérida y que elogió como una muy buena iniciativa para las mujeres. La otra nueva era que

Otra Sociedad benéfica ha establecido un colegio profesional para señoritas, en la calle del Puente de Jesús María, bajo la dirección de la señorita doña Dolores Prieto. En este colegio, y por una módica retribución de tres pesos mensuales, una niña puede adquirir diversos y sólidos conocimientos, pudiendo en pocos años ser a su vez una profesora, o tener con sus talentos un recurso para vivir con facilidad. Este instituto no puede ser más útil y el viene a llenar una necesidad

que se hacía sentir en México, en donde la educación de la mujer está bastante descuidada (Altamirano, 1987c, p. 222).

La idea era, por un lado, promover este colegio que sin duda era muy necesario para la educación de las mujeres desde su más tierna infancia. Destaca el que se tratara de una institución de y para señoritas y de que ahí se pudieran adquirir conocimientos sólidos que bien podrían aprovecharse para que en el futuro esas alumnas se convirtieran en profesoras. Así Altamirano veía que con la música —como ya lo había propuesto— o con la docencia, las mujeres podrían alcanzar una mejor forma de vida y dejar atrás su descuidada educación.

Implícitamente ratificaba la idea de que las mujeres dejaran de depender de un hombre y perfilaba la propuesta de que ser profesoras era un trabajo remunerado y apropiado para las mujeres. Ellas se encargarían de formar a las niñas del futuro de la mejor manera, con conocimientos sólidos y variados y con ello el país mismo saldría ganando. No se olvide que estos planteamientos los hizo Altamirano en el marco de la construcción de la patria, recién restaurada la república, donde quizá ya se había ganado en lo político, pero faltaba mucho por hacer en lo social y, especialmente, en la preparación de la población.

En otra de sus crónicas semanales, Altamirano ofreció noticias de la inauguración de un instituto de educación secundaria para señoritas, que recién había abierto sus puertas en la Ciudad de México. Esta no era una escuela más, era el lugar en donde

De hoy en adelante, y siguiendo fielmente el plan propuesto por la señorita [Belén] Méndez, la mujer pobre de México no tendrá por único porvenir el trabajo estéril de la costura, o el triste de la servidumbre, o la miseria o algo peor, sino que podrá rivalizar con el hombre en ciertos ejercicios, o aventajarle por su mayor aptitud en otros (Altamirano, 1987b, p. 327).

Altamirano aprovechaba el espacio periodístico para comunicar lo que consideraba más relevante; sobre todo lo relacionado con la educación de los más pobres. Cada vez que había algún asunto relacionado con ese tema lo daba a conocer, sobre todo si se trataba de mujeres que eran las más necesitadas.

Llama la atención el hecho de que Altamirano diera cuenta de cuál era el porvenir de la mayor parte de las mujeres de ese tiempo: o la costura o la servidumbre o algo peor, pero al final la miseria. Todavía en la segunda mitad del siglo XIX, había pocas expectativas para el denominado “sexo débil”. En esa época –como ya se anotó–, una mujer sola que no estaba bajo “la protección” de un hombre tenía pocas oportunidades. Altamirano era muy consciente de que debía hacerse algo al respecto; esto es, mejorar la educación del pueblo en general y, especialmente, de las mujeres. Solo con educación podría generarse un verdadero cambio tanto en lo individual como en la sociedad. Asimismo, la escuela era la opción para que, de acuerdo con sus propios talentos, algunas de ellas pudieran superar a los hombres. Él no tiene ninguna duda al respecto e implícitamente lo acepta. Parece algo obvio; sin embargo, debe tomarse en cuenta que la formación escolarizada para mujeres no era precisamente una idea generalizada. Quizá cuando Altamirano señalaba que las mujeres podrían aventajar a los hombres, se refería a esa profesión tradicionalmente aceptada para una señorita: la de ser profesora.

Además, Altamirano insistió en que, con esta institución para las jóvenes, toda la sociedad mexicana ganaba, porque en el futuro se podría contar con madres y mujeres mayormente preparadas, gracias a una educación que resultaba más acorde con los nuevos tiempos; es decir, una educación verdaderamente republicana. Como hacedor de la patria, Altamirano tenía presente que el triunfo republicano que se había obtenido con la fuerza de las armas debía sostenerse con la educación que pudiera brindarse al pueblo en general y, especialmente, a las mujeres, quienes tradicionalmente eran las responsables de la crianza de los niños. Madres cultas podrían criar de mejor manera a los futuros ciudadanos que México tanto necesitaba.

Más adelante, en otra crónica que Altamirano publicó a principios de 1870, tuvo la oportunidad de dar seguimiento a lo que pasaba con la secundaria para señoritas que había fundado la maestra Méndez. Es importante destacar que en su crónica de la semana informó que se trataba de una ceremonia especialmente solemne, puesto que había asistido el presidente Benito Juárez y se había instalado la Academia de Ciencias y Literatura. Acudieron los miembros de la Academia, los representantes de la Junta de Instrucción Pública, los profesores de las escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina y de Ingenieros, entre otros. Como se ve, fue un

acto que congregó a los principales representantes del ámbito educativo del país. Precisamente en ese marco, de acuerdo con lo que destacó el maestro Altamirano, también asistió la directora del ya denominado Colegio Nacional de Instrucción Secundaria: la maestra Méndez, quien pronunció un importante discurso:

Mucho placer causó a todos, lo repito, ver a esta señorita y a las jóvenes e ilustradas profesoras de su colegio, asistir a esa gran fiesta de la ciencia, porque esto nos indica que la *mujer* en México sale ya del rango inferior a que la había relegado la educación antigua, y se eleva ya a las regiones de la ciencia y de la gloria (Altamirano, 1987a, p. 62).

Es importante valorar la participación de las mujeres en nuevos espacios del conocimiento que se habían mantenido cerrados, entre otras razones, porque estaba sumamente arraigada la idea de que las mujeres eran incapaces de abordar temas relacionados con la ciencia. De ahí que destaquen dos planteamientos: el primero, que las maestras tuvieran la posibilidad de asistir y además tener voz; eso implicaba un golpe de timón en el espacio público. Implícitamente se reconocía que ellas tenían algo relevante que comunicar. No debe olvidarse que la participación de las mujeres todavía se mantenía predominantemente circunscrita al ámbito familiar. Que incursionaran en parte del mundo masculino sin duda abría una serie de posibilidades tanto en el corto como en el mediano plazo.

El segundo planteamiento tenía que ver con la decisión de Altamirano de incluir en su crónica de la semana esa reseña de la ceremonia de la Academia. En su faceta periodística, él decidía cuáles eran aquellos asuntos y acontecimientos que consideraba relevantes y que le aportaban algo a su público lector. Sin duda, incluía sus propias filias y fobias; es decir, estaba presente su subjetividad. De ahí sus comentarios sobre el placer que les había causado el discurso de la maestra Méndez o la afirmación de lo que era una convicción: la mujer ya estaba preparada para salir de ese rango inferior en que la había colocado la educación antigua que regía al país. Las jóvenes estaban listas para acceder y participar de manera activa en nuevos ámbitos, como la ciencia, y con ello alcanzar la gloria.

Margarita Maza, modestia y dignidad republicanas

Una imagen singular que nos legó el maestro Altamirano fue, sin duda, la de la esposa del presidente Juárez, la señora Margarita Maza Parada, que había muerto. Hay que resaltar que, para ese momento, 1871, ya era evidente el distanciamiento que se había dado entre él y Juárez por motivos políticos (Altamirano expresó abiertamente su rechazo a la reelección de Juárez en la contienda presidencial de ese año y, a la vez, dejó en claro que apoyaba abiertamente la candidatura del general Porfirio Díaz). Una vez que Juárez se declaró vencedor, la ruptura se volvió inevitable; no obstante, no fue impedimento para que Altamirano le dedicara un texto en recuerdo de la fallecida esposa del presidente.

En su crónica de la semana planteó que era una enorme pérdida no solo para su familia sino para todo el país, porque se trataba de la representación personificada de la república. Era la mujer con todas las virtudes, mismas que la acompañaron a lo largo de su vida y hasta el final de su existencia. Una de ellas fue la modestia. Pese a ser la esposa de quien ocupaba la máxima magistratura del país, siempre se presentó sin lujos y sin vanidades. Como parte de su última voluntad pidió que su funeral fuera sencillo, sin lujos ni derroches. Todo esto fue cumplido, porque ni siquiera hubo invitaciones ni ceremonias ni cualquier otra actividad, como era la costumbre de ese tiempo. Altamirano insistió en que la sociedad entera, sin distinción de partidos políticos y a pesar de las divisiones que generalmente prevalecían, se mantuviera unida para rendir un homenaje a una persona tan eminente.

La ciudad entera se había paralizado, todos los negocios y actividades se cerraron. Simplemente el cortejo que salió de la colonia de los Arquitectos hacia el panteón de San Fernando hizo su lento recorrido encabezado por Juárez y los ministros de su gabinete, así como los representantes de algunos de los países con los que ya se mantenía una relación diplomática; pero sobre todo fue acompañada por un gran número de la gente más humilde: artesanos, niños de las escuelas de la beneficencia, personas desconocidas que de manera espontánea salieron a despedir a quien consideraban una mujer excepcional.

Margarita Maza de Juárez, era digna por todos motivos de ser sentida generalmente.

Era hermosa, con esa hermosura llena de modestia, que es como el distintivo de la mujer pura. La serenidad de su alma se reflejaba en su semblante, y la inteligencia brillaba en sus ojos negros y dulces.

Esa señora era el ornamento de su sexo, era la personificación de las virtudes cristianas y de las virtudes patrióticas de la mujer (Altamirano, 1987d, p. 20).

Altamirano subrayó que, por fuera, Margarita Maza era hermosa, con ojos negros y dulces. Pero por dentro ella contaba con la sinceridad de las mujeres republicanas y la delicadeza democrática. No era casual que destacara esas virtudes en la esposa del presidente Juárez, pues para Altamirano la república y la democracia eran dos de los más importantes atributos que debían defenderse en el país. El proceso histórico nacional había demostrado que no era la monarquía lo que más nos convenía; tres siglos habían sido la muestra de que eso era un error y, sin embargo, la república por sí sola no bastaba: se necesitaba democracia. Que el presidente Juárez no hubiera respetado el mandato del pueblo era antidemocrático y justamente eso se debía evitar. Por eso mismo, el que Altamirano le asignara esos atributos a la señora Maza tenía un gran significado, pues se aunaban a las otras virtudes: las cristianas y las patrióticas; todo conjuntado en una personalidad que sin duda era un ejemplo no solo para otras mujeres, sino para todos los mexicanos en general.

La confirmación de sus palabras era el que todos los verdaderos republicanos la habían acompañado a su última morada, porque —como anotó Altamirano— ella era una mártir de la causa santa de la patria. La señora Maza personificaba la bondad, la afabilidad, la serenidad, así como la distinción, la inteligencia, el patriotismo y la república misma. Con sus palabras, Altamirano reconocía, implícitamente, que una mujer como Margarita valía por ella misma, sin importar que fuera la esposa de quien era. A lo largo de su vida había sido una gran persona, que siempre se mostró dispuesta a apoyar a todos, en especial a los más necesitados. Aunque ella ocupara una alta posición social, supo ante todo ser esposa y madre. De ahí que constituyera un ejemplo para otras mujeres.

Para Altamirano, Margarita Maza tuvo la inteligencia para reconocer que el poder debía servir para ayudar a quien más lo requiriera. Escuchando a unos, dando algún apoyo económico a otros o intercediendo por algún reo ante su marido, siempre se mostró dispuesta a proteger a quien se lo solicitara. Por

eso todo lo que esa mujer había hecho a lo largo de su existencia se veía de alguna manera retribuido en la gran consternación que causó la noticia de su fallecimiento y que la gente de manera espontánea saliera a acompañarla en el cortejo fúnebre y que al concluir el sepelio todos los asistentes se retiraran del lugar con una gran desolación al saberse huérfanos. Margarita debía ser un ejemplo del tipo de mujeres que se necesitaban en esta nueva patria de los mexicanos.

Mujeres: de la realidad a la ficción

He dejado para el final los retratos que Altamirano presentó en sus novelas. En primer lugar porque ya en otros momentos se han trabajado temáticas similares por otros autores que lo han abordado desde la perspectiva específicamente literaria (Acevedo, 1940; Cárabe, 2019; Girón, 1981; Gomáriz, 2001; Gutiérrez, 2006; Lander, 2001; Millán, 1957; Petersen, 2014; Quirarte, 1999; Rojas, 2018; Schmidt, 1999; Vázquez, 2011 y Zepeda, 2014). En segundo lugar y particularmente relacionado con el sentido de esta investigación, porque el maestro concibió a las novelas como *el libro de las masas*, destinado especialmente a los más pobres, donde predominaban las mujeres. Paradójicamente —pues la mayoría de la población seguía siendo analfabeta—, esas novelas se dirigían a un público lector: el femenino. Y ya fuera porque algunas sabían leer o porque, como era costumbre de la época, varias se reunían para escuchar la lectura de una obra, las mujeres se convirtieron en las principales destinatarias de esos textos:

Quizás la novela está llamada a abrir el camino a las clases pobres para que lleguen a la altura de este círculo privilegiado y se confundan con él. Quizás la novela no es más que la iniciación del pueblo en los misterios de la civilización moderna, y la instrucción gradual que se le da para el sacerdocio del porvenir. ¡Quién sabe! El hecho es que la novela instruye y deleite a ese pobre pueblo que no tiene bibliotecas, y que, aun teniéndolas, no poseería su clave, el hecho es que entretanto llega el día de la igualdad universal y mientras haya un círculo reducido de inteligencias superiores a las masas, la novela, como la canción popular, como el periodismo, como la tribuna, será un vínculo de unión con ellas, y tal vez el más fuerte (Altamirano, 1987e, p. 56).

Dado que prácticamente la mayor parte del pueblo de México no tenía acceso a los libros, la novela podría ser el libro de las masas; por ende, debía promoverse su producción y cuidar los temas que en ella se abordaran. Las novelas tendrían varios fines utilitarios: educar a los lectores, iniciarlos en los conocimientos de la civilización y ofrecerles entretenimiento. Si, como ya se dijo, el público femenino era su principal destinatario, este podría en primera instancia abreviar y aprender de esa fuente, para después influir en su círculo inmediato, en su cotidianidad. Bajo esa premisa resulta fundamental para este trabajo conocer cuáles son los retratos de mujer que Altamirano nos presenta en sus novelas.

Altamirano escribió siete novelas: *Antonia*, *Atenea*, *Beatriz*, *Clemencia*, *Julia*, *El Zarco* y *La Navidad en las montañas*. Un aspecto para destacar en primera instancia son los títulos. Indudablemente había la intención de que las mujeres tuvieran una representación protagónica. Las posibles lectoras podrían reconocerse en esos personajes desde el nombre y, especialmente, por los roles que esos personajes principales tenían en la trama. El hecho de que alrededor de cada una de ellas se desarrollara el argumento implícitamente pretendía comunicar y resaltar la vida misma de las mujeres. Esto es, hacer comprender que debía dejarse a un lado el papel subordinado en el que se las había mantenido por tanto tiempo dentro de la sociedad del siglo XIX, sin tomar en cuenta que, al menos políticamente, México ya había cambiado.

Además, la lección que se pretendía enseñar era que había tanto personas virtuosas como malvadas, sin importar su condición social. Tarde o temprano, cada una se encontraría con su destino. Por supuesto que, al final, el bien terminaría por triunfar. Con sus novelas, Altamirano aspiraba a que las mujeres se reconocieran en sus personajes, en especial con los íntegros; que primero aprendieran y, más tarde, enseñaran a sus hijos el deber ser.

52

En su novela *Antonia*, Altamirano la presenta de la siguiente manera:

La niña de aldea era en esto, como en muchas cosas, igual a la mujer de corte [...] La aldeanita me daba una instrucción completa. La mujer de la ciudad, la mujer de mundo hace lo mismo. Observad que es ella siempre la primera que legisla, sea joven o vieja (Altamirano, 1986a, p. 22).

Se trata de una mujer. Como cualquier otra, sin importar que sea de pueblo o de ciudad, como la gran mayoría de las mujeres mexicanas jóvenes de su tiempo que recién está despertando a la vida amorosa. Independientemente de la descripción física –que es innecesaria puesto que la belleza de estas muchachas radica en su juventud–, resulta que no es la más virtuosa porque lo que tienen en común con las mujeres de la ciudad es que se aprovechan de los jóvenes que intentan conquistarlas. En realidad, sin importar su edad, al final ellas terminaban haciendo lo mismo en cuestión de amores: su voluntad. Esa situación las colocaba en un enorme riesgo porque no solo no distinguían entre un hombre bueno y uno malo, sino que incluso podían arruinar su vida debido a su mala elección.

Aunque parecía obvio, cuando las mujeres encontraban a un hombre bueno y dispuesto a hacer hasta lo imposible por ellas, les parecía poco atractivo y sin interés. Por el contrario, cuando otro tipo de hombre que no tenía las mejores intenciones se presentaba con uniforme militar, eso era suficiente para conseguir lo que quisiera. El retrato de *Antonia* resulta pertinente porque había que romper con esa costumbre y esas malas relaciones. Con esa pequeña novela, Altamirano pretendía enseñar que las mujeres, las que se necesitaban en la república, debían ser de otra manera. Debían saber elegir a los hombres buenos para no desperdiciar su vida. Implícitamente, al cambiar las mujeres los hombres también lo harían porque de lo contrario no podrían relacionarse con nadie.

La novela *Beatriz* puede considerarse como una continuación de *Antonia*. Altamirano retoma el personaje de Jorge, quien nos refiere otra experiencia con una nueva mujer, cuya edad estaba entre los treinta y cinco y treinta y ocho años y que era madre de uno de sus compañeros de escuela. Físicamente la describe con cabellos rizados “sobre una frente blanca y tersa; ojos negros, dulces y apasionados, revelando inteligencia y energía; nariz altiva; labios de granada, sensuales y húmedos; un cuello erguido; todo, en fin, me hizo reconocer por instinto que aquella mujer no era vulgar” (Altamirano, 1986e, pp. 80-81).

Se trataba de una mujer relativamente joven, casada y con un hijo. Un ama de casa que viste bien y lleva una vida cotidiana que responde al deber social de ese entonces: cumple con sus deberes religiosos y familiares. Por supuesto, es inteligente y, aunque Altamirano no lo menciona abiertamente,

es una mujer preparada, tanto que puede ser todavía atractiva para muchos hombres como es el joven Jorge.

En *Atenea*, Altamirano nos presenta otro retrato de mujer cuya vida transcurre en Venecia; alguien que, aunque se sabe que es europea por su educación, finalmente denota un carácter americano. Esto no es casual, pues su madre era argentina, lo que le da una esencia muy particular. En ella se conjugan los dos mundos. Sin embargo, hay algo que resalta: “Observad que las mujeres de talento que poseen conocimientos variados y extraordinarios no dan gran importancia al dinero” (Altamirano, 1986c, p. 265).

Esta joven mujer posee una amplia cultura que la convierte en un ser incapaz de amar. Con ella se podía entablar una conversación sobre casi cualquier tema y eso, que bien podría considerarse una gran virtud, la volvía una mujer peligrosa para los asuntos amorosos; sin embargo, Altamirano reconoce que esos conocimientos que posee contribuyen también a que la mujer no conceda ninguna importancia al dinero o a las cuestiones materiales. Al final, *Atenea* es una mujer que resulta un enigma, pues, aunque muy preparada, no se sabe a ciencia cierta qué esperar de ella en su relación con los hombres ni cómo puede vincularse con ellos en el ámbito sentimental. Punto importante: la educación en la mujer se vuelve un obstáculo para la relación amorosa. Como se decía en el siglo XIX y aun en el XX: “Mujer que sabe latín ni pesca marido ni tiene buen fin”.

En la novela *Clemencia*, Altamirano muestra las imágenes de dos mujeres que, aunque amigas son, al mismo tiempo, muy diferentes: Isabel y Clemencia. La primera era rubia, de ojos azules, alta y esbelta. La segunda, morena, con cabello y ojos oscuros. Una era de tipo inglés; la otra, de tipo español. Esta caracterización física era independiente de la carga positiva o negativa en lo referente a sus acciones y actitudes personales. Es decir, no determinaba si era buenas o malas personas.

54

Clemencia se parecía mucho a su amiga. Adoraba la forma, creía que ella era la revelación clara del alma, el sello que Dios ha puesto para que sea distinguida la belleza moral, y en sus amigas y amigos examinaba primero el tipo y concedía después el afecto (Altamirano, 1986f, p. 185).

Clemencia era una mujer muy inteligente; sin embargo, era orgullosa y caprichosa porque era hija única y estaba acostumbrada a que se cumplieran

sus caprichos. Se muestra desdenosa o comedida dependiendo de quién le interese o no en el terreno amoroso. La juventud la impulsa a competir con su amiga a fin de ganar el favor del hombre a quien ambas dicen amar. Es la mujer que sufre al verse despreciada, que no se conforma con lo que parece una derrota; al mismo tiempo se arrepiente por engañar a otro hombre al que le finge interés, sabiendo que solo es un juego.

Clemencia es consciente de quién es quién cuando define sus preferencias: un hombre con todas las virtudes, pero poco agraciado en lo físico, es descartado frente a otro que es lo opuesto y a quien ella prefiere porque lo encuentra altamente atractivo. Aunque se le presenten todas las pruebas que demuestran que su guapo enamorado es un traidor y mal hombre no solo en lo personal sino como militar, ella rechaza todo argumento y no acepta que su elección sea equivocada porque considera que está de por medio su orgullo y porque prefiere engañarse pensando que el militar es una víctima. Clemencia es, a fin de cuentas, una mujer que a pesar de provenir de una cuna rica esta no la dotó ni de la sensibilidad ni de la inteligencia para reconocer a un buen hombre. Sin embargo, cuando la persona a quien ama le revela su traición, ella se redime porque tiene dignidad.

En la novela *Julia*, Altamirano nos presenta una joven mujer en una situación poco convencional debido a que andaba sola en la calle a altas horas de la noche. Tras una breve presentación se sabe que se trata de una muchacha huérfana que tuvo que abandonar el hogar materno a causa de que su padrastro la tenía encerrada con el propósito de despojarla de su fortuna. Ante esa injusticia, Altamirano nos muestra a una mujer fuerte, valiente y resuelta para defender lo que le pertenece.

En el momento en que transcurre la trama, mediados del siglo XIX, una mujer en esa condición tenía dos alternativas: o casarse o enclaustrarse en un convento. Julia intentó lo primero pese a no estar enamorada; sin embargo, su pretendiente no decidió casarse porque, a fin de cuentas, tampoco la amaba lo suficiente. Lo segundo, el convento, no era opción para ella, pese a que sus propios conocidos se lo recomendaban ampliamente. Esto es, una mujer que quizá no sabe lo que quiere, pero que sí sabe lo que no quiere y lo defiende contra todo y contra todos.

Ante la negativa de Julia de ingresar al convento, la solución era la boda, ahora arreglada por su padrastro con su sobrino idiota, el cual a Julia le resultaba nada atractivo. Entonces, ante la disyuntiva del matrimonio

arreglado a conveniencia de su padrastro o el convento, la decisión de esta joven fue revelarse contra ese destino que ella no eligió. Sin duda, eso no fue complicado; lo primero fue huir de su casa solo con lo que llevaba puesto.

Más adelante, Julia se enfrenta a una disyuntiva amorosa, para la cual estaba poco preparada: debe elegir entre dos pretendientes, uno mexicano y otro extranjero. Lejos de reconocer en el mexicano al amor de su vida, se engañaba al preferir al extranjero y no solo eso: era incapaz de darse cuenta de que el primero hacía todo por protegerla porque ella lo era todo para él; no obstante, ciega e injusta, ese amor se lo atribuye al extranjero, en parte porque el propio mexicano así se lo hace creer.

En distintos momentos de la novela, Altamirano nos presenta a una mujer fuerte, valiente, decidida, resuelta y convencida de quien era: “yo, nacida en la riqueza y educada en medio de las comodidades, estaba dispuesta a renunciar a todo eso; pero nunca a mi libertad y a mi dicha” (Altamirano, 1986h, p. 58). Altamirano aquí pondera dos cualidades que deberían ser inalienables no solo de cualquier mujer, sino de cualquier ser humano: la libertad y la dicha. Por ellas había que luchar a cualquier precio. Julia era un ejemplo de ello: “Soy de esas mujeres excepcionales que no necesitan de su familia para defender su virtud, porque les basta su dignidad. Soy de esas mujeres que piden para vivir tranquilas, la aprobación de su conciencia, y que desprecian lo demás” (Altamirano, 1986h, p. 59). Con esta descripción lo que nos deja ver el autor es que las mujeres en general debían ser como Julia; en otras palabras, emanciparse de la tutela de cualquier hombre, aunque fuera de su propia familia, y tener como única guía su propia conciencia.

En la novela *La Navidad en las montañas*, el personaje central femenino es Carmen, la joven más hermosa del pueblo. Vestía muy bien y se notaba que era de una familia acomodada. Tenía como veinte años; era blanca, alta y esbelta de “ojos negros, aterciopelados y que velaban largas pestañas, así como sus mejillas color de rosa, su nariz fina y sus labios rojos, frescos y sensuales. ¡Era muy linda!” (Altamirano, 1986i, p. 138).

Sin duda era una bella mujer que, además, era sobrina del alcalde del pueblo, lo que la ubicaba en una situación social privilegiada por encima de la mayor parte del pueblo. Cuando un joven decidió poner sus ojos en esta mujer, evidentemente fue rechazado porque tenía fama de ser mujeriego; sin embargo, al saber que iba a ser reclutado de manera forzosa ella se dio cuenta de que en verdad lo amaba y que su ausencia le producía mucho sufrimiento.

Cuando, gracias a la intervención del cura, vuelven a hablar, ambos reconocen el amor mutuo que se tienen. Entonces vemos a una mujer bondadosa, virtuosa, pura, que actuó como debía hacerlo cualquiera que estuviera en su lugar; es decir, que en un principio no podía corresponder a un hombre que no mostraba buenas virtudes, pero cuando él enmendó sus faltas ya no había impedimento para consolidar su amor. Esta reconciliación ocurrió en la celebración de la Navidad.

En la novela *El Zarco*, Altamirano nos muestra dos personajes femeninos: Manuela y Pilar. La primera tiene la tez blanca y es hija de la dueña de la casa; la segunda, morena, es la ahijada. Las dos poseían grandes ojos oscuros, boca encarnada, pero físicamente opuestas. En cuanto a su carácter también eran diferentes. Mientras Pilar se conformaba con cualquier cosa, tenía claro que quería casarse. Manuela en cambio tenía claro que no quería compromisos ni se conformaba con cualquier hombre. Pese a vivir juntas con la mamá de Manuela, esta prefiere el camino de la perdición; en lugar de unirse a un hombre honrado, prefiere a un bandido. Pilar por el contrario sabe distinguir el bien del mal, además de considerar que su elección generará la dicha o la desgracia de su madrina.

Manuela es soberbia y con falso orgullo se muestra dispuesta a engañar y a unirse a un delincuente con tal de buscar aventuras y nuevas emociones. Es ingrata porque no le importa hacer sufrir a su propia madre con tal de cumplir sus caprichos y así se lo dice al bandido:

Mira —añadió Manuela, con voz sorda y en el extravío de su pasión frenética—, yo quiero, en efecto, mucho a mi mamá, aunque de pocos días a esta parte me parece que la quiero menos; sé que le voy a causar tal vez la muerte, pero te prometo no llorar cuando me acuerde de ella, con la condición de que tú estés conmigo, de que me quieras siempre, como yo te quiero, de que nos vayamos pronto de este rumbo (Altamirano, 1986j, p. 125).

Manuela que tenía lo mejor de la vida: una madre y un hombre bueno que la amaba, además de una gran belleza, decidió cambiarlo todo por lo opuesto y eso, al final, le traerá dolor y sufrimiento. Sus malas decisiones terminaron por perderla, no sin antes provocarle la muerte a su propia madre. Por el contrario, Pilar, quien siempre se mantuvo en segundo plano, estuvo incluso dispuesta a sacrificar su propia felicidad por los otros y, sin embargo, tras el

abandono de Manuela y la muerte de la madrina no se encontró desamparada porque:

Nicolás estaba allí, su amado, su esposo futuro. El cielo se lo enviaba justamente en los instantes de mayor amargura para ella, huérfana infeliz, sin patrimonio, sin más apoyo que dos tíos ancianos, y en medio de aquella situación llena de peligros para todos (Altamirano, 1986j, p. 180).

Dos reflexiones se desprenden de esta novela: la primera, que el bien y el sacrificio personal siempre tienen una recompensa para quien bien actúa: Pilar finalmente alcanzó el amor, el respeto y la protección de un hombre. La segunda, que su premio no se circunscribía solo al ámbito profano, sino que iba más allá de lo terrenal, dado que la divinidad había designado que quedara unida a ese hombre elegido para ella.

Conclusiones

Altamirano concebía a las novelas como el libro de las masas. A falta de escuelas para toda la población y, por ende, de libros de texto, una alternativa eran las novelas. Por eso alentaba a todos los escritores mexicanos para que publicaran novelas cuya temática estuviera centrada en los hechos históricos; en particular, los que habían ocurrido a lo largo del siglo XIX. Con ello se lograría que el pueblo en general aprendiera y no olvidara su historia. Por otro lado, Altamirano también consideraba que las novelas debían servir especialmente para educar a las mujeres tomando en cuenta que, en lo general, no había instituciones educativas del nivel superior donde ellas se pudieran formar. Le preocupaba que las mujeres fueran analfabetas porque en esa condición difícilmente podrían contribuir de manera positiva en la educación de sus propios hijos.

58

Además, con las novelas de historia las mujeres aprenderían o reafirmarían los roles de género. De ahí que, con personajes femeninos como Antonia, Atenea, Clemencia o Manuela, Altamirano nos muestre que, sin importar la condición social o el color de la piel, las mujeres pueden fallar, cometer errores y, al final, padecer sus propias faltas, pero también alcanzar su redención.

Referencias

- Acevedo, A. (1940). Prólogo y selección. En *Aires de México* (pp. IX-XXII). Biblioteca del Estudiante Universitario 18.
- Altamirano, I. M. (1986a). Antonia. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. IV. Novelas y cuentos* (pp. 13-64). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1986b). A Leonor en su álbum. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. VI. Poesía* (pp. 157-162). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1986c). Atenea. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. IV. Novelas y cuentos* (pp. 243-287). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1986d). Las abejas. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. VI. Poesía* (pp. 46-50). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1986e). Beatriz. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. IV. Novelas y cuentos* (pp. 65-89). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1986f). Clemencia. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. III. Novelas y cuentos* (pp. 155-311). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1986g). Influencia moral de la música. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. I. Discursos y brindis* (pp. 195-204). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1986h). Julia. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. III. Novelas y cuentos* (pp. 35-94). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Altamirano, I. M. (1986i). La Navidad en las montañas. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. III. Novelas y cuentos* (pp. 95-152). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1986j). El Zarco. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. IV. Novelas y cuentos* (pp. 93-241). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1987a). 6 de febrero de 1870. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. VIII. Crónicas* (pp. 56-63). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1987b). 10 de julio de 1869. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. VII. Crónicas* (pp. 317-330). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1987c). 27 de febrero de 1869. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. VII. Crónicas* (pp. 210-225). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1987d). Bosquejo. II. La muerte de la señora Juárez. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. XI. Crónicas* (pp. 9-21). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Altamirano, I. M. (1987e). Revistas literarias de México. En *Obras completas. Ignacio Manuel Altamirano. IX. Crónicas* (pp. 29-174). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Cárabe, A. (2019). *En sus zapatos: conceptos e imaginarios de Ignacio Manuel Altamirano en la construcción nacional*. Universidad Autónoma de Guerrero.
- Girón, N. (1981). Selección y prólogo. En *Antología (poesías y artículos)* (pp. 9-25). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Gomáriz, J. (2001). Nación, sexualidad y poder en *Clemencia* de Ignacio Manuel Altamirano. *Literatura Mexicana*, 12(2), 39-65. <https://doi.org/10.19130/iifl.litmex.12.2.2001.1012>
- Gutiérrez, L. (2006). El proyecto novelístico de Ignacio Manuel Altamirano. En Edith Negrín (Ed.), *Para leer la patria diamantina. Una antología general* (pp. 365-379). Fondo de Cultura Económica/Fundación para las Letras Mexicanas/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lander, M. (2001). Clemencia de Ignacio Manuel Altamirano, el manual de urbanidad y el proceso de formación del patriota moderno. *Literatura Mexicana*, 12(1), 11-37. <https://doi.org/10.19130/iifl.litmex.12.1.2001.936>
- Millán, C. (1957). Dos utopías. Nicolás Pizarro y Altamirano. *Historia Mexicana*, 7(2), 187-206. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/es/article/view/723/614>
- Petersen, A. (2014). ¿Sacrificar al héroe para fundar nacionalismo? *Clemencia*, de Ignacio Manuel Altamirano. *Literatura Mexicana*, 25(1), 7-24. <https://doi.org/10.19130/iifl.litmex.25.1.2014.754>
- Quirarte, V. (1999). *Los imprescindibles. Ignacio Manuel Altamirano*. Cal y Arena.
- Rojas, J. (2018). Clemencia y El Zarco: la mirada dual de Altamirano. *Literatura Mexicana*, 5(1), 53-71. <https://doi.org/10.19130/iifl.litmex.5.1.1994.1086>
- Schmidt, F. (1999). Amor y nación en las novelas de Ignacio Manuel Altamirano. *Literatura Mexicana*, 10(1-2), 97-117. <https://doi.org/10.19130/iifl.litmex.10.1-2.1999.353>
- Valencia, S. (2021). Identidades de género en álbumes fotográficos del siglo XIX en México. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 42(166), 26-46. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v42n166/2448-7554-rz-42-166-26.pdf>

Vázquez, J. (2011). Amores traicionados, patrias irresueltas: *Julia y Antonia* de Ignacio Manuel Altamirano. *Literatura Mexicana*, 22(1), 99-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5333541>

Zepeda, J. (2014). Componente alegórico, caracterización de personajes y descripción del entorno en *El Zarco*. En J. Moguel (Coord), *Altamirano: vida-tiempo-obra* (pp. 81-117). Cámara de Diputados/LXII Legislatura-Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública: Juan Pablos Editor. https://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/17871/89648/file/Altamirano_Vida_Tiempo_y_Obra.pdf

La traducción de fuentes primarias: de los estudios de traducción a Hayden White

The Translation of Primary Sources: from Translation Studies to Hayden White

Jesús Erbey Mendoza Negrete*

** Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Labora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH y en la Facultad de idiomas de la UABJO. Es Doctor en Filosofía por la UANL. Algunas de sus publicaciones son: La expedición punitiva: reporte del General Mayor John J. Pershing” (2014), Entorno de los días (2016), El destino en un sombrero (2019), Arreolario: diálogos interdisciplinarios con Juan José Arreola (2021) y A destiempo: prosa dispersa (2024). Es autor de artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1.*

Correo electrónico: jmendoza@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2122-4516>

Historial editorial

Recibido: 7-noviembre-2025

Aceptado: 15-junio-2026

Publicado: 31-julio-2026



La traducción de fuentes primarias: de los estudios de traducción a Hayden White

The Translation of Primary Sources: from Translation Studies to Hayden White

Resumen

El presente trabajo discute una serie de complicaciones conceptuales implícitas en el proceso de traducción cuando el texto de origen es una fuente histórica primaria. Aunado a ello, se plantean algunas implicaciones interpretativas relacionadas precisamente con las fuentes históricas primarias cuando estas son en sí mismas documentos traducidos. Para desarrollar estas reflexiones, se lleva a cabo un repaso de los constructos teóricos que separan las identidades del texto fuente y el texto meta; posteriormente, se establece la relación que lo anterior guarda con algunas afirmaciones y cuestionamientos de Hayden White en torno al estudio de la historia. Finalmente, se delinean algunas tendencias en la traducción de este tipo de fuentes y se plantean posibilidades de investigación cuando los documentos a estudiar son fuentes históricas traducidas.

Palabras clave: fuentes primarias, Hayden White, historia de la traducción, traducción de la historia.

Abstract

This paper discusses a series of complications dealt with during the translation process when the source text is a historical primary source. Also, it examines a number of interpretive implications that are faced when studying historical primary sources are, precisely, translations. To elaborate these considerations, this work reviews the theoretical frameworks that bring apart source text from target text; later, the relationships between all of this and Hayden White's statements and inquiries on historical research and thinking are defined. Finally, common strategies for the translation of primary sources are presented and possible grounds for research based on primary sources are outlined.

Keywords: primary sources, Hayden White, translation history, translating history.

**La traduction des sources
primaires : des études de
traduction à Hayden White**

**Interpretacja źródeł pisanych:
od tłumaczenia tekstu do
Haydena White'a**

Résumé

Ce travail discute d'une série de complications conceptuelles implicites dans le processus de traduction lorsque le texte source est une source historique primaire. En outre, il soulève certaines implications interprétatives liées précisément aux sources historiques primaires lorsque celles-ci sont elles-mêmes des documents traduits. Pour développer ces réflexions, un examen des constructs théoriques séparant les identités du texte source et du texte cible est effectué ; par la suite, la relation entre ces éléments et certaines affirmations et interrogations de Hayden White concernant l'étude de l'histoire est établie. Enfin, l'article esquisse quelques tendances dans la traduction de ce type de sources et pose des perspectives de recherche lorsque les documents étudiés sont des sources historiques traduites.

Mots-clés : sources primaires, Hayden White, histoire de la traduction, traduction de l'histoire.

Streszczenie

Niniejszy artykuł omawia szereg pojęciowych skomplikowań wpisanych w proces przekładu, gdy tekstem źródłowym jest historyczne źródło pisane (pierwotne). Ponadto sformulowano pewne konsekwencje interpretacyjne związane ściśle ze źródłami historycznymi w sytuacjach, gdy one same stanowią dokumenty przetłumaczone. Aby rozwinąć owe refleksje, dokonano przeglądu konstruktów teoretycznych rozdziających tożsamość tekstu źródłowego i tekstu docelowego; następnie ustalono relację, jaką powyższe kwestie pozostają w odniesieniu do wybranych tez i pytań stawianych przez Haydena White'a w zakresie badania historii. Na koniec zarysowano wybrane tendencje w tłumaczeniu tego typu źródeł oraz wskazano możliwości badawcze w przypadkach, gdy poddawane analizie dokumenty stanowią przetłumaczone źródła historyczne.

Słowa kluczowe: źródła pisane (pierwotne), Hayden White, historia przekładu, tłumaczenie historii.

Introducción y planteamiento

La piloto y escritora de aviación, Capitana Nancy Welz Aldrich, concluye su narración acerca del Primer escuadrón aéreo estadounidense utilizado en la Expedición Punitiva como sigue:

During this first US military air action, the 1st Aero Squadron flew 346 hours on 540 flights and covered more than 19,300 miles, performing aerial reconnaissance and photography, and transporting mail and official dispatches. More importantly, the military learned that the airplane could no longer be considered an experiment or an oddity, but could become a useful military tool [Durante esta primera acción del ejército aéreo estadounidense, el 1er escuadrón aéreo voló 346 horas en 540 vuelos y abarcó más de 19,300 millas, realizando estrategias de reconocimiento y fotografía, y transportando correo y envíos oficiales. De mayor importancia aún es que el ejército descubrió que el aeroplano ya no podía ser considerado un experimento o una rareza, sino que podía convertirse en una herramienta militar útil] (Welz, s.f., párr. 21).

El relato, titulado simplemente “The 1st Aero Squadron –A History” [“El primer escuadrón aéreo - una historia”], aparece en la página oficial de la fundación con el mismo nombre (*First Aero Squadron Foundation*) y pretende resumir las peripecias de dicho escuadrón. Resulta evidente, sin embargo, que el relato hace algo más que relatar los hechos. Quizá menos evidente es que, de una forma muy similar a lo que ocurre con el relato, el texto que se ofrece posteriormente como traducción hace algo más que solo traducir las palabras de Welz Aldrich.

El presente trabajo pretende abordar la problemática implícita en el intento por traducir escritos que son fuentes históricas primarias. En estrecha relación con ello, también se discutirán algunos pormenores relacionados con la interpretación de fuentes históricas primarias cuando estas son, precisamente, documentos traducidos. Conviene aclarar que, para desarrollar estas reflexiones, se partirá del campo de los estudios de traducción. Se busca, entonces, hacer explícitos los vasos comunicantes que hay entre los estudios de traducción y algunos conceptos teóricos formulados por Hayden White que pertenecen propiamente al estudio de la historia. Finalmente, se muestra el documento “Anexo H”, en su sección de “Recomendaciones”,

de *La Expedición Punitiva: Reporte del General Mayor John J. Pershing* (2014) en su versión en español para señalar algunas posibilidades para su estudio.

Las traducciones en tanto que traducciones

En gran medida, el gran problema de las traducciones, lo que son y no son, lo que pueden y no pueden ofrecernos, se reduce a una cuestión de definición aparentemente sencilla: no hemos terminado de asimilar que las traducciones no son sino textos significativamente independientes de los textos que traducen (Venuti, 2012). El planteamiento anterior encierra una serie de implicaciones que pasamos por alto en la cotidianidad.

Independientemente del género textual que tengamos frente a nosotros, lo que hacemos con él es utilizarlo. Al leerlo, extraemos de él la información que es de nuestro interés. Ya sea con fines de ocio, como en un texto literario, para enterarnos de un procedimiento, como en un instructivo, para enterarnos de algún acontecimiento, como en un relato histórico: sin importar el fin que persigamos al leer un texto, al adentrarnos en él emprendemos su lectura bajo la ilusión de que estamos ante un texto escrito por un autor o autora. Es decir, al leer una traducción, olvidamos que lo que estamos leyendo fue escrito (o más bien reescrito) por quien lo tradujo. Traducir textos significa escribir traducciones. Leer traducciones significa, entonces, leer a los traductores y las traductoras que escribieron dichas traducciones.

La promoción del estatus de autor o autora de una traducción es, en realidad, reciente. No es poco común que nuestras bibliotecas contengan una inmensa cantidad de libros que son traducciones y que, no obstante, el nombre de quien los tradujo no aparezca siquiera en la página legal. En el sitio de internet oficial de la Asociación Mexicana de Traductores Literarios (AMETLI), fundada en 2016, se proponen una serie de principios éticos (relacionados con el reconocimiento a la labor de quienes traducen), los cuales aparecen enunciados en términos de buenas prácticas, basadas, a su vez, en pronunciamientos legales nacionales e internacionales. Se cita el siguiente pasaje para mayor claridad:

En el Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas y en la Declaración de Nairobi de la UNESCO se reconoce al traductor como autor de su obra, lo cual está asentado

también, en México, en el Art. 79 de la Ley Federal del Derecho de Autor.

Es por ello que debe mencionarse al traductor siempre que se refiera el título del libro traducido y el nombre de su autor original, esto tanto en la publicación misma (impresa o electrónica, en tapas, portada, portadilla, página legal, etc.) como en medios publicitarios, reseñas y citas textuales de la obra.

La regla más sencilla es la que se establece en el Hexálogo del Consejo de las Asociaciones Europeas de Traductores Literarios (CEATL).

Dado que es el autor de la traducción, el nombre del traductor debe figurar en todo lugar donde se mencione el nombre del autor original (AMETLI, s.f., Sección Buenas prácticas, Crédito del traductor, párr. 1-4).

68 ¿Por qué, entonces, entre el texto original y el texto traducido no hay y no puede haber una relación de identidad? A pesar de que, como en todo campo de estudio, también en los estudios de traducción existen diferentes escuelas y corrientes de pensamiento, hay una serie de principios teóricos que se han sostenido por varias décadas sin importar la escuela o la corriente. Uno de ellos es precisamente la relación de diferencia (o no identidad) que hay entre el original, o Texto Fuente (TF) y la traducción o Texto Meta (TM). María Tymoczko (2013) lo resume con gran precisión y sencillez al afirmar que la traducción implica la toma de decisiones con respecto a las opciones de significado que hay en el TF y la construcción de significados en el TM. Así, dado que, por una parte, la significación está sujeta a un idioma específico y, por la otra, la misma significación está condicionada por la relevancia contextual, las traducciones y los textos que traducen (que no siempre son los originales en sentido estricto) tienen significados distintos. Es, por lo tanto, erróneo suponer que el trabajo de quien traduce consiste en conservar el significado o crear un texto con el mismo significado del TF.

A primera vista, esto nos da la impresión de que hemos sido víctimas de una estafa. Sin embargo, el hecho de que no pueda haber relación de identidad entre TF y TM no significa que no haya cierto tipo de comunicación que solo es posible a través de traducciones. Además, por otra parte, las traducciones son y han sido necesarias para la difusión de la cultura y el

conocimiento en general. Para la generación, difusión y divulgación del conocimiento científico (y aquí se intenta incluir no solo al conocimiento de las llamadas ciencias duras), las traducciones son sencillamente esenciales. Piénsese, por ejemplo, en la construcción de marcos teóricos y conceptuales en proyectos de investigación. Sin traducciones, son prácticamente impensables. ¿Cómo entender, entonces, a las traducciones ante este panorama? Y más específicamente, ¿cómo entenderlas cuando estamos tratando con fuentes primarias en el ámbito del estudio de la Historia? Antes de dar respuesta a estas interrogantes, debemos dilucidar por qué y cómo se da esta ruptura en la relación entre el TM y TF.

Wechsler (1998) hace un par de afirmaciones que parecen resumir la idea general que se tiene sobre la traducción: *"Fidelity is the basic ethical term in translation. Infidelity means a translator's betrayal of the original work and its autor"* [La fidelidad es el término ético básico en la traducción. La infidelidad se entiende como una traición por parte de quien traduce hacia la obra original y su autor] (p. 65). Así, el autor enuncia con cierta ironía lo que él llama el primer mandamiento de la traducción literaria: *"Honor thy original and thy autor"* [Honrarás a tu autor y a tu original] (p. 67). Si bien esta afirmación surge en el ámbito específico de la traducción literaria, la situación no es distinta cuando se trata de documentos como las fuentes históricas y otros textos a los que se les otorga cierto tipo y grado de canonicidad. Los paralelismos entre uno y otro ámbito, son, como iremos viendo, muchos. No por nada, a principios del siglo XIX, Schleiermacher (1813/2000) encerró los tipos de textos y la forma de traducirlos en dos grandes grupos: los textos literarios y los científicos, de un lado; el resto, del otro.

El problema de la fidelidad es que, a simple vista y desde lejos, parece algo obvio y necesario en toda traducción; sin embargo, apenas nos acercamos y miramos con detenimiento, descubrimos que la fidelidad es algo difícil de asir. Wechsler (1998) hace un breve repaso histórico que ilustra lo problemático de la noción de la fidelidad en la traducción. En resumen, el autor plantea que, durante el imperio romano, por ejemplo, la fidelidad en la traducción era para con el imperio y no para con el texto original o quien lo escribió. Por lo tanto, las modificaciones conscientes e intencionales eran lo más común. Luego, en la Edad Media, el interés se centraba en lo que el autor llama información intelectual: resúmenes, extractos, y otras formas de exclusión de características del TF. Más tarde, en el Renacimiento, el gran

intercambio cultural que lo caracterizó y la ausencia del derecho de autor dieron pie a préstamos e intercambios que estaban a la orden del día. No fue sino hasta el Romanticismo, con la noción de la genialidad e irrepetibilidad, que se asumió que ningún traductor o traductora podría alcanzar la genialidad e irrepetibilidad de los autores que traducían.

El siglo XX tuvo que esperar hasta su segunda mitad para ver establecido un paradigma que intentara resolver y unificar el problema de la supuesta fidelidad desde una perspectiva sistemática y sólida. Pero antes, el panorama vio surgir una especie de crisis de legitimación de la traducción como rama del saber. Ruwet (1964) lo planteó con gran claridad al observar que, de aceptar las propuestas teóricas en torno a las estructuras lingüísticas (léxicas, morfológicas, sintácticas) que se habían desarrollado hasta ese momento, habría tenido que aceptarse que la traducción era imposible. Sin embargo, era innegable que había personas traduciendo y que sus productos, las traducciones, estaban siendo utilizados por otras personas. Así, según Pym (1995), resumiendo las teorías y las propuestas elaboradas hasta ese momento, W. Köller presentó el concepto de la equivalencia como argumento contra la noción de la intraducibilidad. Muy pronto, la propuesta se difundió también en Estados Unidos. Poco a poco, al ser presentado como una rama de la lingüística aplicada (ya entonces una de las disciplinas más respetadas y reconocidas), el concepto de equivalencia adquirió estatus científico e institucional y, con ello, la disciplina comenzó a recibir apoyo financiero para la realización de proyectos de investigación y la fundación de programas educativos en traducción (Pym, 1995).

70 Quizá la aportación más valiosa del concepto de equivalencia fue el dar pie a que la traducción se comenzara a percibir como una disciplina en sí misma, debido a su institucionalización en programas académicos y al impulso que se le dio a la investigación en traducción. Y no sería arriesgado afirmar que esta proliferación y profundización en su estudio fue lo que, en las décadas posteriores, produjo el paulatino descenso del concepto de equivalencia como paradigma. El paradigma de la equivalencia fue perdiendo autoridad por distintos motivos entre los cuales Lefevere (1992) propone uno de especial significación para este trabajo: los criterios para establecer el grado de equivalencia en una traducción eran no solo ahistóricos, sino que también se realizaban fuera de contexto. Según el autor, el problema principal con el concepto de equivalencia es que no parece haber un acuerdo con respecto al

grado de equivalencia necesario para poder afirmar que realmente existe equivalencia. Así, señala Lefevere, el concepto ha adquirido tal imprecisión que ha dejado de haber un criterio absoluto para definirla o al menos reconocerla. En cierta forma, señala, las grandes figuras que promovieron el concepto de equivalencia, como Nida y Catford, no hicieron otra cosa que reducir el estudio de la traducción al estudio de la traducibilidad.

Al cerrar el siglo, los estudios de traducción se diversificaron ampliamente. Los paradigmas conceptuales de las dos últimas décadas expusieron su naturaleza inter y transdisciplinaria. Las tendencias de la década de los ochenta (la teoría de los polisistemas, la propuesta funcionalista del skopos, el posestructuralismo y el feminismo, por ejemplo) se extendieron hasta la siguiente década sin dejar de incorporar las propuestas más recientes de la lingüística, la teoría literaria y la teoría cultural. Es preciso subrayar que, ya para la década de los ochenta, quedaba establecido el supuesto teórico al que se hizo referencia al inicio de este apartado: la autonomía relativa del TM con respecto al TF (Venuti, 2000).

En un intento por delinear la ontología de la disciplina, Vandepitte (2008) propone, ya en este siglo, una definición de la actividad traductora que sirve para ofrecer un panorama general del estado de la cuestión. La autora define la actividad como aquella que es llevada a cabo

by a human agent to an object, the source text or source discourse, and the result is a new product, i.e., the target text or target discourse. This activity takes place in certain circumstances: with certain means in a certain place at a certain time [por un agente sobre un objeto, el texto fuente o discurso fuente, y el resultado es un nuevo producto, i.e., el texto meta o discurso meta. Esta actividad tiene lugar en circunstancias específicas: con medios específicos y en un lugar y un tiempo específicos] (Vandepitte, 2008, p. 570).

Como podemos ver, la autora hace hincapié tanto en el contexto de producción de las traducciones como en el carácter de producto nuevo del texto traducido. Esto último vuelve a subrayar la relativa independencia de las traducciones con respecto a sus originales.

Algunas de las escuelas o corrientes traductológicas del cierre del siglo pasado se basan en fundamentos teóricos algunos de los cuales aún conservan su vigencia. Entre los que guardan relación con la discusión de

este trabajo está el concepto de reescritura de Lefevere (2000). Desde el campo específico de la traducción literaria (que, como se ha sugerido, tiene una relación muy estrecha con la traducción de textos históricos), Lefevere (2000) propone que, al traducir un texto, se da una refracción del mismo: se produce en una versión del texto que, al estar dirigido a una segunda audiencia, buscará influir en el modo en que este segundo público lo perciba. Según su planteamiento, el trabajo de quienes traducen es en este sentido muy similar al de otros profesionales, entre cuales menciona a críticos, comentaristas (escritores y escritoras de reseñas), historiadores (de la literatura), docentes, compiladores, entre otros. Lo que tienen en común es, como se dijo, influir de un modo u otro en la manera de entenderlos y percibirlos, lo cual nunca es totalmente inocente o neutral. De forma similar, Hermans (2009) señala que, al desempeñar una función primordialmente mediadora entre una lengua y otra, entre una cultura y otra, o como en el caso del documento histórico, entre una época y otra, quien traduce no puede dejar de asumir un posicionamiento político e ideológico, cualquiera que este sea.

Este posicionamiento de quien traduce lleva a Berman (1995) a proponer que, al estudiar una traducción, debemos preguntarnos por el traductor o la traductora. Enfocar nuestra atención en quien traduce nos ayuda a revelar información sobre el texto que, de otra manera, permanecería en la oscuridad, quedaría en mera especulación, o cuando menos sería de más difícil dilucidación. Berman (1995) plantea investigar en torno a tres dimensiones de quien traduce, las cuales denomina postura, proyecto y horizonte. La postura tiene que ver con la forma en la cual el traductor o traductora concibe la traducción, como lo sería su inclinación hacia tal o cual escuela de pensamiento traductológico. El proyecto, como lo indica el término, está relacionado precisamente con las circunstancias de producción de cada traducción: quién lo solicita, lo financia, con qué objetivos, etc. El horizonte, finalmente, describe las circunstancias personales, las históricas contextuales, y las profesionales de cada traductor y traductora. Todo ello afectará el producto final, independientemente de si quien traduce es consciente o no de la forma en que su posición, su horizonte o los pormenores del proyecto influirán en la producción de texto.

Hasta aquí se han expuesto algunas formas y algunos motivos por los cuales un texto y su traducción no pueden guardar una relación de identidad. Hay

una razón más que merece mención antes de pasar al siguiente apartado. Un texto, una lectura, cualquiera que esta sea, solo se completa al ser leída por alguien. En tanto que artefacto cultural, un texto (cualquier producto cultural hecho de palabras), es un hecho cuya lectura lo transforma. Sin bien las palabras de que está constituido permanecen inmóviles y fijas, la manera en que las interpretamos en uno y otro contexto no. Bassnett (1998) señala que, desde una perspectiva actual, leer significa decodificar, interpretar. Este ejercicio de decodificación Beuchot (2005) lo explica como un procedimiento en el cual quien lee no hace sino añadir comprensión al texto. Esto no puede ser de otra manera, ya que, como señala el hermenuta mexicano, no es posible que el texto nos dé con precisión y cabalmente la intencionalidad del autor: al enfrentarse a la propia intencionalidad del intérprete, la lectura rebasa la del autor.

Una traducción no puede ser igual al original porque, quien la lee, no solo la decodifica a partir de otro código, con rasgos en menor o mayor grado distintos al del original, sino que su decodificación partirá de otro contexto histórico-cultural y con una intencionalidad que difícilmente coincidirá con la del autor o autora. Al desarrollar su concepto de prejuicios, Gadamer (1960/2001) señala que los prejuicios de un individuo son prácticamente los prejuicios de la coyuntura histórica cultural desde donde interpreta. Así, dado que la coyuntura histórica cultural de quien escribe un texto difiere de la coyuntura histórica de quien lee la traducción de ese texto, la interpretación que este haga del texto necesariamente se habrá distanciado de la intencionalidad de aquel. El concepto de comunidad interpretativa de Fish abona a lo que intentamos mostrar. Según Gonzáles (2009), “Fish cree que nuestras prácticas interpretativas se limitan a prolongar redes compartidas de presupuestos y creencias, propósitos y procedimientos que mantenemos con firmeza (aunque resulten históricamente contingentes) toda vez que nos conforman y constituyen” (p. 243). Estas comunidades comparten estrategias, convenciones y supuestos para interpretar textos. Así, un texto que es importado mediante la traducción se enfrentará a una comunidad interpretativa extranjera cuyas redes compartidas de presupuestos, creencias, propósitos y procedimientos diferirán en mayor o menor medida de los del autor.

Interpretación, historia y traducción

Según Hermans (2022), tradicionalmente los historiadores no le han prestado mucha atención a la traducción. Cuando no la han pasado por alto, han caído en los típicos clichés según los cuales una traducción es transparentemente equivalente al original o es irreparablemente inferior a ella. En el apartado anterior se hizo hincapié en el primero de estos clichés; el segundo está más allá de los límites de este trabajo. Lo que se intenta mostrar aquí es que los constructos teóricos sobre los cuales se erigen ambas disciplinas tienen más de una coincidencia, como se he intentado sugerir hasta ahora.

Gentzler (1998), en consonancia con Bassnett (1998), observa que, así como la traducción han dado un giro cultural, el cierre de siglo pasado ha exigido a los estudios culturales dar un giro traslativo. Cuatro décadas más tarde, el autor traza una línea de continuidad que va desde el giro cultural de los estudios de traducción hasta los estudios históricos. En consonancia ahora con Vidal (2018), propone que también los estudios históricos están en posición de dar un giro traslativo en el cual convendría situar en un primer plano de los estudios de la historia a la traducción. Si bien no es la intención de este trabajo promover la visión de Vidal (2018) y de Gentzler (2018), no es difícil distinguir, desde lo expuesto en el apartado anterior, que existen vasos comunicantes entre los estudios de traducción y la historiografía.

Algunos planteamientos de White (1973) en torno al estudio de la historia hacen evidente los paralelismos entre los estudios de traducción y el estudio de la historia. Veamos el siguiente:

On the one hand, there are always more facts in the record than the historian can possibly include in his narrative representation of a given segment of the historical process. And so the historian must “interpret” his data by excluding certain facts from his account as irrelevant to his narrative purpose [Por una parte, siempre hay más hechos en el registro de los que el historiador puede llegar a incluir en su representación narrativa de algún segmento del proceso histórico. Por lo tanto, el historiador debe “interpretar” los datos mediante la exclusión de ciertos hechos del registro que son irrelevantes para su propósito narrativo (White, 1973, p. 281).

Como podemos notar, las afirmaciones de White (1973) coinciden con lo mencionado anteriormente. Tampoco el texto traducido puede recuperar en su totalidad el texto de origen. Siempre habrá pérdidas. De forma similar,

quien traduce se ve en la necesidad de hacer ajustes para dar coherencia al texto que escribe. A lo referido arriba, White agrega que “*the historian must ‘interpret’ his materials by filling in the gaps in his information on inferential or speculative ground*” [para “interpretar” sus materiales, el historiador debe llenar los huecos en la información a partir de inferencias o especulaciones] (White, 1973, p. 281). En este caso, el autor habla de ganancias: partes que se agregan al relato histórico para darle sentido y coherencia. En la traducción, la discusión sobre las ganancias y las pérdidas es ya un lugar común.

Con lo anterior no se intenta sugerir que la propuesta de White (1973) apunte hacia una especie de ficcionalización de la historia a través del ejercicio historiográfico. Lo que se intenta señalar es la advertencia que el autor hace: debemos ir con precaución tanto al construir como al interpretar el relato histórico. En *Metahistoria*, White (1973) insiste en que, en el estudio de la historia, es menester contemplar el pasado con una consciencia lo más plena posible respecto a las ambigüedades de la vida contemporánea y en la libertad que tenemos como individuos de elegir el pasado que concuerde con nuestras creencias morales y políticas (Paul, 2004). Si bien *Metahistoria* es muchas veces pensada como una obra que quiso ver en la historiografía una forma de estudio literario, lo que aportó a nuestra comprensión de la historia y la historiografía no puede ser reducido a ello. Además de situarlo como precursor del giro lingüístico, su propuesta de los tropos llamó la atención hacia las creencias que subyacen la escritura histórica: las pautas que regulan nuestra noción de lo que significa la realidad histórica y los objetivos finales de su escritura (Paul, 2004).

A pesar de sus limitaciones, la propuesta de White (1973) tiene aspectos valiosos que merecen continuar siendo explorados y expandidos. Como bien menciona Wilson (2013), el modo de tramar debería ir más allá del romance, la comedia, la tragedia y la sátira; no obstante, la categoría de análisis es una herramienta de gran utilidad. Igual de fértiles son las de modo de argumentación y modo de implicación ideológica. Estas herramientas no solo nos ofrecen un procedimiento sistemático del estudio del relato histórico, sino que ponen de relieve aspectos que le subyacen. Así, también nos obliga a ser conscientes de aspectos fundamentales que de otra forma pueden pasar desapercibidos por quienes escriben la historia.

Así, la propuesta de White (1973) contribuye a hermanar nuestras disciplinas. El punto de unión está en su condición de ejercicios inherentemente

interpretativos. Ninguna de ellas es concebible sin un ejercicio de interpretación. Está claro que el estudio de la historia exige un posicionamiento ético ante las fuentes; el ejercicio de la traducción no aspira a otra cosa. Sin embargo, tanto en una disciplina como en otra, asumir que la transparencia, la neutralidad, y la completa objetividad son posibles no deja de parecer ingenuo o pretencioso, al menos para las posturas teóricas que hemos venido describiendo.

Por qué traducir las fuentes primarias

Si toda traducción implica una refracción, una serie de ganancias y pérdidas, de cambios inevitables, la traducción de fuentes históricas primarias puede presentarse ante nosotros como una empresa vana o, cuando menos, como un esfuerzo cuyo resultado inevitable es la tergiversación de información. ¿Para qué, entonces, traducirlas? ¿No sería mejor ir directo a la fuente original? La respuesta a la segunda pregunta resulta, quizá, ociosa: por supuesto que siempre será mejor ir a la fuente original. Sin embargo, no se traduce para aquellos que están en la posición de decodificar el texto desde su idioma original, sino para los que no tienen acceso a él por cuestiones de idioma. Y ahí está, precisamente, la respuesta al primer cuestionamiento: se traducen fuentes primarias porque alguien las necesita. Además, como señala Hermans (2022) *“Historians write with an eye not only to the available evidence but also to their prospective readers, especially the historians among them”* [Los historiadores escriben con un ojo no solamente en la evidencia disponible, sino también en sus prospectivos lectores, especialmente otros historiadores] (p. 15). Así, las traducciones de fuentes primarias tienen la función de hacer disponible un tipo de evidencia que no siempre se encuentra en el relato histórico. Genztler (2018) señala algunas posibilidades relevantes:

76

En tanto que la traducción tiene que ver con importar textos de otras culturas, está bien equipada para poder introducir en una cultura diferentes conceptos, significados y visiones del mundo. Efectivamente, en este mundo cada vez más híbrido, internacional y multicultural en el que vivimos, la traducción puede facilitar la incorporación de diferencias culturales y lingüísticas y permitir analizar mejor la relación de lo otro con lo mismo (p. XI).

Desde un posicionamiento más univocista, el cual, como señala Beuchot (2015), “toma cuerpo en posturas racionalistas, científicas y positivistas” (p. 7-8), las traducciones de fuentes primarias pueden resultar impensables. Por ejemplo, Martha Cheung y Judy Wakabayashi llaman la atención hacia un número significativo de historiadores contemporáneos, tanto en China como en Japón, cuyo propósito nunca ha dejado de ser la búsqueda por establecer una verdad objetiva respecto a los hechos (Hermans, 2022). Para quienes así entienden el estudio de la historia, “*primary sources and any comments about them are to be kept separate*” [las fuentes primarias y cualquier comentario escrito en torno a ellas deben permanecer separados] (Hermans, 2022, p. 19). Sin embargo, desde posicionamientos del estudio de la historia como los de White (1973), las traducciones de fuentes primarias pueden constituir ellas mismas fuentes de estudio con información muy valiosa y reveladora. Las traducciones (de cualquier tipo: incluidas las de fuentes primarias) son fuente de información histórica porque nos muestran los prejuicios (en el sentido gadameriano) del contexto en el cual fueron escritas. Así, su estudio no solo nos permite entender la información que traducen, sino también el contexto en que fueron escritas: el rastreo del posicionamiento, el proyecto y el horizonte bermanianos, son un ejemplo de ello.

Esto no implica negar el valor de la fuente primaria textual original. El respeto a la evidencia material, al registro histórico, ha sido de primordial relevancia para White (2005). Sin embargo, el autor ha señalado ampliamente la relación entre la historia y la literatura: cómo el carácter narrativo de aquella la emparenta con esta, los paralelismos entre una y otra en cuanto a la forma de articularse textualmente. Para White (1978/2002), reconocer el elemento literario del relato histórico, nos permite alcanzar un nivel más alto de autoconciencia. Además, considera que distinguir las bases literarias de la historia no solo nos previene de distorsiones ideológicas, sino que además nos permite delinear una teoría de la historia sin las cual, observa, difícilmente puede concebirse como disciplina de estudio con todas sus implicaciones. Es por ello que se ha insistido que las relaciones entre el estudio de la historia y de la traducción literaria están más cerca de lo que a simple vista pareciera.

Por otra parte, las fuentes históricas primarias adquieren tal condición en función de las intenciones que alguien tiene de estudiarlas como tales. Si bien se han escrito y se escriben documentos con la intencionalidad de que futuras

generaciones las estudien e interpreten como historia, no siempre es el caso. Además, las fuentes primarias textuales no son todas de un mismo género textual ni comparten siempre las mismas características textuales. Así, una factura de compraventa, una carta personal, un acta diplomática, un reporte militar, son fuentes históricas primarias cuando se las estudia como tales. Al hacerlo, ya han perdido su función original. Muchas veces, un texto que se estudia como fuente histórica primaria, fue redactado con una intención comunicativa distinta a la que le da quien la estudia como documento histórico: nunca estuvo dirigida al historiador. Por ello, la postura de White habilita el estudio de este tipo de traducciones, ya que, como señala Hermans (2022) la narrativa de quien estudia la historia no se trata tanto de lo que haya ocurrido, distinguible en la fuente primaria, como de lo que los sucesos ahí rastreables pueden significar históricamente.

Las fuentes primarias las cuales, como se dijo, fueron creadas con fines distintos al estudio histórico, comportan características textuales similares solo en la medida en que su función original sea la misma o una similar: dos actas diplomáticas redactadas en momentos distintos tendrán rasgos textuales similares, no así una de esas actas y una factura de compraventa. Vale aclarar que, al lado de estos textos, están los que son propiamente relatos históricos escritos por estudiosos de la historia. Así, como señala De Luxán (2012),

de la misma manera que la traducción histórica se dibuja como una especialidad de la traducción en general, hay muchos tipos de traducción histórica: así podemos hablar de traducción histórica de textos diplomáticos, de traducción histórica de textos literarios (de literatura infantil, juvenil o de adultos), etc. (p. 170).

78

Así, en la traducción de relatos propiamente históricos, quien acuda a ellos en forma de traducción encontrará una voz autoral con todos los pormenores de la narrativa histórica, como focalización, orden, trama, figuras retóricas, etc. (Munslow, 2017); o, en términos de White (1973/2014) podrá encontrar, “1) crónica; 2) relato (cuento); 3) modo de tramar; 4) modo de argumentación; y 5) modo de implicación ideológica” (p.16). No obstante, quien aborde estos textos para su estudio debe tener presente que podrá encontrar, además, otra voz autoral en el relato: la de quien lo tradujo con las implicaciones bermanianas que hemos venido mencionando.

La traducción de la historia y la historia de la traducción

Se asume, pues, desde esta perspectiva, que las traducciones de fuentes primarias son necesarias, o al menos útiles. Queda claro, también, que nunca podrán reproducir cabalmente y en su totalidad a sus originales. Asimismo, se ha intentado mostrar que estas traducciones, a su vez, contienen información histórica en sí misma, relacionada con su contexto de producción en tanto que productos textuales culturales, además de la información que recuperan del original. Finalmente, en términos de su función, podemos estar de acuerdo con De Luxán (2012) cuando afirma que los objetivos principales de la traducción histórica son, a saber,

dar a conocer otros mundos, otras épocas, otras culturas y formas de pensar; y contribuir a la pervivencia de la memoria histórica. Cumple así también una labor de aminorar el aislacionismo al que se ven sometidas las personas que no tienen acceso a la documentación redactada en otros idiomas (p. 173).

Queda aún por esclarecer, al menos someramente, las estrategias de traducción empleadas por quienes traducen documentos históricos. Cabe aclarar que, en tanto que tendencias, no hay lineamientos correctos. Además, como ya se intentó mostrar anteriormente, las tendencias variarán dependiendo la coyuntura cultural de que se trate. Desde el funcionalismo podríamos destacar las modalidades que De Luxán (2012) denomina “traducción documental, traducción arcaico-documental, traducción instrumental o traducción docu-instrumental” (p. 197).

En la traducción documental, se traduce “lo antiguo por lo antiguo”, ya que “el traductor histórico intenta también emular el modo de escritura de aquél entonces” (De Luxán, 2012, p. 200), pero desde la cultura meta. En la traducción arcaico-documental, también se busca imitar el modo de escribir del original, pero con tintes incluso cronológicamente anteriores a este (p. 202). En la de corte instrumental, “se elimina la forma, la gramática y el estilo propio de la ‘lengua-cultura’ del TO para adecuar todos esos factores a la lengua-cultura receptora (p. 203). Con ello, el texto da la impresión de haber sido escrito en la lengua de llegada. Finalmente, De Luxán (2012) propone la postura ecléctica de la traducción docu-instrumental en la cual,

se combina el método documental con el instrumental. Se calificaría de documental la opción de optar por un tono clásico y formal; y de

instrumental, la intención de hacer posible el disfrute del TO por parte de un público contemporáneo, facilitándole el acceso a esa obra mediante el empleo del lenguaje moderno (p. 207).

No es difícil apreciar que las dos últimas formas, la traducción instrumental y la docu-instrumental, en su intento por utilizar formas escriturales contemporáneas o, al menos, recientes, tarde o temprano envejecerán. Y si bien no hay acuerdo general con respecto a la durabilidad de una traducción, sí se tiende a considerar que las traducciones pierden vitalidad después de algunas décadas: entre treinta y cincuenta años de su publicación (Landers, 2001). Así, la traducción instrumental y la docu-instrumental en pocas décadas pierden su contemporaneidad. Esto saca a relucir algunos asuntos que merecen atención aquí. Por una parte, se pone nuevamente en realce que no hay una forma neutral y transparente para traducir. Quien traduce siempre se ve en la necesidad de adoptar una postura y tomar decisiones. Así, quienes acuden a las fuentes históricas primarias en forma de traducción, podrán descubrir que tienen frente a sí un documento que intenta, ante todo, mediar, hacer accesible información histórica, aún cuando sea imposible recuperar toda la información que estaba en el original. Por otra parte, con ello también se esclarece por qué las retraducciones (traducciones nuevas que actualicen las versiones anteriores) resultan necesarias y útiles. Y, finalmente, se pone de manifiesto lo que ya se mencionó anteriormente: las mismas traducciones se vuelven objeto de estudio histórico no solo en lo relacionado con el texto original que traducen sino en tanto que objetos de estudio histórico: la historia de la traducción.

80

La investigación histórica con enfoque hacia la traducción puede ser principalmente de dos tipos. Hermans (2022) sigue la línea que sugiere que el primer tipo busca entender la traducción mediante el estudio de un segmento histórico, mientras que el segundo pretende explicar un segmento de la historia mediante el estudio del rol que tuvo en él la traducción. En el primer caso, afirma Hermans, nuestro interés yace en las manifestaciones traducibles: *“We draw on the historical context, not for its own sake but to better understand what translation is and does”* [Utilizamos el contexto histórico no para entenderlo a él, sino para entender mejor qué es y qué hace la traducción] (p. 27). En el segundo tipo, *“we study a historical phenomenon, and we draw on translation because it may shed a certain light on this historical phenomenon”* [estudiamos un fenómeno histórico, y utilizamos la traducción ya que esta

puede arrojar cierta luz sobre dicho fenómeno histórico] (p. 27). La diferencia está, dice Hermans, en el lugar donde recaiga el acento disciplinar y en la audiencia a quien dirijamos nuestras investigaciones. La propuesta de Antoine Berman que hemos venido mencionando, por ejemplo, puede identificarse dentro del primer tipo de investigación: aquella que busca entender la traducción mediante el estudio de un segmento histórico.

Hermans (2022), por su parte, señala la influencia de White sobre Venuti en abordajes un tanto inusuales en el que toma retraducciones y los prefacios que las acompañan para realizar su investigación historiográfica. Con ello, dice Hermans, Venuti pone de manifiesto la forma en que las retraducciones se pronuncian como superiores a las versiones que las antecedieron en la medida en que, supuestamente, evitan los errores y los vicios de las últimas. Así, se teje una trama de romance que es, afirma Hermans, as forma más común en las retraducciones. Por otro lado, Venuti también esboza una lectura de sátira en la retraducción que Nabokov escribe de *Eugene Onegin* de Pushkin: Nabokov critica severamente las versiones anteriores a la vez que admite que la suya también fracasa ante la imposibilidad de una traducción ideal. Las relaciones que esto tiene con la teoría de White resultan evidentes.

Consideraciones finales

Al inicio de este trabajo, se presentó parte del relato de la Capitana Nancy Welz Aldrich en torno al Primer escuadrón aéreo, seguida de una versión propia del segmento en lengua española. Asimismo, se sugirió que dicha versión hacía algo más que solo traducir las palabras de Welz Aldrich. El texto de la capitana es un relato que bien pudiera estar sustentado o no en la lectura del reporte original de John J. Pershing. Si bien el texto no está fechado, sus características sugieren que es un texto reciente. Debido a esto último, no fue necesario echar mano de las formas de traducción que mencionamos arriba para traducirlo. Lo que sí se realizó fueron pequeños ajustes en la redacción para hacerla más acorde a los textos académicos contemporáneos en español, aun cuando nada hay en el texto original que sugiera tal academicismo. Al ser, por una parte, una traducción de un texto reciente y, por la otra, una traducción de un relato histórico, es decir, no de una fuente primaria, la versión en español que se propone aquí no ofrece información relevante para los estudios históricos más allá de la que ofrece la versión original. Solo con el paso del tiempo la versión en español podría

ofrecer, o no, información históricamente relevante más allá de lo que el original ofrece. Este, sin embargo, no sería el caso con un texto como el que se muestra a continuación:

El Comandante del Escuadrón hace resaltar que el Primer Escuadrón Aéreo constituye la primera organización de este tipo que ha sido utilizada en servicio activo en la historia del ejército de los Estados Unidos. Este comando tomó el campo con aeroplanos de muy baja eficiencia militar y con menos del 50% de la asignación autorizada de transporte en camiones. Debido a la falta de aeroplanos con mayor capacidad de carga, todos los oficiales de aviación debían correr riesgos extraordinarios en todos los vuelos de reconocimiento hechos durante el servicio en México. Todos los oficiales eran perfectamente conscientes del hecho de que la falla en los motores de sus aeroplanos, mientras se encontraran volando sobre montañas, cañones y cerros escarpados, invariablemente darían como resultado la muerte. También eran conscientes del hecho de que, en un aterrizaje forzoso, incluso si se hace de forma segura, había una gran posibilidad de riesgo de ser tomado prisionero por el enemigo, cuyas nociones de las leyes de guerra están a la par con las de una raza de salvajes incivilizados (Pershing, 2014, p. 172).

82 El texto es una traducción de una fuente primaria: el reporte militar de la Punitiva en su Anexo H (pp. 161-172), en la sección Recomendaciones (pp. 171-172), en su versión en español de 2014. Al ser una versión relativamente reciente y no haber retraduccionen disponibles, su abordaje en tanto que texto traducido podría, a lo mucho, hacerse desde una perspectiva bermaniana. En tanto que traducción de fuente histórica primaria, el texto cumple la función de fuente histórica primaria, a secas, para quien no tiene acceso a la versión original en inglés. Los pormenores de su estudio desde la investigación histórica, dependerá de los objetivos que cada investigación se plantee. No obstante, el paso del tiempo y las posibles retraduccionen del original, podrían dar pie a que pasara de fuente de información relevante para el estudio de la historia, a ser relevante para el estudio de la historia de la traducción y el estudio de la traducción de la historia. Podríamos, incluso, plantear la posibilidad de que futuras retraduccionen introdujeran variaciones tan significativas que pusieran en tela de juicio el estatus de fuente primaria a esta versión y a las posteriores.

Referencias

- AMETLI [Asociación Mexicana de Traductores Literarios]. (s.f.). *Buenas prácticas, Crédito del traductor*. <https://www.ametli.org/buenas-practicas/>
- Bassnett, S. (1998). *Comparative Literature: A Critical Introduction*. Wiley.
- Berman, A. (1995). *Toward a Translation Criticism: John Donne*. The Kent State University Press.
- Beuchot, M. (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. UNAM.
- Beuchot, M. (2015). *Los procesos de la interpretación*. UNAM.
- De Luxán Hernández, L. (2012). *La traducción histórica. Estudio de las relaciones diplomáticas entre España y Gran Bretaña durante los años 1729 y 1755 a través del Asiento de Negros*. [Tesis Doctoral]. <https://accedacris.ulpgc.es/jspui/handle/10553/9704>
- Gadamer, H. G. (1960/2001). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Gentzler, E. (1998). Foreword. En S. Bassnett et al (eds.), *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Multilingual Matters.
- Gentzler, E. (2018). Prólogo. En M. C. A. Vidal, *La traducción y la(s) historia(s)* (pp. IV-XV). Comares. https://www.researchgate.net/publication/335023254_La_traduccion_y_las_historias_Nuevas_vias_para_la_investigacion
- González de Requena, J.A. (2009). Comunidades interpretativas: perspectivas de la hermenéutica literaria de Stanley Fish. *Alpha. Revisata de literatura, Artes y Filosofía*, 2(29), 233-245. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012009002900016>
- Hermans, T. (2009) Translation, Ethics, Politics. En M. Baker (ed.), *The Routledge Companion to Translation Studies* (pp. 93-105). Routledge.
- Hermans, T. (2022). *Translation and History*. A Textbook. Routledge.
- Landers, C. E. (2001). *Literary Translation: A Practical Guide*. Multilingual Matters.
- Lefevere, A. (1992) *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. Modern Language Association of America.

Lefevere, A. (2000). Mother Courage's Cucumbers: Text, System and Refraction in a Theory of Literature. En L. Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 233-249) Routledge.

Munslow, A. (2017). History, skepticism and the past. *Rethinking History*, 21(4), 474–88.
<https://doi.org/10.1080/13642529.2017.1333287>

Paul, H. (2004). Metahistorical Prefigurations: Towards a Re-interpretation of Tropology in Hayden White. *Journal of Interdisciplinary Studies in History and Archaeology*, 1(2), 1-19.

Pershing, J. J. (2014). *La expedición punitiva. Reporte del General Mayor John J. Pershing*. Textos Universitarios UACH.

Pym, A. (1995). European Translation Studies, Une science qui dérange, and Why Equivalence Needn't Be a Dirty Word. *TTR*, 8(1), 153–176.
<https://doi.org/10.7202/037200ar>

Ruwet, N. (1964). Georges Mounin, Les problèmes théoriques de la traduction. *L'Homme*, 4(2), 141-144.
https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1964_num_4_2_366663

Schleiermacher, F. (1813/2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Gredos.

Tymoczko, M. (2013). Translation theory. En C. A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-10). Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.10.1002/9781405198431.wbeal1224>

Vandepitte, S. (2008). Remapping Translation Studies: Towards a Translation Studies Ontology. *Meta*, 53(3), 569–588.
<https://doi.org/10.7202/019240ar>

84 Venuti, L. (2000). *The Translation Studies Reader*. Routledge.

Venuti, L. (2012). World Literature and Translation Studies. En T. D'haen et al (eds.), *The Routledge Companion to World Literature* (pp. 180-193). Routledge.

Vidal, M. C. A. (2018). *La traducción y la(s) historia(s)*. Comares.
https://www.researchgate.net/publication/335023254_La_traduccion_y_las_historias_Nuevas_vias_para_la_investigacion

- Wechsler, R. (1998). *Performing Without a Stage: The Art of Literary Translation*. Catbird Press.
- Welz Aldrich, N. (s.f.). *1st Aero Squadron-A History*. First Aero Squadron Foundation. <https://firstaerosquadron.com/articles/the-1st-aero-squadron-a-history/>
- White, H. (1973) Interpretation in History. *New Literary History*, Vol. 4, No. 2, On Interpretation: II (Winter, 1973), pp. 281-314. <https://edwardseducationblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/white.pdf>
- White, H. (1973/2014): *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- White, H. (1978/2002). The Historical Text as a Literary Artifact. En B. Richardson (coord.) *Narrative Dynamics. Essays on Time, Plot, Closure and Frames* (pp. 191-210). The Ohio State University Press.
- White, H. (2005). Introduction: Historical Fiction, Fictional History, and Historical Reality. *Rethinking History*, 9, 147– 57. <https://doi.org/10.1080/13642520500149061>
- Wilson, A. (2013). Hayden White's "Theory of the historical work": A Re-examination. *Journal of the Philosophy of History*, 7(1), 32-56. <https://doi.org/10.1163/18722636-12341243>

Recorrido histórico por las Normales chihuahuenses en la década de 1960

A Historical Overview of Teacher Training
Colleges in Chihuahua during the 1960s

Arianna Vega Hernández*
Laura Cristina Pérez Esparza**
Julio César Gómez Gándara ***

* Profesora-Investigadora en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., Chihuahua (México). Es integrante del Cuerpo Académico Historia, Educación y Práctica Docente ENSJEMR-CA-2516. Es Licenciada en Historia, Maestra en Innovación Educativa y Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel Candidata. Desarrolla investigación en enseñanza de la historia, innovación educativa, formación de investigadores y evaluación de proyectos socioeducativos.

Correo electrónico: a.vega@ensech.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-3455-7398>

** Profesora-Investigadora en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., Chihuahua (México). Es Licenciada en Educación Primaria, Maestra en Educación Campo Práctica Docente y Doctora en Educación, así como Especialista en Atención a la Violencia Sexual en NN.A. Se desempeña como docente frente a grupo en educación primaria y colabora como docente y directora de tesis en la ENSECH y como catedrática en el Doctorado en Educación de la Unidad Virtual de la UPNECH. Secretaria del Cuerpo Académico ENSJEMR-CA-2516.

Correo electrónico: lperezsparza@ensech.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-9547-7730>

*** Profesor en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Licenciado en Historia por la UACH, Maestro en Educación para el Desarrollo Profesional Docente por la Escuela Normal Superior y Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Filosofía y Letras, así como en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Es miembro del SNII y Líder del Cuerpo Académico ENSJEMR-CA-2516.

Correo electrónico: j.gomez@ensech.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0003-1182-7791>

87

Historial editorial

Recibido: 6-enero-2026

Aceptado: 17-mayo-2026

Publicado: 31-julio-2026



Recorrido histórico por las Normales chihuahuenses en la década de 1960

Resumen

Los estudios sobre las escuelas Normales latinoamericanas no son escasos. Cada país, con sus características propias, similitudes y diferencias, enriquece la historia del normalismo. Este trabajo aborda las peculiaridades de la escuela Normal mexicana, lo que permitirá comparar la evolución del tipo de educación que ofrecen y su relación con los movimientos estudiantiles y sociales. De lo general a lo particular, se revisa la historia chihuahuense de estas instituciones y sus implicaciones en los movimientos sociales. El objetivo es analizar el recorrido histórico por las Normales, prestando especial atención al tema de la combatividad en las Normales rurales chihuahuenses en la década de 1960. Para la elaboración del trabajo se empleó el método historiográfico, mediante el análisis de fuentes primarias, secundarias y orales. Como uno de los resultados de esta investigación se destaca que la década de 1960 fue de auge en los movimientos sociales en México y, en el caso chihuahuense, destaca la labor combativa de maestros y estudiantes normalistas.

Palabras Clave: Escuelas Normales, movimientos estudiantiles, normalismo.

A Historical Overview of Teacher Training Colleges in Chihuahua during the 1960s

Abstract

Studies of teacher training colleges (escuelas Normales) in Latin America have contributed to documenting the diversity of historical processes that shaped teacher education in different national and regional contexts. In Mexico, the normalista tradition developed particular characteristics linked both to state educational projects and to different forms of student, teacher, and social participation. Against this background, the present study analyzes the historical development of teacher training colleges in Chihuahua during the 1960s, with particular attention to the participation of students and teachers from rural teacher training colleges in the social movements of the period. The study seeks to situate these institutions within the political, educational, and social context of the time, as well as to examine the ways in which their members became involved in processes of organization, protest, and mobilization. Methodologically, the research adopts a historiographical approach based on the analysis of primary and secondary sources, together with oral testimonies. One of the findings of this study highlights that the 1960s were a period of significant growth in social movements in Mexico and that, in the case of Chihuahua, teachers and students from teacher training colleges played an active and combative role.

Keywords: teacher training colleges, normalismo, student movements.

Parcours historique des Écoles Normales de Chihuahua dans les années 1960

Résumé

Les études sur les Écoles Normales latino-américaines ne manquent pas. Chaque pays, avec ses caractéristiques propres, ses similitudes et ses différences, enrichit l'histoire du normalisme. Ce travail aborde les particularités de l'École Normale mexicaine, permettant ainsi de comparer l'évolution du type d'éducation offerte et sa relation avec les mouvements étudiants et sociaux. Du général au particulier, il retrace l'histoire de ces institutions dans l'État de Chihuahua et leurs implications dans les mouvements sociaux. L'objectif est d'analyser le parcours historique de ces Écoles Normales, en portant une attention particulière à la combativité au sein des Écoles Normales rurales de Chihuahua au cours des années 1960. Pour mener à bien ce travail, la méthode historiographique a été appliquée à travers l'analyse de sources primaires, secondaires et orales. Parmi les résultats de cette recherche, il ressort que la décennie 1960 a été une période d'essor des mouvements sociaux au Mexique et que, dans le cas de Chihuahua, la lutte engagée par les enseignants et les étudiants normalistes se distingue tout particulièrement.

Mots-clés : Écoles Normales, mouvements étudiants, normalisme.

Historiografía del magisterio en el estado de Chihuahua en los años 60. XX siglo

Streszczenie

Badania nad latynoamerykańskimi szkołami normalnymi (kształcącymi nauczycieli) nie należą do rzadkości. Każdy kraj, ze swoją specyfiką, podobieństwami i różnicami, wzbogaca historię edukacji nauczycielskiej (normalismo). Niniejszy artykuł podejmuje tematykę osobliwości meksykańskiej szkoły normalnej, co pozwala na porównanie ewolucji oferowanego modelu edukacji oraz jego relacji z ruchami studenckimi i społecznymi. Przechodząc od ogółu do szczegółu, w pracy przeanalizowano historię tych instytucji w stanie Chihuahua i ich wpływ na ruchy społeczne. Celem jest analiza historycznej drogi szkół normalnych, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii bojowości i zaangażowania w wiejskich szkołach normalnych w Chihuahua w latach 60. XX wieku. W pracy zastosowano metodę historiograficzną opartą na analizie źródeł pisanych (pierwotnych i wtórnych) oraz ustnych. Jednym z głównych wniosków z badań jest wykazanie, że lata 60. były okresem rozkwitu ruchów społecznych w Meksyku, a w przypadku Chihuahua na czoło wysuwa się bojowa postawa nauczycieli i studentów szkół normalnych.

Słowa kluczowe: Szkoły normalne, ruchy studenckie, normalizm (edukacja nauczycielska).

Introducción

La historia del normalismo en México constituye un campo de estudio fundamental para comprender no solo la formación docente, sino también los procesos políticos, sociales e ideológicos que marcaron distintas etapas del país. Particularmente, las escuelas Normales rurales han ocupado un lugar central dentro de la historiografía educativa mexicana, debido a su vínculo con los sectores populares, su tradición organizativa y su participación en movimientos sociales y estudiantiles. En este sentido, el normalismo rural trascendió su función estrictamente pedagógica, para convertirse en un espacio de formación política, conciencia social y articulación colectiva.

Durante la década de 1960, México vivió un contexto de creciente efervescencia social, caracterizado por movilizaciones campesinas, obreras, magisteriales y estudiantiles que cuestionaban las desigualdades sociales, las prácticas autoritarias del Estado y las limitaciones del sistema político. En este escenario, el estado de Chihuahua destacó por la intensidad de sus conflictos agrarios y sociales, así como por la activa participación de estudiantes normalistas en diversas expresiones de protesta y organización política. Las escuelas Normales rurales y la Normal del Estado se consolidaron como espacios donde convergían jóvenes provenientes principalmente de sectores populares, quienes encontraron en la educación y en la organización estudiantil mecanismos de ascenso social, identidad colectiva y acción política.

Aunque existen numerosos estudios sobre movimientos estudiantiles en México y América Latina, gran parte de ellos se ha concentrado en los acontecimientos de 1968 y en las principales ciudades del país, dejando en segundo plano las dinámicas regionales y el papel desempeñado por instituciones formadoras de docentes en contextos periféricos. Por ello, resulta necesario recuperar las experiencias locales que permitan comprender la diversidad de manifestaciones del movimiento estudiantil y sus vínculos con otros actores sociales. El caso chihuahuense representa una oportunidad para analizar cómo el normalismo rural y estatal se articuló con las luchas campesinas y obreras, configurando formas particulares de militancia y participación política.

Desde una perspectiva historiográfica, y mediante el análisis de fuentes documentales, hemerográficas y testimoniales, el presente artículo tiene como objetivo realizar un recorrido histórico por las escuelas Normales chihuahuenses durante la década de 1960, enfatizando la participación de estudiantes y maestros en los movimientos sociales de la época. Asimismo, se busca reflexionar sobre la influencia de la educación socialista, la organización interna de las Normales rurales y la construcción de una identidad estudiantil combativa, que permitió a estas instituciones convertirse en actores relevantes dentro de la historia social y política de Chihuahua.

Movimiento estudiantil: recorrido historiográfico de un concepto

La documentación que sustenta el término de movimiento estudiantil es extensa. Desde libros de texto, ensayos, artículos científicos y, con autores de todas las latitudes, la temática ha sido arduamente trabajada. Ante la variada bibliografía recopilada, se pretende en el presente apartado sustentar una conceptualización de movimiento estudiantil como continuidad y complemento del estudio anterior de Vega-Hernández (2020), con los aportes de Aranda (2000), Cejudo (2019) y Dip (2020).

Con el objetivo de revisar la condición teórica del movimiento estudiantil, inicialmente para entender su vínculo y relación con el normalismo, como un caso particular de movimiento social, Aranda (2000) se centra en el contexto del paradigma de los Nuevos Movimientos Sociales, refiriéndose a los que surgieron en la segunda mitad del siglo XX. Para su estudio realiza una división de los movimientos estudiantiles por etapas, pero centrándose en esas características comunes que soportan la noción de que esas similitudes los convierten en una única ola de movimientos en el escenario de la historia.

Refiriéndose a este estudio, el autor realiza un listado de características o puntos peculiares que definen al movimiento estudiantil como caso particular dentro de los movimientos sociales. Entre ellos se encuentra la conformación y organización, entendiendo al alumno como sujeto pensante y cuestionador, que se organiza en asambleas y federaciones para la constitución de movimientos más amplios (Aranda, 2000). Este primer

punto se evidencia claramente en el caso chihuahuense, donde existían varias organizaciones juveniles dentro de los diferentes centros escolares, como la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), la Federación de Estudiantes Chihuahuenses (FECH) y el Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI).

Otro de los puntos enunciados por Aranda (2000) son los de identidad e ideología al referir que: La identidad define en la lucha, en el conjunto de acciones y movilizaciones, a través de las cuales se logra la integración social, la cohesión y la resistencia, por lo que aparecen diversas y novedosas formas de solidaridad y actitudes asociativas acordes a las condiciones de la lucha (Aranda, 2000, p. 246).

En este orden de ideas, también el autor menciona dos puntos interesantes dentro del movimiento estudiantil: las demandas y el desempeño. En el primero se entiende que dentro de las demandas existe una división entre lo gremial y lo político; sin embargo, en el caso chihuahuense estos aspectos se ven mezclados ya que los movimientos estudiantiles surgen para la defensa de sus pedidos, pero también en apoyo a otros movimientos sociales como el magisterial y los campesinos o en contra del sistema político capitalista y neoliberal. Sin embargo, luego de analizar los criterios del autor, se entiende que hasta cierto punto, limita a los movimientos estudiantiles, solo como aquellos de una ala de izquierda, pues dentro de estas características no tendrían cabida los movimientos estudiantiles religiosos, conservadores o de otra índole. Aranda (2000) hace una interpretación *a priori* de su conceptualización de movimiento estudiantil, pese a ello, su recorrido teórico resulta de gran importancia para el presente trabajo.

92

El movimiento estudiantil, según las particularidades que le ofrece el espacio social en que se dilucida, evidencia sus propias líneas que le permiten evolucionar de luchas por derechos estudiantiles a protestas colectivas, organizadas, que se oponen a sistemas económicos, políticos y sociales. De esta forma, el movimiento estudiantil es parte, se une y nace de movimientos mayores, los sociales.

El establecimiento de hitos sobre eventos del pasado es una experiencia ambivalente. Las efemérides muchas veces son

acompañadas de relatos estandarizados y oficiales que obturan el debate sobre acontecimientos históricos precedentes, aunque también son oportunidades para desmarcarse de las pautas establecidas y proponer nuevas lecturas de acuerdo con los desafíos del tiempo presente (Dip, 2020, p. 125).

Esta visión del fenómeno permite ver al movimiento estudiantil chihuahuense desde una mirada diferente, como un estudio novedoso que pretende desprenderse, aunque se reconoce el lazo, del ocurrido en 1968, “una fecha sobrecargada de sentidos y significados” (Dip, 2020, p. 125).

Otra conceptualización interesante sobre movimientos estudiantiles, pero desde la perspectiva de las edades y la juventud, la ofrece Suárez (2017), ya que intenta ponderar el involucramiento activo del «ser joven» de los estudiantes en la construcción de las representaciones sociales. Relata “algunas disputas que se han dado entre estudiantes y autoridades universitarias en los planos de la realidad y el simbólico, y da cuenta del proceso de ahondamiento de la brecha que separa el mundo institucional del de los estudiantes” (p. 2). Pese a constituir un análisis actual del tema, brinda conceptos interesantes que lleva a interrogantes sobre, si la edad de los jóvenes influye en su combatividad, su destreza y participación en los movimientos estudiantiles.

Otra autora que trabaja el tema de los movimientos estudiantiles es Cejudo (2019). Define las categorías y dimensiones del concepto, a partir del trabajo de teóricos del tema. Uno de los aportes de su investigación está en proponer tres presupuestos fundamentales, necesarios para definir específicamente un movimiento estudiantil: construcción, heterogeneidad y especificidad de lo local. A partir de este estudio, es posible describir desde cada región y contexto las características de estos actores colectivos. Cejudo (2019) entiende movimiento estudiantil como:

un actor colectivo, producto de una contienda política, conformado por estudiantes (o sujetos identificados como estudiantes) con referentes identitarios comunes ligados a una institución educativa. Su forma de organización es estructurada y solidaria en torno a objetivos inmediatos ubicados en términos de lo institucional o extra institucional, pero tienen la aspiración de

modificar o construir sociedad partiendo de comprender a la educación como una condición para ello, aunque su definición varíe. Para lograr sus objetivos desarrollan estrategias, junto a sus aliados naturales o estratégicos, y producen repertorios de acción específicos y variables durante la contienda, atendiendo a sus tradiciones políticas históricas, frente a uno o varios oponentes, entre los que generalmente están representantes institucionales o estatales (p. 142).

Esta conceptualización, como otras abordadas por referentes autores, demuestran que los movimientos estudiantiles mantienen características similares. Sin embargo, no debe definirse estrictamente en categorías cerradas, pues dependen de su tiempo, contexto y causas de conformación.

A partir de la investigación teórica de Vega-Hernández (2020), se puede caracterizar el movimiento estudiantil en el plano latinoamericano. Autores como Blaz (2016), Acevedo y Samacá (2011) y Ontiveros y Pérez (2018), permiten resumir que los estudios historiográficos sobre movimientos estudiantiles en nuestro continente se centran en el año 1968 y se desconoce en gran medida sus antecedentes y el papel del estudiantado en los cambios y desarrollo de movimientos sociales en los países de la región. Estos estudios presentan la necesidad de entrar a las regiones, de conocer los movimientos sociales internos y de su vínculo con el normalismo.

Metodología

94

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter historiográfico, orientado a la reconstrucción y análisis de procesos históricos relacionados con el normalismo chihuahuense durante la década de 1960. Este enfoque permite interpretar los acontecimientos en su contexto, considerando las dinámicas sociales, políticas e ideológicas que influyeron en la formación y actuación de los sujetos involucrados.

El método empleado fue el historiográfico, entendido como el análisis crítico de fuentes documentales y testimoniales, para la comprensión de fenómenos del pasado. En este sentido, se realizó una revisión documental

sistemática de fuentes primarias y secundarias. Entre las fuentes primarias se incluyeron documentos históricos, notas periodísticas de la época y testimonios orales obtenidos mediante entrevistas a actores clave, como egresados de escuelas Normales rurales y de la Normal del Estado. Las fuentes secundarias estuvieron conformadas por libros, artículos científicos y tesis que abordan el movimiento estudiantil, el normalismo rural y los movimientos sociales en México y América Latina.

Como técnica de recolección de información se utilizó el análisis documental, complementado con la historia oral, lo cual permitió recuperar experiencias y significados construidos por los propios sujetos históricos. Las entrevistas se emplearon como recurso para contrastar, enriquecer y contextualizar la información documental, aportando una dimensión interpretativa a los procesos estudiados.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso de categorización temática, centrado en ejes como: movimiento estudiantil, normalismo rural, ideología política y participación social. Este proceso permitió identificar regularidades, tensiones y particularidades del caso chihuahuense en relación con el contexto nacional.

Finalmente, el estudio adoptó una lógica de análisis de lo general a lo particular, partiendo de la conceptualización del movimiento estudiantil y del normalismo en México, para posteriormente centrarse en el caso específico del estado de Chihuahua, con el propósito de comprender sus características distintivas dentro del panorama histórico de la década de 1960.

Las escuelas Normales de México: las Normales rurales

El estudio sobre el normalismo en México ha tenido mucho auge, tanto en investigadores nacionales como foráneos. El caso de Ayotzinapa destapó un tema fuerte de las escuelas Normales -sobre todo rurales- en el país. Se ha trabajado en torno a la comprensión de procesos que dan cuenta de la dinámica de crecimiento y fortalecimiento de este sistema de formación de maestros en México, los índices de estas escuelas, su historia, sus docentes y directores. Mientras que otros se han centrado en investigar

los conflictos internos en estas instituciones. Pese a ello, es indudable reconocer la importancia que han tenido estas escuelas en su función primaria de formar maestros.

De las escuelas normales rurales han egresado generaciones de profesores que han trabajado frente a grupo durante años, muchos de ellos en zonas rurales o urbanas marginales y que han conformado una cultura magisterial particular en la que el compromiso social es un componente importante (Civera, 2015, p. 1).

Las escuelas Normales rurales se crearon en 1922, en Michoacán, para atender en términos educativos a la población rural mexicana. Surgen como respuesta a los compromisos sociales que dejó la Revolución de 1910. A directivos y docentes que se fueron incorporando a las labores los guió la vocación educativa revolucionaria, el compromiso, la dedicación por formar futuros maestros que ayudaran a la evolución y desarrollo de la comunidad donde ejerciesen (Pinto, 2015). Las principales características que distinguen a las escuelas Normales rurales son su particularidad de internado, la capacitación en los problemas económico-sociales y alumnos de condición humilde. Estos elementos fueron comunes en este tipo de instituciones a lo largo del país.

Ejemplo de lo anterior lo constituyó, dentro de la sociedad tuxtleca, el proyecto normalista, ya que ponían sus esperanzas en un oficio que les abría las puertas a jóvenes de clases humilde y que garantizaba el servicio educativo. La respuesta positiva de los tuxtlecos, tanto a la misión cultural como a la escuela Normal rural, residió en su tradición. Las transformaciones socioeconómicas, así como la aspiración de ascenso social perfilaron a la escuela como una institución de gran valor entre los pobladores.

96 Al llegar los años 30 -y con ellos el cardenismo- el posicionamiento ideológico de estos centros de enseñanza se fortaleció y se hizo visible. Junto con la propuesta de los planes de estudio para la formación de maestros rurales y las actividades agrícola industriales que estos exigían, a partir de la creación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) -en 1935-, los estudiantes asumieron como propia la tarea de formarse ideológicamente (Ortiz y Medina, 2017).

Las escuelas Normales rurales, durante esta etapa, intentaban conformar una organización estudiantil que las agrupara. Los estudiantes tuvieron la influencia de la política progresista del General Cárdenas, de llevar adelante los postulados de la Revolución. Seguían los preceptos de que los obreros, campesinos y las masas populares prosperan en agrupamiento de sus fuerzas. La FECS constituyó el organismo que agruparía a todas las escuelas de este tipo en el país:

La dirigencia estudiantil asumió como propia la tarea de orientar políticamente a todas las sociedades de alumnos que agrupaba. Para esto, junto con las oportunidades de formación ideológica que significaba el trabajo con las diferentes asignaturas y las exigencias propias de la vida en los internados, así como la lectura de materiales impresos con tendencias afines al cardenismo, los estudiantes fueron construyendo nuevas formas de interpretar el mundo, muchas de ellas como respuesta a las necesidades de la propia comunidad estudiantil (Ortiz y Medina, 2017, p. 3).

En este contexto, se incorporaron varios factores desde los cuales se fue saciando la formación ideológica propia de la época en el estudiantado campesino. La formación política de los estudiantes era autogestionada y se hacía hereditaria de generación en generación. Este es un precepto que se mantiene hasta la actualidad. En estas fechas, las escuelas continuaron respondiendo al aspecto socialista de la educación.

De acuerdo con su concepción y organización como escuelas internas al influjo de los principios y propósitos de la educación socialista, las Normales rurales adoptaron formas peculiares dentro de su vida interna. Esto implicó una rigurosa disciplina en el estudio y el trabajo de sus estudiantes. Igualmente, la construcción de formas de organización colectiva para asumir las tareas a realizar cotidianamente para el funcionamiento de su escuela (Navarro, 2015).

La efervescencia ideológica revolucionaria continuó en las escuelas Normales rurales. Para finales de la década del 50 e inicios del 60, las ideas socialistas eran muy fuertes en estas instituciones, por lo que la historia del normalismo rural mexicano puede asociarse a una tradición de lucha y protesta en contra del gobierno. Para citar un ejemplo “En la Escuela

Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda, Aguascalientes, estudiantes normalistas se reunieron en el Congreso de la Unidad del normalismo rural para fortalecer su presencia política y social en todo el país y lograr que se les atendieran sus demandas particulares” (Ortiz y Camacho, 2017, p. 245). Este acontecimiento provocó la confrontación entre estudiantes y gobierno. También forma parte de las movilizaciones obreras y magisteriales en contra de un gobierno que usaba la fuerza y el discurso anticomunista para anular toda expresión de inconformidad y oposición ciudadana.

Civera (2015) explica que en la década del 60 las Normales rurales vivieron una situación diferente. La mayoría de los estudiantes siguieron siendo de origen campesino y humilde. Las becas y los internados fueron medios de escape y sobrevivencia para los hijos de ejidatarios, mineros y otros sectores de pocos recursos que no hubiesen podido pagar sus estudios. Familias enteras se formaban y crecían en las escuelas rurales generación tras generación. Ya en el pasado, en las escuelas Normales rurales se habían creado células comunistas. En esta etapa, guiados por maestros, simpatizantes del Partido Comunista Mexicano (PCM) y defensores de la democracia sindical, los estudiantes normalistas apoyaron el movimiento magisterial. Respaldaron además el movimiento estudiantil que culminaría en 1968 con el asesinato masivo de jóvenes, encarcelamiento y el cierre de 15 Normales rurales. Constituye este acontecimiento un golpe a los movimientos estudiantiles normalistas, a su libertad de expresión y a su accionar político.

98

El surgimiento del normalismo rural hizo posible el derecho y acceso a la educación para los más pobres, entre ellos los jóvenes de comunidades indígenas y campesinas. Estas escuelas constituyeron internados públicos y gratuitos para mujeres y hombres de bajos recursos económicos, principalmente hijos de familias campesinas. Se desarrollaron bajo un modelo formativo en el que se combinaron el estudio con el trabajo de sus estudiantes. Como comunidades que estudian y trabajan, proveniente del sector humilde, las escuelas Normales rurales se unieron y apoyaron las demandas y luchas sociales de pueblos y campesinos. Los egresados de estas instituciones se distinguen por el compromiso social, por una arraigada conciencia política y una consistente tradición organizativa entre

las comunidades estudiantiles del normalismo rural. El caso chihuahuense no se aleja de estas características.

Las normales del estado de Chihuahua: recorrido histórico

El estado de Chihuahua no estuvo aparte del movimiento educacional que gestó la creación de escuelas Normales rurales. Las características fueron similares a las del resto del país, como centros para la formación de maestros. Las rurales, tanto la de Salaces -para varones- como la de Saucillo “Ricardo Flores Magón” -para mujeres- se integraron principalmente por hijos de campesinos. Estos se formaron en la labor del magisterio para llevar la educación a las zonas menos urbanizadas del estado.

La fundación de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua (ENECH) tuvo lugar a principios del siglo XX. Inició sus labores el 2 de enero de 1906. El acontecimiento histórico fue significativo por constituir el resultado de las intenciones y esfuerzos de muchas administraciones estatales que veían la importancia de contar con una institución de este tipo:

Con una nueva institución para la formación de maestros, se inauguró un periodo en el que comenzaron a tener sentido las políticas educativas públicas y se marcaría otro rumbo en el que el Estado se anticipaba a las tendencias nacionales en la definición de un sistema educativo armónico y homogéneo, que a nivel nacional se empezó a construir hasta 1921, cuando nació la Secretaría de Educación Pública (Trujillo, 2015, pp. 59-60).

Siguiendo las características señaladas en apartados anteriores, en Chihuahua la matrícula de la ENECH fue principalmente de las clases menos favorecidas económicamente. Debido a ello, su creación y evolución tuvo gran apoyo popular. En los años 30 la ideología socialista también permeó el normalismo chihuahuense. Según Trujillo (2015):

La contribución realizada por la Escuela Normal en el periodo de 1934 a 1936 fue de receptora, intérprete y difusora del ideal socialista, y su influencia no solamente abarcó a los estudiantes que

concurrían a sus aulas, sino que se extendió entre las organizaciones obreras y campesinas, en las comunidades y en las grandes ciudades en las que se desarrolló el programa ideológico, a través del programa radiofónico, de las Brigadas Socialistas y de los eventos culturales. A partir de 1937 la lucha sería por consolidar una identidad propia, en virtud del periodo de independencia que se estaba inaugurando (p. 198).

La influencia socialista había llegado a las Normales. Con ello, la participación activa de los estudiantes y maestros en los movimientos sociales que acontecieron en la región, por la difícil situación de los campesinos y obreros. En estos procesos se destacaron las escuelas rurales. La Escuela Normal Rural “Abraham González”, de Salaices, fue creada en 1927. Gutiérrez (2014) enuncia, a partir de su vivencia como estudiante, de 1964 a 1970, sus características. Mantenía una gran organización, propiciada por un estricto código de disciplina y varios órganos de autogobierno; la fuerza de la colectividad estaba por encima de cualquier interés individual.

Las omisiones en el cumplimiento de las responsabilidades eran sancionadas por el Comité de Honor y Justicia con la pérdida de puntos en conducta, de acuerdo con el Código Disciplinario. Además, la Sociedad de Alumnos castigaba con expulsión a quienes incurrieran en divisionismo (Gutiérrez, 2014, pp. 37-38).

El funcionamiento de la Escuela Normal Rural de Salaices era coordinado y mantenido por sus estudiantes y las ideas socialistas estaban presentes en los salones, pasillos y reuniones internas, incluso en la bibliografía que estudiaban:

Contábamos con la Sociedad de Alumnos Corazón y Acero, presidida por un comité ejecutivo que se renovaba cada año. Pertenecíamos a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y enviábamos delegados a sus congresos cada vez que se nos convocaba. También participábamos, junto con la normal del estado y la de Saucillo, en la Federación de Estudiantes Chihuahuenses (FECH). Cabe señalar que a los alumnos de nuevo ingreso se les politizaba a través de pláticas que recibían periódicamente por parte del

Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI), formado por alumnos de grados superiores (Gutiérrez, 2014, p. 44).

Las escuelas Normales rurales mantenían su orden interno y este hizo que fueran más allá de sólo manifestar ideas. Protagonizaron huelgas, apoyaron los movimientos obreros y campesinos y se manifestaron en contra de la administración. Esto provocó que el gobierno federal tomara la decisión de eliminar algunas Normales rurales integradas en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, que habían apoyado el movimiento estudiantil de 1968, entre ellas la de Salaces.

La década del 60 en Chihuahua fue convulsa. Los movimientos sociales mostraron su posicionamiento. Los campesinos con el apoyo de los movimientos estudiantiles, sobre todo normalista, llevaron a cabo protestas. El periódico El Heraldo de Chihuahua, durante el año 1965, dio seguimiento a un conflicto ocasionado a la falta de plazas para los egresados de la Normal del Estado. Dicha situación, unida a los problemas sociales, atizó los conflictos entre estudiantes y gobierno. Algunas notas de prensa expresaban:

el problema de los maestros egresados de la Escuela Normal del Estado avanza día a día a una solución satisfactoria, tanto para los nuevos guías magisteriales como para el Gobierno del Estado. De 188 solicitudes de plazas hechas inicialmente al Departamento de Educación, 48 han sido cubiertas por los nuevos maestros. Esto quiere decir que solo 140 continúan sin ser destinados a lugar, a una plaza para utilizar sus servicios como guías de la nuez chihuahuense (El Heraldo de Chihuahua, 1965 p. 5).

Siguiendo su carácter de derecha y conservador, los reportajes de El Heraldo intentaban disfrazar la situación existente para los maestros y estudiantes de las escuelas Normales. Incluso se pretende culpar a los docentes por haber escogido la profesión. La situación llevó al paro de los estudiantes y maestros de la Escuela Normal, en solidaridad a los egresados. La juventud chihuahuense, principalmente la integrada en las escuelas Normales mostraba su oposición al Gobierno. Manifestaban simpatía con los demás movimientos sociales, sobre todo los obreros y campesinos. Al ser testigos de la situación del campo y las tierras, y tener

la formación ideológica, seguían los principios socialistas y conformaron una fuerza de izquierda en esta etapa.

Movimiento normalista en Chihuahua

Las escuelas Normales han sido a lo largo de la historia de México, cuna de movimientos sociales y de líderes revolucionarios. En Chihuahua, la participación en las primeras acciones de algunos normalistas fue en la lucha contra la concentración de la tierra. Este fue el detonante para la posterior creación de la guerrilla o los Encuentro de la Sierra. “Los normalistas se integraron a las demandas del reparto agrario y a ensanchar las invasiones, las caravanas y las protestas públicas” (García, 2015, pp. 87-88). Con la solidaridad como una forma de conciencia de clase, que comienza en los normalistas a partir de los primeros años de la década del 60, se unen a las demandas campesinas y obreras para conformar movimientos más amplios, con la inclusión de la Normal del Estado y las rurales.

La combatividad de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua

La ENECH fue, al igual que la mayoría de este tipo en el país, combativa y tuvo representantes en los movimientos sociales de la época. Más allá de lo que la bibliografía contiene, las memorias de algunos de sus egresados de la década de 1960 atestiguan la labor revolucionaria que se vivía en esos momentos.

Según el maestro Ramón Sánchez, estudiante en la Normal del Estado de 1956 a 1962, varios de los militantes en el ex Partido Comunista Mexicano, al igual que él, habían sido sus condiscípulos en la Normal. Parte de los estudiantes de la ENECH llegaron ahí gracias a becas, algunos provenían -como Sánchez- del Internado de la Escuela de Artes y Oficios (EAO). En su mayoría descendían de familias humildes, ahí asistían hijos de obreros, campesinos y maestros. En el caso del entrevistado testimonia ser el presidente, en esos momentos, de la Asociación de Alumnos del Internado de la EAO y responsable del grupo de 3er grado de la Normal. Cuando se funda -por la Normal de Salinas, del Carmen, la Normal del Estado y las nocturnas- la Federación de Estudiantes Chihuahuenses (FECH), se

nombra presidente a Ramón Fernando Sánchez Soto. Este fue un importante paso en el movimiento estudiantil chihuahuense. Como varios de los estudiantes normalistas, Sánchez refiere: “sobre todo tenía experiencia de lo que era la pobreza. O sea, yo no hubiese estudiado si no me dan la beca, si no me gana la beca. Pues era el mayor de 12 hermanos” (Comunicación personal, 4 de marzo, 2020). Gran parte de los estudiantes de la Normal del Estado compartían estas características. Venían de familias de clase media o baja, eran hijos de obreros y campesinos. Provenían de familias numerosas y en muchos casos tenían antecedentes en movimientos sociales que defendían sus padres. La ENECH vino entonces, a sumar ideas, a dar más fuerza para los movimientos estudiantiles.

“En las Normales estatal y nocturna daban clases algunos maestros y maestras que también desempeñaban cargos en el gobierno estatal o en la Sección XL SNTE” (García, 2015, p. 52). Gran parte de estos maestros se habían formado bajo la consigna socialista de los años treinta o habían formado parte de organizaciones como el Partido Comunista Mexicano (PCM). Estos maestros enseñaban las materias del currículum, pero también formaban las ideas y hacían crecer las ideas libertarias y de justicia social de los alumnos.

La acción revolucionaria “callejera y de plazuela”, como decían con desprecio los catedráticos, seguía unificando a los estudiantes y sentando las premisas para su organización a escala estatal. Hubo una serie de pláticas y trabajos preliminares entre la ENECH y la Escuela Normal Nocturna de Chihuahua, con miras a constituir una organización que aglutinara a todos los estudiantes del estado, planteara sus problemas específicos, promoviera y dirigiera la lucha por su cabal resolución y aportara su contribución a la lucha del pueblo mexicano. Pronto esta iniciativa fue aceptada por varias escuelas y sobre todo por las Normales rurales que trabajaron intensamente. Así nació la Federación de Estudiantes Chihuahuenses (Gámiz, 1965).

La ENECH y la Normal Nocturna contaban con una única organización estudiantil, la Sociedad de Alumnos. Muchos de sus miembros eran integrantes de la Juventud Popular Socialista, que promovía el acercamiento a las luchas sindicales y campesinas (García, 2015). Al estar

en la ciudad, se movían con mayor facilidad en el contexto político de estado. Grupos de estudiantes de la Normal del Estado y la Normal Nocturna militaron en el PPS y la UGOCM. “Fue en estas organizaciones, más que la Normal, donde se adiestraron políticamente, siguiendo un plan de lectura y acudiendo a reuniones de discusión teórica y estratégica” (García, 2015, p. 95).

Pese a que se reconocen las Normales rurales como las activas en los procesos revolucionarios, la ENECH tuvo su protagonismo en los movimientos sociales y estudiantiles de la época. Sus alumnos y maestros protagonizaron revueltas y mítines exigiendo sus derechos, mayores prestaciones y justicia social.

Escuelas Normales rurales de Chihuahua: participación en los movimientos sociales

En la década de 1960 había escuelas Normales rurales diseminadas en todo el territorio nacional. En Chihuahua estaba la Normal Rural de señoritas, que a partir de 1962 se cambia a Saucillo, pues anterior a esta fecha se ubicaba en la Hacienda del Carmen, con el nombre de un líder anarquista Ricardo Flores Magón. La otra con estas características, pero para varones, era la de que llevaba el nombre de Abraham González. Las escuelas Normales rurales tenían características en su organización y disciplina que las hacían diferenciarse de cualquier otro internado del país.

La mayoría de los estudiantes de este tipo de escuelas eran provenientes de familias campesinas:

En las Normales rurales, el origen social era un requisito oficial para concursar. De acuerdo con la convocatoria de 1962, los interesados debían presentar tres constancias: una de “buena conducta, expedida por el director de la Escuela de donde proceda”, otra de “buena conducta expedida por las autoridades del lugar de procedencia” y otra “de procedencia campesina o radicación en el medio rural” (García, 2015, p. 45).

Corroborando esta información, en entrevista al maestro Ramón Gutiérrez Medrano, egresado de la ENR de Salas, confirma que era un requisito ser hijo de campesinos. Era el perfil de los aspirantes: ser hijo de

campesinos y presentar un examen de admisión, eran los puntajes más altos. Las principales diferencias entre las ENECH y las rurales no estaban en el plan de estudio, sino en la organización y disciplina que necesitaban las últimas para sobrevivir, de allí que el sistema fuera tan homogéneo en todo el país:

Tuvimos que rápidamente adaptarnos a la nueva familia, porque ya nuestros padres habían sido sustituidos por nuestros maestros y nuestras maestras. Nuestras madres por las cocineras y las lavanderas. Había un código binario muy estricto, que, si usted hasta la fecha me dice a las 11, yo estoy 5 minutos antes, nunca después, es una norma de vida, porque allá era muy exactos los tiempos: las 24 horas, una tardanza era la pérdida de medio punto (R. Gutiérrez, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

La disciplina era fundamental en escuelas donde las edades de sus estudiantes oscilaban entre la niñez, la pubertad y la adolescencia. Tanto en la Normal de mujeres como en la de Salaices, el internado constituyó una escuela de convivencia y de adaptación social.

La organización de las escuelas Normales rurales estaba signada por el Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos, así como por los representantes del COPI. En los años cincuenta esa era la instancia encargada de los debates políticos y la formación ideológica (García, 2015). A los alumnos recién llegados, el COPI era el encargado de enseñar las características de las escuelas Normales rurales en todo el país, cuáles eran y sus principios fundamentales. El COPI “organizaba los círculos de lectura de marxismo y recibía invitaciones para participar en mítines y manifestaciones públicas de otras Normales u otros sectores de la población” (García, 2015, p. 58).

El COPI eran puros alumnos. Era un comité muy importante ¿para qué sería? Ideologizar, o mejor, orientar políticamente. Desde que uno llegaba en primero de secundaria, a los poquitos días se convocaba a primer año, que éramos más chiquitos, después de cena, los jueves, a una reunión con el COPI. Nos reuníamos con nuestros compañeros de grupos superiores y nos daban una plática. Ahí empezaban diciendo que era la FECSM,

qué era la FECH, la Federación de Estudiantes Chihuahuenses, cuáles eran las Normales, en dónde estaban. Así eran las reuniones cada jueves, por lo menos los primeros seis meses del COPI con los primeros alumnos (R. Gutiérrez, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

La cotidianidad de las Normales rurales era el estudio, el trabajo en el campo y la preparación política e ideológica que hicieron de estos alumnos fuertes en el movimiento estudiantil y social del estado.

Según García (2015), había dos factores fundamentales que permitieron que ambas escuelas rurales, la de Salaices y la Flores Magón, se mantuvieran apegadas a los principios de la educación socialista de los años treinta. Uno de ellos el vínculo entre sus estudiantes, donde los varones de Salaices visitaban a sus compañeras para conversar y mantenerlas al tanto del posicionamiento ideológico. Por otra parte, está la transformación de maestros comunistas preparados en los años de la educación socialistas en docentes de nuevas generaciones de maestros rurales. Corroborado por el maestro Ramón Gutiérrez, los jóvenes salaicinos, con la justificación de crear actividades recreativas, visitaban a las señoritas y mantenían un vínculo de información sobre temas sociales.

Otro elemento que distinguió a los estudiantes de las escuelas Normales rurales fue el ateísmo. Aunque de la casa traían una formación católica, en la escuela, además de carecer de iglesia cercana, se les enseñaba una filosofía con las leyes de la dialéctica y desmitificaba todo eso. “Y la verdad que todos salimos así, casi casi ateos” (R. Gutiérrez, comunicación personal, 4 de marzo de 2020). El mayor golpe fue a la hora de integrarse a la colectividad, pues fueron formados para una sociedad que no existía en México, sobre todo en ese tiempo, en que era de caciques y de la influencia fuerte de la Iglesia Católica.

106 Era tan homogéneo el sistema de las escuelas Normales rurales, que el país se asustó de lo que había creado y de las consecuencias de este tipo de escuelas, por ello la clausura de muchas, como la de Salaices. En el año 1969, el presidente Díaz Ordaz estaba muy nervioso y tenía que sofocar a sangre y fuego el movimiento de la UNAM y del Politécnico, antes de la Olimpiadas y es cuando se hace la matanza de Tlatelolco y la clausura de las escuelas que apoyaron, entre ellas las Normales rurales.

Pues sí, nos cerraron Salaices. Resistimos ahí en Jiménez, tuvimos el apoyo de los ferrocarrileros, que es un gremio muy fuerte de izquierda. Ellos nos dieron alimentación, hospedaje, una semana duramos en Jiménez intentando que no cerrarán la escuela. Todos los días en la plaza para que no nos la cerraran. Pero ya era un decreto entonces, era el decreto de cerrar 14 Normales y quedaron vivas 15 (R. Gutiérrez, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

La homogeneidad, organización y disciplina de las escuelas Normales rurales hizo que se convirtieran en un peligro para el sistema. De allí egresaban maestros con una formación vasta en lo académico, pero también en lo político y social. Los estudiantes de estas escuelas eran protagonistas en los movimientos sociales y por ello fueron víctima de represión, persecución y hasta la clausura de sus planteles.

La presencia normalista en los movimientos sociales de Chihuahua

Con la demostrada influencia ideológica socialista en estudiantes normalistas de Chihuahua y su formación democrática en general, fueron estos jóvenes protagonistas en los movimientos sociales de la época. Los principales escenarios de conflictos contra el gobierno fueron las huelgas, mítines, caravanas y la guerrilla. En cada uno de ellos hubo, en mayor o menor medida, presencia normalista.

Según García (2015), y corroborado con las averiguaciones hechas y los hallazgos en las diversas fuentes, cuatro de las escuelas Normales de Chihuahua tuvieron -de alguna forma- participación en los movimientos sociales de izquierda, campesinos y guerrilleros -de forma activa- durante la década de 1960. Estas fueron: la ENECH, la Escuela Normal Nocturna, la ENR de Salaices y la ENR de Saucillo “Ricardo Flores Magón”.

107

La Caravana de la justicia

El problema de la tierra en el estado de Chihuahua era uno de los más fuertes en la década de 1960. La presencia de grandes latifundios, caciques

y pocos derechos en campesinos y ejidatarios hizo que varios sectores de la sociedad chihuahuense tomaran medidas contra este sistema. Junto a los campesinos, también obreros y maestros se unen al reclamo de la tierra.

Algunos maestros y normalistas habían participado en un movimiento campesino que demandaba la desarticulación y reparto de grandes propiedades ganaderas, forestales y de riego. Este movimiento inició con una caravana (Caravana de la justicia) de solicitantes de tierra que arrancó en Ciudad Madera y fue recibida por normalistas y estudiantes en la capital del estado, en noviembre de 1960 (García, 2015, p. 26).

La llamada Caravana de la justicia surge ante la visita del presidente Adolfo López Mateo a Chihuahua. El gobernante estaba de gira y los campesinos vieron allí su oportunidad para manifestarse y conseguir una audiencia con él para plantear sus inconformidades. Según datos encontrados en *El Heraldo de Chihuahua* y corroborados con el periódico *Norte e historiadores* como García (2015), la caravana llega desde ciudad Madera a Chihuahua, el 19 de noviembre de 1960 y estaba conformada por más de cuatrocientos campesinos.

El principal objetivo que se seguía era pedir el reparto del latifundio de Bosques de Chihuahua. Además, se pedía una investigación y el castigo correspondiente a los asesinos de los líderes campesinos y el profesor Francisco Luján Adame, en el año precedente. “Esta caravana fue la aceleración de la solidaridad de los normalistas con el movimiento campesino chihuahuense de 1966 a 1965” (García, 2015, p. 38). La exigencia de justicia para sectores tan vulnerables como el campesinado y el magisterio provocó unión, en adelante indisoluble, entre estos sectores para las luchas sociales en el territorio. Arturo Gámiz hizo referencia a la participación estudiantil normalista en estos hechos durante la Resolución 6 del Segundo Encuentro en la Sierra:

Los estudiantes chihuahuenses hicieron grandes movilizaciones en apoyo a 600 campesinos de la sierra que habían llegado a pie en caravana en son de protesta. El 20 de noviembre después del desfile oficial en que se rinde culto a las autoridades, se efectuó, bajo una lluvia pertinaz y helada, un segundo desfile de campesinos y estudiantes en que se desenmascaró a las autoridades y se les

exhibió como fieles defensoras del capital, del latifundio y de los asesinos (Gámiz, 1965).

La caravana fue creciendo sustancialmente con su paso y cercanía a la capital del estado. Se fue nutriendo de más campesinos y sobre todo de estudiantes normalistas. En primera instancia, ellos apoyaban llevando alimentos y otros útiles, pero de igual forma se fueron incorporando. El día 27 de noviembre se da el encuentro la caravana con el presidente López Mateos.

Conclusiones

Los movimientos estudiantiles son estudiados por investigadores actuales, y con ello su relación con el normalismo. No obstante, los trabajos suelen ser centristas y alejar a la periferia, donde, cómo es el caso de Chihuahua en la década del 60, el auge de este tipo de movimientos se vivió en las escuelas Normales.

El análisis historiográfico desarrollado permite afirmar que el movimiento estudiantil en Chihuahua, durante la década de 1960, no puede comprenderse como un fenómeno aislado ni exclusivamente derivado de los acontecimientos nacionales de 1968, sino como parte de un proceso más amplio de articulación entre actores sociales, particularmente entre estudiantes normalistas, campesinos y sectores obreros. En este sentido, el caso chihuahuense evidencia la necesidad de descentralizar los estudios sobre movimientos estudiantiles en México, incorporando miradas regionales que permitan reconocer la diversidad de experiencias y trayectorias históricas.

Las escuelas Normales, tanto rurales como del estado, se consolidaron como espacios clave en la formación no solo académica, sino también política e ideológica de los estudiantes. La influencia de los principios de la educación socialista, así como las condiciones socioeconómicas de origen de los estudiantes, favorecieron la construcción de una identidad colectiva marcada por el compromiso social y la participación activa en las problemáticas de su entorno. Este proceso formativo trascendió el aula y

se expresó en la incorporación de los normalistas a diversas formas de movilización social.

Particularmente, las escuelas Normales rurales destacaron por su organización interna, disciplina y sistema de vida en internado, elementos que contribuyeron a la consolidación de una cultura política homogénea y a la reproducción de prácticas de organización colectiva. Estas características, aunadas a su vinculación con organizaciones como la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, propiciaron su participación activa en movimientos sociales, lo que a su vez las colocó en tensión con el Estado, derivando en procesos de represión, persecución y clausura de algunas de estas instituciones.

Por su parte, la Escuela Normal del Estado de Chihuahua también desempeñó un papel relevante en la dinámica de los movimientos sociales, evidenciando que la participación estudiantil no se limitó al ámbito rural. A través de testimonios y fuentes documentales, se identificó que sus estudiantes y docentes compartían trayectorias sociales similares y una formación ideológica que favoreció su integración a organizaciones políticas y sociales, así como su participación en movilizaciones y procesos de organización estudiantil a nivel estatal.

Asimismo, la presencia normalista en movimientos como la Caravana de la justicia pone de manifiesto la articulación entre demandas agrarias, educativas y sociales, evidenciando la construcción de alianzas entre distintos sectores en la lucha por mejores condiciones de vida y justicia social. Este tipo de movilizaciones refleja la capacidad de los estudiantes normalistas para trascender sus demandas gremiales y posicionarse como actores políticos dentro de un escenario de conflictividad social más amplio.

110

En conjunto, los hallazgos de esta investigación permiten sostener que el normalismo chihuahuense en la década de 1960 constituyó un actor social relevante en los procesos de movilización y transformación social del estado. Su estudio no solo contribuye a enriquecer la historiografía del movimiento estudiantil en México, sino que también abre nuevas líneas de investigación orientadas a profundizar en el análisis de las dinámicas regionales, la historia de las instituciones formadoras de docentes y su papel en la configuración de la vida política y social del país.

Referencias

- Acevedo, Á., y Samacá, G. (2011). Revolución y cultura en América Latina: el movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental. *Memoria y Sociedad*, 15(31), 104-119.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8286>
- Aranda, J. M. (2000). El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 21, 225-250. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1856>
- Blaz, S. E. (2016). *Elementos definitorios de un 68 latinoamericano* [Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/items/8f38a3cc-90ba-4e69-a3c4-d2903678538e>
- Cejudo, D. (2019). Para analizar los movimientos estudiantiles. *Conjeturas Sociológicas*, 7(20), 134-153.
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/1519>
- Civera, A. (2015). Normales rurales, historia mínima del olvido. *Nexos*, 1-10.
https://www.ses.unam.mx/docencia/2017II/Civera2016_NormalesRurales.pdf
- Dip, N. (2020). Cuatro caminos de interpretación. Política, izquierda y cuestión universitaria en la historia reciente latinoamericana. *Contemporánea*, 12(1), 123-138.
<https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/cont/article/view/762>
- El Herald de Chihuahua. (1965, 1 de enero). Fidel no volverá vivo si decide asistir a la ONU, p. 1.
- Gámiz, A. (1965). *Resolución 6: La participación de los estudiantes en el movimiento revolucionario*. <http://www.madera1965.com.mx/hist2.html>.

García, A. (2015). *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua 1960-1968*. Doctor Barragán.

Gutiérrez, R. (2014). La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salas, Chihuahua. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 37-66). ENSECH / REDIECH / Doble Hélice Ediciones.

Gutiérrez, R. (2020, 4 de marzo). Entrevista personal. Chihuahua, México.

Navarro, C. (2015). Ayotzinapa y la estirpe insumisa del normalismo rural. *El Cotidiano*, 189, 95-105.
<https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/no-189-normales-rurales-y-ayotzinapa/ayotzinapa-y-la-estirpe-insumisa-del-normalismo-rural>

Ontiveros, G., y Pérez, F. A. (2018). Balances y aproximaciones teóricas al movimiento estudiantil. *Debates por la Historia*, 6(1), 39-64.
<https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v6i1.9>

Ortiz, S., y Camacho, S. (2017). El normalismo rural mexicano y la “conjura comunista” de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(10), 245-268.
<https://doi.org/10.29351/rmhe.v5i10.116>

Ortiz, S., y Medina, A. G. (2017). *Escritura y poder: posicionamiento ideológico en el normalismo rural desde la producción de revistas durante el cardenismo*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
<https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0053.pdf>

112 Pinto, I. A. (2015). *Los directores de una Normal Rural: la configuración de un “hacer escuela”*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0686.pdf>

Sánchez, R. (2020, 4 de marzo). Entrevista personal. Chihuahua, México.

- Suárez, M. H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 1-17.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001>
- Trujillo, J. A. (2015). *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado*. Sindicato del Personal Académico de la UACH / Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Vega-Hernández, A. (2020). *Influencia ideológica de la Revolución Cubana en los Movimientos Estudiantiles Normalistas de Chihuahua durante la década de 1960*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

¿Sirve revisar el pasado? Villalpando Nava, un pedagogo mexicano del siglo XX

Is It Useful to Revisit the Past? Villalpando Nava,
a Twentieth-Century Mexican Educator

German Flores Martínez*

** Investigador de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México). Es Licenciado en Educación Primaria por la Normal Urbana de Tlaxcala, Licenciado en Derecho por la UNAM, Maestro y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Funge como supervisor de zona escolar de primarias en la zona 21 en Tlaxcala. Trabaja como investigador en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha publicado varios artículos de investigación educativa en distintas revistas nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son: historia del pensamiento didáctico y análisis curricular de los planes de estudios de primaria.*

Correo electrónico: jcoloradounam@yahoo.com.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-9532-4598>

115

Historial editorial

Recibido: 20-noviembre-2025

Aceptado: 21-mayo-2026

Publicado: 31-julio-2026



**¿Sirve revisar el pasado?
Villalpando Nava, un
pedagogo mexicano del siglo
XX**

Resumen

La historia es una disciplina que influye sobre la didáctica. La revisión del pasado permite entender el presente. No olvidar, sino recuperar el pasado para que se entienda la visión actual de la educación, esa es la problemática en este artículo. Villalpando Nava es uno de los pedagogos más importantes del siglo XX en México, recuperar su pensamiento y analizar sus ideas para la comprensión de algunos fenómenos educativos es el objetivo de este reporte. Se utilizó una metodología cualitativa, empleando como instrumento de investigación los mapas conceptuales. Los resultados muestran que el pensamiento de Villalpando tiene una relación muy amplia entre filosofía y pedagogía, que se vincula con el pensamiento alemán y busca en la historia fundamentar el devenir pedagógico.

116

Palabras Clave: didáctica, filosofía de la educación, historia de la educación, mapas conceptuales, pedagogía social.

**Is It Useful to Revisit the Past?
Villalpando Nava, a Twentieth-
Century Mexican Educator**

Abstract

History is a discipline that influences didactics. Revisiting the past can help us understand the present. Rather than allowing the past to be forgotten, this article seeks to recover it as a means of better understanding contemporary perspectives on education. From this perspective, the present article revisits and analyzes the pedagogical thought of José Manuel Villalpando Nava, a Mexican intellectual whose work held a relevant place in twentieth-century educational debates. The objective is to examine some of his main ideas and explore their possible contribution to understanding different educational phenomena from a historical perspective. The study adopted a qualitative approach based on the review and analysis of his pedagogical work, using concept maps as a tool to organize, relate, and interpret the central categories of his thought. The findings show that Villalpando's thought reflects a broad relationship between philosophy and pedagogy, is connected to German intellectual traditions, and draws on history to provide a foundation for understanding the development of pedagogical thought.

Keywords: didactics, philosophy of education, history of education, concept maps, pedagogy.

**Revoir le passé sert-il à
quelque chose ? Villalpando
Nava, un pédagogue mexicain
du XXe siècle**

**Czy warto badać przeszłość?
Villalpando Nava,
meksykański pedagog XX
wieku**

Résumé

L'histoire est une discipline qui influence la didactique. L'examen du passé permet de comprendre le présent. Ne pas oublier, mais récupérer le passé pour appréhender la vision actuelle de l'éducation : telle est la problématique de cet article. Villalpando Nava est l'un des pédagogues les plus importants du XXe siècle au Mexique ; restituer sa pensée et analyser ses idées pour comprendre certains phénomènes éducatifs constitue l'objectif de cette étude. Une méthodologie qualitative a été employée, utilisant les cartes conceptuelles comme instrument de recherche. Les résultats montrent que la pensée de Villalpando établit une relation très étroite entre philosophie et pédagogie, qu'elle se rattache à la pensée allemande et qu'elle cherche dans l'histoire à fonder le devenir pédagogique.

Mots-clés : Didactique, philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, cartes conceptuelles, pédagogie sociale.

Streszczenie

Historia jest dyscypliną wywierającą wpływ na dydaktykę. Analiza przeszłości pozwala zrozumieć teraźniejszość. Problem badawczy artykułu sprowadza się do odzyskania przeszłości (a nie jej zapomnienia), aby zrozumieć współczesną wizję edukacji. Villalpando Nava należy do najważniejszych pedagogów XX wieku w Meksyku; celem niniejszego opracowania jest odtworzenie jego myśli i analiza jego koncepcji w kontekście rozumienia wybranych zjawisk edukacyjnych. W badaniach zastosowano metodologię jakościową, wykorzystując mapy pojęciowe jako narzędzie badawcze. Wyniki wskazują, że myśl Villalpando wykazuje głębokie powiązania między filozofią a pedagogiką, nawiązując do myśli niemieckiej i szukając w historii ufundowania dla rozwoju pedagogiki.

Słowa kluczowe: Dydaktyka, filozofia edukacji, historia edukacji, mapy pojęciowe, pedagogika społeczna.

Introducción

La pedagogía mexicana es una historia llena de apasionados episodios, intelectuales, propuestas educativas, políticas y, por supuesto, de investigadores que con sus estudios aportaron una idea sobre las posibles soluciones a los problemas y retos educativos del momento histórico que les tocó vivir. La lista de personajes en el repertorio pedagógico es muy amplia, se podría empezar por Justo Sierra, José Vasconcelos, Gregorio Torres Quintero, Abraham Castellanos o Rafael Ramírez. La primera mitad del siglo XX estuvo influenciada por Rébsamen y la política educativa del Porfiriato. La segunda mitad de esta centuria tiene otro enfoque, que se puede señalar como uno de profesionalización. Aquí sobresalen los nombres de Francisco Larroyo, Jaime Torres Bodet, y por supuesto, Juan Manuel Villalpando Nava.

Villalpando Nava fue discípulo de Larroyo, juntos pertenecen a una misma corriente de pensamiento de la didáctica normativa. El pensamiento de Villalpando se sustenta en una idea filosófica de su momento, esto se puede observar en su texto *Didáctica de la filosofía* (Villalpando, 1959). Ambos personajes son influenciados por la pedagogía social que en Alemania tenía en Natorp a su principal intelectual. Su impacto se puede observar tanto en la formación de Larroyo, como en los libros publicados por Villalpando. Este autor siempre vincula el pensamiento pedagógico al filosófico, prueba de ello es su tesis doctoral (Villalpando, 1962), donde desarrolló sus concepciones sobre los bienes, valores y fines de la educación. Por inferencia se puede sostener que las obras de Villalpando fueron influenciadas por la filosofía alemana y por la pedagogía europea, así también por la psicología y por la didáctica.

La presente investigación tiene como objetivo principal recuperar, estudiar y analizar las ideas principales del pensamiento pedagógico del intelectual mexicano José Manuel Villalpando Nava, a través del análisis de sus obras escritas. Lo anterior permitirá repensar el pasado para que a la luz de sus ideas se puedan analizar los problemas y fenómenos educativos para tener una comprensión más profunda: ¿Cuáles son las aportaciones más importantes de Villalpando a la educación? ¿Cómo influyó Villalpando en la educación en México? ¿Cuáles son las corrientes de pensamiento que influyeron en Villalpando y su obra? ¿Para qué se estudia el pasado? ¿Sirve recuperar las ideas históricas para aplicarlas en el presente?

La historia es una disciplina científica que busca registrar, estudiar y reflexionar sobre los hechos, los procesos y los personajes del pasado, para construir un mejor criterio que permita la actuación humana frente a los problemas y la realidad actual. La presente investigación busca recuperar las ideas de uno de los pedagogos más importantes de México, primero para que no se olvide, pues de la investigación sobre artículos científicos en distintos buscadores no se encontró ninguno que versara sobre este intelectual mexicano. Segundo, es interesante estudiar sus aportaciones para analizar la realidad educativa mexicana y obtener, quizá, otra forma de interpretar los fenómenos educativos, conocerlos y, posiblemente, realizar otra propuesta de solución frente a los retos del presente.

Desarrollo

En nuestro país han existido distintos trabajos sobre historia de la educación en México que han buscado el registro y el estudio de los hechos históricos. Se pueden mencionar algunos de ellos como: *Tendencias educativas oficiales en México* (Meneses, 2002), *Historia mínima de la educación en México* (Tanck, 2010), y una lista infinita de trabajos sobre esta materia.

Actualmente, de la búsqueda de artículos de investigación sobre la historia de la educación en México, se puede encontrar a María Esther Aguirre Lora, Alberto Arnaut y Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Estos autores trabajan distintos periodos de la historia, distintas corrientes y diferentes métodos de recolección de datos. Quizá por la amplitud de temas y de los propios periodos, ninguno de ellos ha escrito en particular o específicamente sobre José Manuel Villalpando Nava.

Los textos sobre historia de la educación en el siglo XX, en su mayoría, han adoptado la división del análisis en sexenios y a partir de ellos revisan las políticas educativas que se implementaron en esos periodos. Ninguno de los textos consultados hace una revisión de los intelectuales que influyeron en las ideas pedagógicas del siglo. Es decir, vinculan el pensamiento histórico solo al político, dejando de lado las ideas fundamentales o los debates sobre las ciencias de la educación, sus académicos y las aportaciones.

José Manuel Villalpando Nava nació en Aguascalientes, México, en el año de 1926. Fue profesor de educación primaria, egresado de la Escuela Nacional de Maestros. Realizó estudios de Doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), siendo de los primeros profesores en alcanzar este grado de estudios en el país. Villalpando debate las relaciones entre la pedagogía y la filosofía (Villalpando, 2025), una como auxiliar de la otra. La filosofía fundamenta a la pedagogía y esta le ayuda a la primera en la comprensión, en el estudio de los fenómenos filosóficos.

Villalpando Nava ejerce la docencia en la UNAM hasta el final de su vida. Su obra es amplia: *Psicotécnica de la enseñanza* (Villalpando, 1957), *Didáctica de la filosofía* (Villalpando, 1959), *Líneas generales de pedagogía comparada* (Villalpando, 1961), *Bienes, valores y fines en la educación* (Villalpando, 1962), *Los fundamentos de la orientación profesional* (Villalpando, 1965), *Didáctica de la pedagogía* (Villalpando, 1977), *Pedagogía comparada teoría y técnica* (Villalpando, 1966), *Didáctica de la psicología* (Villalpando, 1967), *Filosofía de la educación* (Villalpando, 1968), *Sociología de la educación* (Villalpando, 1969), *Manual de didáctica* (Villalpando, 1970), *Historia de la educación y la pedagogía* (Villalpando, 2000), *Historia de la filosofía en México* (2002), *Manual de investigación pedagógica* (Villalpando, 2005) e *Historia de la educación en México* (Villalpando, 2009).

Larroyo perteneció a un grupo de intelectuales denominado *El Ateneo*, en la década de 1930. Fue maestro en la carrera de pedagogía de la UNAM y se doctoró en Alemania. Se alineó a la pedagogía social y realiza una constante vinculación entre la filosofía y la pedagogía. Su pensamiento filosófico se enlaza con el neokantismo, por la influencia de Antonio Caso y los estudios que realizó en Alemania al lado de Natorp (De Jesús, 1997). En el ámbito internacional, su pensamiento es parte de la llamada pedagogía social, cuyas principales características son: es una corriente de origen filosófico que busca reivindicar al hombre de todos los elementos sociales necesarios para hacerlo un sujeto participativo de su entorno, dotándolo de los medios, donde el educando se sienta y se desarrolle mejor (De Jesús, 1997).

Larroyo se dedicó a escribir sobre historia de la educación. En su libro realiza un recorrido por un amplio periodo de tiempo, que él organiza y entiende como unidades de historia de la pedagogía. Su texto lo divide en 10 unidades (Larroyo, 1944). Cabe hacer la aclaración que el autor concibe

a la historia como un espacio donde el ser humano comparte y se guía a través de valores, fines, usos, costumbres e ideales que le dan congruencia, para que el ser humano comprenda y entienda su momento histórico. Larroyo escribió sobre estética, lógica, axiología y pedagogía. Su pensamiento se fundamenta en su concepción sobre lo que significa la filosofía: situar al hombre en el centro, de forma sistemática y metódica, sobre la existencia del ser humano, valores y cultura. Como partidario de la pedagogía social, ubica al sujeto como principal actor de la reflexión filosófica. Una de sus obras es *Vida y profesión del pedagogo* (Larroyo, 1958b), donde estudia las características de estos profesionales. Realiza una profesiografía del pedagogo para estudiar las características que le dan identidad. En este documento, Larroyo explica la diferencia entre educador y maestro, además ofrece una idea que diferencia entre pedagogo y maestro, como el teórico de la educación y el practicante de la enseñanza.

La pedagogía social tiene sus inicios en Alemania, en la década de 1920 (Serrano et al., 2014). De acuerdo con los autores, esta forma de entender la disciplina ayuda a los más desvalidos, necesitados y abandonados. Este campo encuentra un debate por demás interesante en Alemania, donde se pueden encontrar dos tendencias: una de Herbart, quien tiene una posición individualista e intelectualista (Behetti y Prado 2015), y por otra parte la posición de Natorp, quien sostiene una posición social y en comunidad. Herbart sostiene la pedagogía a partir de la psicología como disciplina principal que le da fundamentación; mientras que para Natorp se concibe como un fenómeno no de la psicología, sino de lo social. No de la individualidad, sino de la colectividad (Behetti y Prado 2015).

Herbart y Natorp fueron de formación filósofos y desde allí pensaron la pedagogía. Esto es -en principio- una forma de coincidencia, pero además influyeron en sus alumnos del siglo XX, en pensar la educación desde la filosofía. Esto por supuesto que impactó en las concepciones de Larroyo y del autor que estudiamos en este escrito: Villalpando Nava. Esta es una de las características que identifica el pensamiento del autor mexicano. Herbart y Natorp coinciden en un punto, que son los fines de la educación. Ambos encuentran en la ética, el fundamento de la educación del alumno. Herbart sostiene que el fin de la pedagogía es la formación del carácter moral, sustentado en tres principios: gobierno, instrucción y disciplina. (Cols, 2016). Natorp considera que los objetivos de la educación son los

valores (verdad y belleza, bondad y justicia, salud y utilidad). Sostiene que la filosofía es la que determina el fin de la educación.

Herbart y Natorp tienen como fundamento de su pensamiento al filósofo Kant y como didacta a Pestalozzi, es decir, su epistemología es kantiana y su didáctica se funda en la corriente francesa. Esto influyó en las ideas de los mexicanos, como Larroyo y Villalpando. Lo descrito anteriormente fue la contextualización de los europeos y el sustento teórico de la pedagogía mexicana de segunda mitad del siglo XX. Los dos autores, Herbart y Natorp, son considerados neokantianos por sus posiciones; sin embargo, conciben de forma distinta la educación, pero tienen un punto de coincidencia, pues ambos plantean que los fines se encuentran en la ética. Sostienen que la educación se basa en fines y valores supremos, a los que aspiran como meta final del desarrollo humano.

Villalpando, en su libro *Didáctica de la pedagogía* (Villalpando, 1977), constantemente da referencias sobre lo que significa esta disciplina científica, desde una concepción de formación del hombre. Aquí se observa la influencia de lo social en su pensamiento, la concepción del hombre como elemento central para su formación y su cultura. José Manuel Villalpando Nava se formó al lado de Francisco Larroyo y este estudió en Europa y fue influenciado por Natorp (De Jesús, 1997). Las ideas de esta corriente influyeron en el autor estudiado en este reporte, para la elaboración de sus obras.

La didáctica normativa es una corriente trabajada en México, en Sudamérica y en Europa durante el siglo XX. Esta disciplina se entiende como una forma de enseñanza y aprendizaje a través de la formulación de leyes y principios que se encuentran presente en todo momento y lugar, en las aulas de cualquier escuela. Quizá su origen se encuentra en los textos de Comenio, cuando este autor relacionaba los principios del cristianismo con la enseñanza. La religión tiene un fuerte matiz de normatividad, tiene una idea de las leyes para el comportamiento humano. Esto lo relacionó Comenio con la enseñanza, como un conjunto de principios aplicados al aprendizaje de los niños de su época. Como se recordará, Comenio fue un doctor en teología, discípulo de Martín Lutero. Quizá, otro posible origen de la didáctica normativa se encuentra en Herbart, filósofo alemán que escribió sobre el método de la enseñanza y quien se dio a la tarea de elaborar una serie de pasos para aplicar la didáctica en cualquier situación:

etapa de demostración del objeto, etapa de asociación-comparación, etapa de generalización, y etapa de aplicación.

Otra probabilidad del origen de la didáctica normativa se encuentra en el positivismo, como una corriente filosófica que orienta el rumbo que deben seguir las ciencias, encabezadas por la física, sus leyes y métodos de estudio. Al ser la ciencia más destacada de esta corriente, influye en las demás. La didáctica no es la excepción y de la física recupera el lenguaje de principios y leyes y -por lo tanto- emplea sus formas para entender el fenómeno de estudio que le es propio. La didáctica normativa quizá tiene su origen en la formación de los países, después de la Edad Media. Cuando se conforma un proyecto de Estado, se da origen a un cuerpo o sistema de leyes, esto genera un proyecto educativo para los habitantes del territorio nacional. La didáctica tiene una influencia muy amplia de las ciencias políticas, por ello la enseñanza recupera su sentido normativo en su lenguaje y en la conformación de una corriente que busca explicar los fenómenos inherentes a la enseñanza y el aprendizaje.

En Argentina, Sofía Picco (2010) escribió un artículo sobre la didáctica normativa en el que sostiene que la disciplina ha pasado por tres momentos en la historia: normativo, prescriptivo y descriptivo. Señala que el primero es una corriente inaugurada por Comenio en el siglo XVI, con el texto titulado *Didáctica Magna* (Comenio, 2010), cuya tendencia delinea el método que los docentes usarán en el aula para enseñar todo a todos. En el caso mexicano, el representante más destacado de esta corriente de la didáctica fue el pedagogo Francisco Larroyo (1958a), quien sostiene que la disciplina en comento es un conjunto de principios que explican y justifican las normas conforme a las que actúa o debe actuar el maestro en el grupo de alumnos. En su libro, sobre la didáctica contemporánea, cita 7 leyes de la enseñanza aprendizaje, donde se observa un lenguaje sustentado en normas, que lo vinculan con un pensamiento jurídico-político como proyecto de nación.

La escuela activa de la didáctica en Villalpando

La didáctica activa tiene sus orígenes en Europa, a finales del siglo XIX y principios del XX. La representan autores como: Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Frobel, Freinet, Montessori y Makarenko. Esta corriente emite

principios como el paidocentrismo, el juego como acción para aprender, la visión de la educación desde el niño y un cambio en la práctica docente para alejarse de la tendencia clásica de la enseñanza (Flores, 2019). Este enfoque de la didáctica nueva también aparece en los trabajos de Larroyo (1958a), quien reconoce que la memorización del aprendizaje no es suficiente para el desarrollo del alumno. Larroyo es partidario de la enseñanza activa, la concibe como enseñanza por propia y dinámica actividad, sosteniendo que no hay otra vía más eficaz para lograr que el educando alcance una meta que se propuso. Por otra parte, crítica la posición conductista del aprendizaje, pues señala que solo se logra uno de los elementos más simples del proceso de aprendizaje, que es el mecanicismo o el aprendizaje reflejo de impulsos fisiológicos. Argumenta que el auténtico aprendizaje es complejo, que tiene fines y sentidos que se pretenden enseñar y contribuye a formar hábitos inteligentes y creadores (Larroyo 1958a).

La psicología en Villalpando

La psicología tiene una amplia influencia en el campo educativo y tal vez el origen se encuentra en la corriente conductista norteamericana, con los trabajos de tres autores: Watson, Thordike y Skinner. Camilloni (1997) brinda una explicación amplia sobre la relación entre la didáctica y las ciencias, donde sostiene que la primera tiene herencias, legados y deudas de otros campos del conocimiento como de la sociología y la antropología. Al reconocer que la didáctica tiene una deuda con el estudio de la conducta, es importante revisar cómo esta disciplina se involucró en los procesos de enseñanza aprendizaje. El pensamiento norteamericano atendió los fenómenos del aprendizaje desde el estudio del comportamiento humano y no tuvo una traducción lingüística apropiada para el término “didáctica” (Camilloni, 1997). Los norteamericanos buscaron respuestas en una ciencia que tuvo muchos avances y autores hasta la actualidad, por ejemplo, Ausubel y Tayler.

Por la cercanía de México con los Estados Unidos de Norteamérica, la psicología ha impactado fuertemente en las concepciones sobre educación y todo su campo, desplazando muchas veces a la didáctica de su función y de su objeto de estudio. En el siglo XX, la influencia de las ideas sobre el coeficiente intelectual, la evaluación objetiva, la campana de Gauss, el

desempeño escolar y el aprovechamiento, dan cuenta de la influencia de las ciencias del comportamiento en la educación en México. Cabe aclarar que la psicometría ha influenciado en la evaluación, que originalmente -y durante muchos años- fue un tema de la didáctica, concebido para la mejora de los aprendizajes de los alumnos con fines de formación. En la psicometría se encontró una forma de medir el aprendizaje (porcentaje de aprovechamiento), de comparar los resultados (pruebas estandarizadas) y de medir la inteligencia (coeficiente intelectual), entre otros aspectos más. Esto ha derivado en otra forma de pensar la evaluación de los aprendizajes para la educación.

Villalpando no es ajeno a esta tendencia que tuvo auge en México en la segunda mitad del siglo XX, pues escribió el libro *Psicotécnica de la enseñanza* (Villalpando, 1957), donde se muestra la influencia de la psicometría en la evaluación. En los resultados de este trabajo se mostrará como el autor concibe estos conceptos desde la ciencia de la mente. La psicología ha elaborado distintas concepciones de aprendizaje y estas han influido en la educación, la formación de maestros, las prácticas docentes y hasta en las políticas públicas para la elaboración de los currículos en México. En el siglo XX aparece Jean Piaget y elabora sus etapas o estadios del desarrollo cognitivo constructivista (Dolle, 2009). Se le considera un pionero de la psicología evolutiva que ha tenido gran impacto en la educación, pues propuso una secuencia en el desarrollo infantil que ha influido en la elaboración de los planes de estudio, en las estrategias didáctica y -con ello- en didactas y pedagogos. Otra tendencia del estudio del comportamiento humano que influyó en México en el siglo XX fue el conductismo, con sus ideas sobre el aprendizaje a base de ensayo y error, la ley del efecto y el condicionamiento operante. Estos conceptos tuvieron vigencia durante mucho tiempo, impactaron en los planes y programas de educación y también repercutieron en la evaluación.

Metodología

La presente investigación se realizó desde una posición cualitativa, donde lo más importante es la comprensión de los fenómenos, no la explicación. Este enfoque permite la elaboración de los instrumentos por parte del investigador y no requiere que cumplan con ciertas disposiciones (Framco,

2024). Los instrumentos pueden ser elaborados *ad hoc* para el tema de interés, para adaptarlos a la realidad que se estudia.

El trabajo se realiza desde el análisis textual, que es una técnica que tiene sus orígenes en la lingüística y su uso es muy antiguo. Desde hace muchos años se estudian los textos de Aristóteles y de Platón, buscando su significado más profundo. Con el análisis textual se busca la exploración profunda de las obras de un pedagogo mexicano, lo que implica leer sus escritos para lograr una comprensión amplia del pensamiento del autor. Como instrumento que auxilie al investigador a lograr sus fines, que permita dar rigor metodológico para que los resultados sean objetivos y que den respuesta a las preguntas de investigación, se recurre a la elaboración de mapas conceptuales para el análisis de los textos.

El análisis textual es una técnica que se usa para diferentes fines. Escalante (2009) señala que el estudio de un texto tiene distintos usos como: léxico, semántico, cognitivo y temático. En esta indagación se usarán los mapas conceptuales con la intención de identificar los temas que aborda la obra del autor, así como para comparar lo que realiza en una obra y otra y encontrar los elementos que permitan reconstruir su pensamiento en torno a cierta temática, a partir de diferentes libros. Los mapas conceptuales son definidos como una representación visual y una jerarquía de relaciones entre distintos conceptos (González, 1992). Son habitualmente una herramienta que se usa en las escuelas como estrategia de aprendizaje. De la revisión de los textos especializados, pocos utilizan los organizadores gráficos como un instrumento de investigación. En este estudio se utilizaron porque permiten comprender los significados profundos de los textos del autor que se analizó.

Los mapas conceptuales permiten establecer una representación gráfica que el sujeto elabora como un proceso de comprensión del significado del texto. Además, establece la relación entre los conceptos que conforman la red del gráfico, esto también manifiesta las conexiones que el investigador realiza al leer y con ello, formar un entramado del texto para su interpretación. Los textos que se utilizaron siguieron el interés del investigador y fueron solamente 5 libros, por ser los que representan mejor la obra pedagógica del doctor Villalpando Nava: *Manual de didáctica*, *Psicotécnica pedagógica*, *Didáctica de la pedagogía*, *Filosofía de la educación* y *Bienes, fines y valores de la educación*. El criterio de selección obedece a encontrar el

pensamiento didáctico en primer lugar, en segundo su pensamiento pedagógico y finalmente el sustento filosófico del intelectual estudiado.

La historiografía se aboca a describir y documentar los hechos históricos, como tal, tiene distintas corrientes de estudio que buscar fundamentar los fenómenos de esta disciplina. Busca darles un valor científico en la búsqueda de la verdad. La historiografía tiene distintas corrientes como el positivismo, el marxismo, la Escuela de los Annales, el historicismo y otras más.

La historiografía auxilia a la historia de la educación a fundamentar -con sus métodos de estudio- los hechos educativos que son históricos y que buscan la verdad de los fenómenos para darles un tratamiento científico, que cumpla con la rigurosidad metodológica de las ciencias de la educación y la historia

El enfoque historiográfico que se siguió fue el historicismo, concebido como forma de entender al ser humano y sus creaciones, a partir de la historia y de una concepción de construcción social e historicista (Palti, 2006). El uso de mapas conceptuales buscó el análisis de documentos, relacionando el lenguaje con lo histórico, a partir de un discurso escrito. Por ello, la justificación es la triangulación entre lo documental, como un elemento histórico, que aporta un lenguaje que es susceptible de ser estudiado. Lo escrito se puede comprender a partir de mapas conceptuales que profundicen el entendimiento del pasado.

Se realizó una primera lectura de los documentos seleccionados, posteriormente se identificaron las unidades de análisis del universo y a partir de estos elementos se elaboraron los mapas conceptuales, cuantos fueran necesarios. A partir de los esquemas que se diseñaron se buscó cuáles eran las relaciones existentes entre los diferentes diagramas y las coincidencias en las palabras. Al encontrar los mismos conceptos en diferentes esquemas, se realizó la interpretación y esto es el origen de los resultados de la presente investigación. Los organizadores gráficos se cruzaron entre los diferentes libros y las distintas unidades de análisis y con ello se obtuvo una relación de significado entre distintas obras del autor estudiado. La construcción del sentido de los mapas conceptuales, a través de su relación entre sí, generó distintas interpretaciones que dieron origen a los resultados.

El presente estudio se orienta desde la historiografía, desde el análisis del historicismo, entendiendo este como un enfoque que busca abordar los fenómenos históricos de forma individual, para tener mayor profundidad, y exactitud en el estudio del tema.

La historiografía es una forma de estudio de la historia, se centra en registrar en forma escrita diversos eventos históricos que ocurrieron en un lugar y tiempo determinado. En el caso del presente reporte, se trata de la obra escrita de un autor, de un pedagogo que tuvo vigencia en un tiempo y en un lugar (Historia Digital, 2023). Se vincula la historiografía con la lingüística y con la pedagogía en el estudio de un autor.

Villalpando, al seguir una tendencia de la psicología norteamericana, tiene influencia del positivismo, es decir, que la historiografía de este autor se encuentra influenciada por esta última corriente. Por otra parte, Villalpando Nava es un seguidor de autores alemanes neokantianos, como Natorp, lo que quizás lo ubique en el contexto del historicismo.

Resultados

Villalpando Nava es un intelectual de la segunda mitad del siglo XX. Una de sus aportaciones fundamentales para la educación en México, es que buscó tener un alto nivel de rigor y objetividad científica en todas sus investigaciones, con lo que se puede señalar que una de sus contribuciones fue la profesionalización del ejercicio científico en México.

Otra aportación del trabajo de Villalpando fue involucrar el estudio de la psicología como fundamento de los conocimientos científicos y prácticos de la educación. Es decir, fue un seguidor del pensamiento norteamericano y buscó aplicarlo en México, en los docentes y su formación, en los conocimientos y problemas de las ciencias de la educación de nuestro país.

Nuestro personaje permanentemente buscó vincular la filosofía con la educación, para generar un criterio filosófico que permitiera la interpretación de los fenómenos educativos con un sustento en esta disciplina, que diera explicación o respuesta al planteamiento del problema educativo que se enfrentaba en su época.

Villalpando concibe la filosofía como una doctrina de la cultura, entendiendo esto como las creaciones humanas, originarias del espíritu.

Concibe aquella como la expresión de la vida espiritual del hombre (Villalpando, 1962). Este es el punto de partida para comprender el pensamiento de este intelectual.

El autor que se estudia tiene una influencia muy amplia de Larroyo, pues este intelectual de la educación fue quien estudió este concepto de filosofía de la cultura y quien lo acuñó en el caso mexicano. En su libro titulado *Introducción a la filosofía de la cultura, sistema e historia* (Larroyo, 1971) acuña el concepto citado y lo define como “la concepción del mundo y del valor de la vida [...] la peculiar manera del hombre de conocer y valorar la existencia y de actuar en ella en variadas y permanentes formas” (p. 20). El producto de estas acciones, Larroyo lo llama cultura. En primera instancia se observa en Villalpando la relación entre la filosofía como sustento de la pedagogía, el punto de partida es lo que ha construido sobre la epistemología para sustentar su pensamiento pedagógico, pensar la educación con una fuerte base filosófica, tal como la asumía el propio Natorp en su corriente de la pedagogía social.

Los fines de la educación, tal como los entiende Villalpando (1962), son: 1) propulsar el progreso de la cultura, a través de preparar al hombre para el devenir, 2) el deseo de participar en la modelación del futuro, es decir que el ser humano quiera modificar ese porvenir para el mejoramiento de la cultura y 3) la conciencia del deber como uno de los fines de la educación, es la obligación del hombre por participar en la formación de la sociedad, para enfrentar los retos y lograr el progreso; la integración cabal, lo más perfecta posible del individuo, para que tenga los elementos suficientes para afrontar los problemas que se le presenten. Con estos tres elementos, Villalpando sostiene que se alcanzaran las metas últimas de la educación, que son la finalidad histórica comprendida como la superación del individuo y la perfección absoluta de la humanidad como fin infinito de la acción formadora.

En *Didáctica de la pedagogía* de Villalpando, Larroyo sostiene en el prólogo que él no conoce ningún libro o texto sobre la enseñanza de la pedagogía y que es un tema muy necesario para reflexionar sobre cómo se enseña. En este libro el autor hace una diferenciación entre pedagogía y didáctica. Es común que se confundan y que se dé por hecho que el pedagogo sabe de didáctica; sin embargo, no es lo mismo y el dominar una no significa que se domine la otra. Villalpando escribe que la didáctica es la doctrina

de la enseñanza, es la ciencia sobre cómo se enseña en la escuela. Por otra parte, la pedagogía es mucho más amplia, porque su objeto de estudio son todos los fenómenos implícitos en la educación. A la pedagogía le importan todos los hechos educativos y los estudia desde distintas disciplinas y aportaciones. Enseñar pedagogía reclama cierto conocimiento de los principios y normas de la didáctica.

Como se puede leer, Villalpando relaciona la pedagogía y la didáctica. Esta es una triangulación de distintas disciplinas donde una le da sustento epistemológico a los fenómenos educativos y otra -la didáctica- señala como enseñar lo pedagógico. Se puede considerar una relación piramidal y -a la vez- una relación de ida y vuelta entre estas tres áreas del conocimiento humano. En una descripción del mapa conceptual que ayudó a entender esta relación, el acto educativo está al centro y como elementos que se desprenden, queda la filosofía como su sustento y la didáctica como auxiliar de los fenómenos que interesa estudiar. En este texto sobre didáctica de la pedagogía, Villalpando aborda algunos problemas sobre la enseñanza de este campo y cita algunos: la naturaleza de la enseñanza de la pedagogía, los objetivos, el interés, el contenido, los métodos, los auxiliares y la evaluación. Todos ellos los desarrolla, los comenta y propone una solución para su atención (Villalpando, 1977). La falta de preparación, la improvisación docente o la pedagogía ingenua - como él le llama- son problemas en la enseñanza de la pedagogía.

En el libro *Psicotécnica pedagógica* Villalpando nos refiere que la psicología es una ciencia que, a través de la psicotécnica, auxilia al acto educativo y lo que es más, enuncia que el maestro debe tener un amplio bagaje cultural sobre esto para aplicarlo con sus estudiantes (Villalpando 1957). Además, este libro es una muestra inequívoca de la influencia de la psicología norteamericana en el pensamiento del autor. Esta escuela tiene una preferencia por la psicometría del aprendizaje y de algunas funciones mentales que suceden en el sujeto, como producto de su proceso de adquisición del conocimiento. Esta rama de la psicología se encarga de utilizar principalmente técnicas de estadística que se aplican a algunos procesos mentales como el aprendizaje, la inteligencia, la memoria, etc. Los test son uno de los instrumentos más utilizados por la psicometría y tienen distintos usos, siendo en general el conocimiento de la personalidad del sujeto el fin principal. En el caso de Villalpando, su libro es un manual que permite al docente el conocimiento elemental de esta rama.

Discusión

Villalpando Nava es producto de varias disciplinas y de distintas corrientes, no se alinea en una sola tendencia, es plural y diversa su fundamentación y su formación disciplinar. Sus aportaciones son una muestra de la construcción de distintas tendencias: por una parte, su mayor influencia es de su maestro Larroyo, y con ello la escuela europea de la pedagogía, principalmente de la social. Por otro lado, es fuertemente influenciado por la psicología sajona, por la tendencia de la psicometría. Por último, en su pensamiento domina una visión de la didáctica normativa. Dicho de otra manera, el autor se formó de las ideas europeas, lo norteamericano y de su propio país, México.

Tiene muchas aportaciones al conocimiento que hacen aún vigente su pensamiento para reflexionar sobre algunos retos que presenta el sistema educativo mexicano, la práctica docente y la construcción del conocimiento en las universidades. Siempre es importante volver al pasado y repensar las ideas de estos intelectuales que escribieron propuestas y generaron ideas y conocimientos que pueden ser utilizados para la formación docente y la mejora de su práctica.

Los enfoques que acompañaron el contexto académico de Villalpando fueron la pedagogía social, la didáctica normativa y la psicometría como fundamentos de sus obras. Estas corrientes enriquecieron las propuestas que este intelectual mexicano escribió, donde no sigue otras corrientes de la psicología, sino que se alinea a la psicometría. Quizá sea necesario estudiar más textos de este escritor, pero con lo revisado para esta investigación, no se identificó el lenguaje o los conceptos de otras ramas de la psicología.

Con respecto a la didáctica activa, no escribió ningún libro que versará sobre este tema. En sus textos no se observa la influencia de algún didacta de la Escuela Nueva como Froebel, Montessori, Freinet o Decroly. No utiliza los conceptos o las ideas de esta escuela, a pesar de que durante la primera mitad del siglo XX ya existían algunos desarrollos y temas que estudiaban los distintos postulados de este enfoque. Lo que se observa es una tendencia muy marcada a la filosofía alemana, a la pedagogía social y -por supuesto- al pensamiento de Larroyo. Por lo tanto, se puede asegurar

que Villalpando es un pedagogo social que siempre vincula filosofía y pedagogía. Es una forma de ser neokantiano en su propuesta educativa.

Quizás una de las críticas en el debate pedagógico del tiempo de Manuel Villalpando Nava fue que eran demasiado teóricos para la formación de los docentes, es decir, no se les instruía para la práctica docente, para la resolución de los problemas del aula. Por el contrario, se les daba una formación filosófica y pedagógica, pero no se estudiaban en la acción diaria de un docente. Antes surgieron otros planes de estudios que estuvieron más orientados a la profesionalización del maestro y menos a la formación teórica. El plan de estudios más influenciado por el pragmatismo es el llamado enfoque por competencias, que deja de lado la visión teórica para priorizar la movilización de saberes.

Esta investigación se realizó con un instrumento de investigación que es atípico en este tipo de trabajos -los mapas conceptuales- que quizás sea cuestionables en su objetividad y para algunos teóricos sus resultados carecen de rigor. Además, la exploración de los textos se realiza por una sola persona, lo cual puede sesgar los resultados de este reporte. Por ello se propone que para futuros trabajos se utilicen otros instrumentos de investigación. Lo importante es seguir analizando la obra de Villalpando Nava.

Algo que no se identifica en los libros de Villalpando son ideas sudamericanas o latinoamericanas. Al ser uno de los educadores más importantes de México en el siglo XX, eso lo convierte en figura influyente en el resto del continente. Los latinos debemos construir un pensamiento diferente, que muestre el profesionalismo que se alcanza en nuestros sistemas educativos, una corriente propia que atienda a las problemáticas que son afines en los países de la región. Construir una escuela para aportar soluciones a los retos de la educación contemporánea.

Villalpando Nava, en su libro *Didáctica de la pedagogía*- sostiene que la falta de preparación del docente perjudica el aprendizaje de los alumnos. Esta hipótesis que plantea es muy vigente en el contexto mexicano, pues existen maestros que nunca vuelven a la universidad, a la educación superior en alguna de sus variantes. Esto provoca que el profesor sustente su práctica

solo en el conocimiento empírico, lo que genera falta de criterio para reflexionar sobre lo que el maestro realiza en su quehacer y las limitaciones de su ejercicio profesional.

El retorno permanente a la filosofía de la educación, a buscar bases epistemológicas que permitan conocer el origen o la crítica a la actuación de los directivos, supervisores y -por supuesto- a la práctica del maestro en el aula, es una necesidad imperiosa. La pedagogía siempre debe tener contacto con la filosofía, pues esta le permitirá reflexionar sobre los resultados de cualquier área de la educación. Villalpando filosofa sobre los temas educativos y este es su punto de partida para proponer algunas ideas en cada una de sus obras, influenciadas en el pensamiento de Larroyo y de la filosofía alemana del siglo XX.

Villalpando relaciona psicometría con didáctica normativa, una corriente sajona que le interesa medir el aprendizaje, el conocimiento y la inteligencia. El autor enlaza los principios de la didáctica con la medición de la evaluación, una tendencia en boga en ciertos momentos del siglo pasado. La concepción de evaluar en la psicometría es a través de una visión cuantitativa, lo que genera un tipo de práctica docente donde la medición del aprendizaje es a través de instrumentos acordes con este enfoque, particularmente el examen, que es idóneo por su objetividad y por su relación con los test, que es cómo los psicómetros miden lo que sucede en el cerebro.

Se observa relación entre la estadística descriptiva y las formas de evaluación del aprendizaje. Es decir, entre la didáctica y la estadística, que constituye una visión positivista de la didáctica para fundamentarla en una visión cuantitativa de la educación. Esto relacionaba adecuadamente la calificación con la evaluación, haciendo de esta una forma de medición cerebral del aprendizaje. Esta manera de entender la evaluación desde la estadística tiene críticas desde la sociología, por su tendencia a la reproducción de las estructuras sociales como la pobreza, la marginación y los bajos resultados (Meirieu, 1997). Perrenoud (2008) sostienen que la evaluación debe luchar contra la desigualdad y el fracaso escolar y no repetirlos.

No se aprecia en las concepciones sobre evaluación de Villalpando, una idea de los clásicos de la didáctica o de las ideas europeas. Concretamente

no revisa el pensamiento francófono y no aparecen en sus textos las propuestas humanistas. En el caso concreto de la evaluación, tiene una mirada sajona y no de pensamiento humanista, a pesar de la influencia de la pedagogía social en su obra. Por el contrario, la psicología norteamericana es la que permea en sus ideas sobre la evaluación y en sus concepciones sobre la psicometría y la medición del aprendizaje.

Referencias

- Behetti P., y Prado, A. (2015) Antecedentes olvidados en pedagogía: Paul Natorp y Siegfried Bernfeld. *Revista 1 de Psicología*, (3), 28-32.
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/737>
- Camilloni, A. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Argentina.
- Cols, E. (2016). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En A. Camilloni (comp.), *El saber didáctico* (pp. 71-117). Paidós.
- Comenio, J. (2010). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.
- De Jesús, T. (1997). *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*. Cuadernos del CESU / UNAM.
- Dolle, J. (2009). *Para comprender a Jean Piaget*. Editorial Trillas.
- Escalante, E. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. *Revista Theoria*, 18(2), 55-67.
<https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/05.pdf>
- Flores, G. (2019). La escuela nueva de la didáctica en el plan 2018 de primaria. *Revista de educación*, (17), 141-155.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- Framco, S. (2024). Métodos de investigación cualitativa para la construcción de conocimiento científico: Análisis documental. *Revista Elite*, 6(1), 2-17.
<https://www.revistaelite.itsqmet.edu.ec/index.php/elite/article/view/75/151>
- González, F. (1992). Los mapas conceptuales de J. D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias

- experimentales. *Revista Enseñanza de las Ciencias* 1992, 10(2), 148-158.
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39815/93182>
- Historia Digital (2023). La historiografía hoy. *Historia Digital*, 23(41), 1-7.
<http://fundacionarthis.org/ediciones/ojs/index.php/hdigital/article/view/106>
- Larroyo, F. (1944). *Historia general de la pedagogía*. Porrúa.
- Larroyo, F. (1958a). *Didáctica general contemporánea*. Porrúa.
- Larroyo, F. (1958b). *Vida y profesión del pedagogo*. Porrúa.
- Larroyo, F. (1971). *Introducción a la filosofía de la cultura, sistema e historia*. Porrúa.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (C. Cherigny, Trad.; 3ª ed.) Octaedro. (Obra original publicada en 1992).
- Meneses, E. (2002). *Tendencias oficiales educativas en México*. Universidad Iberoamericana.
- Palti J. (2006). El historicismo como idea y como lenguaje. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, 10(2), 215-222.
https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Palti_prismas10
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2008_A.html
- Picco, S. (2010). Reflexiones en torno a la normatividad en la didáctica en general. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (16), 207-227.
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151011.pdf>
- Serrano, G., Llamas, J., y Fernández-García, A. (2014). Fundamentos de la pedagogía social y de la educación social. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(1), 21-32. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p21-32>

- Tanck de Estrada, D. (Coord.). (2010). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Villalpando, J. (1957). *Psicotécnica de la enseñanza*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (1959). *Didáctica de la filosofía*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (1961). *Líneas generales de pedagogía comparada*. Porrúa Editores.
- Villalpando J. (1962). *Bienes, valores y fines de la educación*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (1965). *Los fundamentos de la orientación profesional*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (1966). *Pedagogía comparada teoría y técnica*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (1967). *Didáctica de la psicología*. Porrúa Editores.
- Villalpando J. (1968). *Filosofía de la educación*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (1969). *Sociología de la educación*. Porrúa Editores.
- Villalpando J. (1970). *Manual de didáctica*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (1977). *Didáctica de la pedagogía*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (2000). *Historia de la educación y la pedagogía*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (2002) *Historia de la filosofía en México*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (2005) *Manual de investigación pedagógica*. Porrúa Editores.
- Villalpando, J. (2009) *Historia de la educación en México*. Porrúa Editores.
- Villalpando J. (2025). *Filosofía.net*. José Manuel Villalpando Nava.
<https://filosofia.net/ddf/pgk/jmv.htm>

Espacios compartidos: cuando la Escuela de Agricultura habitó la Normal de Veracruz (1942-1943)

Shared Spaces: When the School of Agriculture was hosted at the Veracruz Normal School (1942–1943)

Raquel de Jesús Vélez Castillo*
Sergio Ramírez Gómez**

* Profesora-Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 301, Xalapa (México). Es doctorante en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus publicaciones recientes están: “Mujer de letras: María Luisa Ross, su andar en la educación en el siglo XX” (2026), “Intellectual biography of Latin American academics III” (2025) y “Biografías de mujeres, la historia de su educación y formación como profesoras” (2025). Sus temas de interés son la educación histórica, formación docente, historia de la educación e historia de la educación de mujeres, siglos XIX y XX.

Correo electrónico: raquelvelez.c19@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-4519-0572>

** Profesor-Investigador de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (México). Es maestro en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Entre sus publicaciones recientes están: “Simbiosis con la Escuela Normal” en José Luis Melgarejo Vivano. Homenaje (2016); “Aritmética femenil, la obra de Gildardo Avilés como recurso pedagógico para la instrucción primaria de las niñas durante el porfiriato” en La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México (2022). Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación.

Correo electrónico: sergio_rago@outlook.com

 <https://orcid.org/0009-0003-9224-8678>

137

Historial editorial

Recibido: 1-abril-2026

Aceptado: 30-junio-2026

Publicado: 31-julio-2026



Espacios compartidos: cuando la Escuela de Agricultura habitó la Normal de Veracruz (1942-1943)

Resumen

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" es un espacio educativo que, a partir de su fundación en 1886, se convirtió en referente pedagógico para las diversas escuelas Normales que se consolidaron en la República mexicana. En este sentido, el presente trabajo pretende indagar y, en la medida de lo posible, reconstruir la historia y el significado de la Escuela Práctica de Agricultura que estuvo anexa a la Escuela Normal de 1942 a 1943. Bajo esta tesis y a partir de una metodología descriptiva con un enfoque analítico, historiográfico y documental brindado por el propio acervo y archivo histórico de la institución, se examinó el comunicado emitido en 1942 por el gobierno interino de Edgardo José Luengas para instaurar la citada escuela, la cual ocupó parte de las instalaciones y terreno pertenecientes a la institución normalista. Este acontecimiento permitió la observación del hecho a partir de tres aristas: la aplicación de una política nacional orientada a la mejora del agro mexicano y su implementación curricular, adecuaciones que se venían gestando desde los años veinte y treinta del siglo XX en la Escuela Normal; así como la postura oficial y su justificación para establecer la Escuela de Agricultura; y, finalmente, los conflictos manifestados entre directivos y alumnos de ambas instituciones. Recuperar este fragmento de la historia de la Normal de Veracruz encauza hacia los cambios ideológicos y proyectos educativos que impactaron en la construcción del magisterio de la época en la entidad.

Palabras Clave: Escuela Anexa de Agricultura, Escuela Normal de Veracruz, socialismo.

Shared Spaces: When the School of Agriculture was hosted at the Veracruz Normal School (1942–1943)

Abstract

Since its foundation in 1886, the Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" has become an important educational institution and a pedagogical reference point for the different teacher-training colleges throughout Mexico. Under this framework, this study aims to investigate and, as far as possible, reconstruct the history and significance of the Practical School of Agriculture, which was housed at the Normal School from 1942 to 1943. Following a descriptive methodology and an analytical historiographical and documentary approach based on the institution's own historical collection and archives, the study examines the official communication issued in 1942 by the interim government of Edgardo José Luengas to establish the previously mentioned school, which was located in the facilities belonging to the Normal School. This event is examined from three perspectives: the implementation of a national policy aimed at improving Mexican agriculture and its incorporation into the curriculum, following changes that had developed at the Normal School since the 1920s and 1930s; the official position and justification for the establishment of the School of Agriculture; and, finally, the conflicts that arose between administrators and students from both institutions. Recovering this episode in the history of the Veracruz Normal School provides insight into the ideological changes and educational projects that shaped the development of the teaching profession in Veracruz during this period.

Keywords: Annex School of Agriculture, Normal School of Veracruz, socialism.

Espaces partagés : quand l'École d'Agriculture cohabita avec l'École Normale de Veracruz (1942-1943)

Résumé

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen» est un espace éducatif qui, depuis sa fondation en 1886, s'est imposé comme une référence pédagogique pour les diverses Écoles Normales de la République mexicaine. Dans cette perspective, ce travail entend étudier et reconstruire l'histoire et la signification de l'École Pratique d'Agriculture annexée à l'École Normale de 1942 à 1943. Selon une méthodologie descriptive à approche analytique, historiographique et documentaire appuyée sur les archives historiques de l'institution, l'étude examine le décret émis en 1942 par le gouvernement intérimaire d'Edgardo José Luengas instaurant cette école sur une partie des installations et terrains de l'établissement normaliste. Cet événement permet d'observer le fait sous trois angles : l'application d'une politique nationale axée sur l'amélioration du secteur agricole et sa mise en œuvre curriculaire (des ajustements préparés dès les années 1920 et 1930 à l'École Normale) ; la posture officielle et sa justification pour fonder l'École d'Agriculture ; et, enfin, les conflits survenus entre les directions et les étudiants des deux institutions. Récupérer ce fragment de l'histoire de la Normale de Veracruz met en lumière les mutations idéologiques et les projets éducatifs qui ont façonné le corps enseignant de l'époque dans cet État.

Mots-clés : École d'Agriculture annexée, École Normale de Veracruz, socialisme.

Wspólne przestrzenie: gdy Szkoła Rolnicza mieściła się w Szkole Normalnej w Veracruz (1942–1943)

Streszczenie

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana „Enrique C. Rébsamen” to instytucja edukacyjna, która od momentu założenia w 1886 roku stała się punktem odniesienia pedagogicznego dla licznych szkół normalnych powstających w całej Republice Meksykańskiej. W tym kontekście praca ma na celu zbadanie i rekonstrukcję historii oraz znaczenia Praktycznej Szkoły Rolniczej, która działała przy Szkole Normalnej w latach 1942–1943. Przy zastosowaniu metodologii opisowej z podejściem analitycznym, historiograficznym i dokumentalnym opartym na zasobach archiwalnych instytucji, przeanalizowano rozporządzenie wydane w 1942 roku przez tymczasowy rząd Edgardo José Luengasa o utworzeniu wspomnianej szkoły, która zajęła część obiektów i terenów Szkoły Normalnej. Wydarzenie to przeanalizowano z trzech perspektyw: wdrażania polityki państwowej nakierowanej na rozwój meksykańskiego rolnictwa i jej zmian programowych (widocznych w Szkole Normalnej już od lat 20. i 30. XX wieku); oficjalnego stanowiska i uzasadnienia dla utworzenia Szkoły Rolniczej; oraz konfliktów, jakie ujawniły się między dyrekcją a studentami obu instytucji. Przywrócenie tego fragmentu historii Szkoły Normalnej w Veracruz rzuca światło na przemiany ideologiczne i projekty edukacyjne, które kształtowały stan nauczycielski tamtego okresu.

Słowa kluczowe: Przyłączona Szkoła Rolnicza, Szkoła Normalna w Veracruz, socjalizm.

Marco introductorio

Las próximas líneas pretenden reconstruir y dar significado a la integración de la Escuela de Agricultura que estuvo anexa a la Normal de Profesores de Veracruz en su segunda sede, actualmente Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana. Visto en estos términos, es sustancial prestar atención a las ideologías educativas como ejes medulares en el proceso de construcción histórica, soportes nodales para esta investigación. En este sentido, se incorporó una metodología descriptiva acentuada en el enfoque de análisis historiográfico y documental de materiales localizados en el acervo y archivo histórico de la propia institución.

Se debe señalar que, en un primer momento, el cauce del presente trabajo giraba en torno a la década de los treinta y los cambios en los programas de estudio de la Escuela Normal, que perfilaban hacia una tendencia agraria y socialista. Sin embargo, las fuentes primarias redireccionaron el trabajo a la década de los cuarenta, en un suceso de interés por estudiar: la Escuela de Agricultura que se anexó a la Normal en 1942.

La incorporación de las actividades agrícolas en la instrucción escolar ha trascendido desde los colegios u hospicios que pretendían brindar un oficio a las masas vulnerables. De acuerdo con Bazant (1983), las primeras clases de agricultura que se impartieron en México tuvieron como sede los establecimientos de instrucción superior creados por la reforma liberal de 1833. Para 1867 la Ley General de Instrucción Pública generó la carrera de agricultor como una opción profesional posterior a la preparatoria. Durante el porfiriato, la enseñanza agrícola recibió un fuerte impulso, se crearon primarias y secundarias agrícolas, así como escuelas regionales de agricultura. Para el caso de las Normales “se sugería que se enseñaran también materias agrícolas; así posteriormente se podría exigir a los profesores de instrucción primaria transmitir estos conocimientos” (Bazant, 1983, p. 25).

140

En lo que respecta al proceso revolucionario, tenía como pilar ideológico el reparto agrario, aspecto no concretado en su totalidad por los impulsores de este movimiento. Sin embargo, en tiempos posrevolucionarios aún persistían bases nacionalistas bajo una proyección social justa e igualitaria.

En el marco de estas ideas surgió el proyecto de las Escuelas Regionales Campesinas (1932), concebidas como centros especializados en la formación de técnicos agrícolas y maestros rurales, cuya intención era centrar su acción en una zona determinada y desarrollar un intenso trabajo social [...] Además, se planteaba estudiar y transformar las condiciones económicas de las comunidades rurales, difundir las ideas socialistas y fomentar la organización y capacitación del proletariado campesino para la lucha social (Sepúlveda, 2017, p. 3).

Cabe mencionar que durante el cardenismo (1934-1940), las misiones culturales y el impulso de escuelas rurales reforzaron los pilares socialistas ligados al sector popular. No obstante, el carácter socialista de la educación fue interpretado por la élite política desde diversas vertientes: algunos lo asumieron como una forma radical anticlerical surgida con Calles; otros la entendieron como una oportunidad para transitar hacia el socialismo; y algunos otros -los menos- lo percibieron como parte de las reformas sociales orientadas a potenciar el agro mexicano, mediante el estímulo a las masas populares (Sepúlveda, 2017).

Así, la enseñanza agrícola en México estuvo estrechamente ligada a la ideología política del momento. Además, se puede observar que, desde sus inicios en el siglo XVII, existió una desacreditación social hacia este tipo de estudios. No obstante, en diversas regiones de la república se instalaron este tipo de escuelas, así, por ejemplo, en Michoacán en 1860 se estableció el Colegio de Agricultura, seguido del de Tlaxcala; en Zapopan, Jalisco se estableció una escuela de este tipo en 1874 y para 1879, Oaxaca y Morelos reglamentaron ese tipo de estudios con una duración de tres años. Muy seguramente, dicha iniciativa tiene relación con el decreto emitido el mismo año para formar administradores de fincas rurales (Gutiérrez et al., 2023).

Para el caso de Veracruz, de acuerdo con Bazant (1983), en 1880 se tenían planes de instaurar una Escuela de Agricultura en Huatusco o Coatepec, afirmando que en Orizaba ya se contaba con un Colegio de Agricultura, Comercio y Artes y Oficios. Sin embargo, Hermida (1986), es su obra *Historia de la Educación en el Estado de Veracruz*, argumenta que, en 1882, a la par que la Escuela Modelo de Orizaba, se inauguró el Colegio de Agricultura, señalando que dicho colegio no logró los resultados

esperados. Se infiere que muy posiblemente la institución cerró sus puertas por falta de demanda o condiciones, tal como lo hicieron algunas otras escuelas de este tipo, por ejemplo Nuevo León en 1881.

Además, se debe considerar el cambio de la política agropecuaria con la consumación de la Revolución Mexicana. El sistema de haciendas fue preponderante desde la época colonial hasta el siglo XIX, por lo cual con la nueva mentalidad que se fue formando dentro del movimiento armado, se tornó un cambio en la utilización de la tierra nacional. Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, con la distribución ejidal de muchas haciendas, se intentó equilibrar la propiedad de la tierra entre los campesinos, protagonistas del agro mexicano. Con los periodos ejecutivos de Cárdenas y Ávila Camacho se buscó dar el paso de una economía agrícola de autoconsumo a la agroindustria; a ese proceso se le conocerá como la revolución verde: el fomento a la producción constante, la especialización con el cultivo de semillas mejoradas, junto con el uso de maquinaria especializada, sistemas de riego complejos y el uso de fertilizantes y pesticidas de origen fósil; todo con el apoyo de créditos (Gil y Vivar, 2015). Por defecto, el primer contacto con toda esta estructura productiva propuesta por los gobiernos en turno se estableció en la filosofía de los planes de estudio para las escuelas primarias rurales y otros niveles, además de los docentes, quienes contaban con la formación suficiente, en el papel, para concientizar y apoyar a la comunidad a salir adelante ante las problemáticas económicas y sociales.

Ante lo expresado, escribir acerca de este suceso, incita a inquietudes sobre la pertinencia o afán de instalar la Escuela de Agricultura, justo en los terrenos que pertenecían a la Normal. De acuerdo con los hallazgos, era la falta de un espacio adecuado lo que le llevó a compartir terreno con la Escuela Normal, mas la duda recae en si realmente la falta de espacio idóneo era una limitante para que la Escuela de Agricultura tuviera una sede propia. Algo no nuevo, como ya se describió.

Para dar respuesta a las anteriores interrogantes, se debe considerar el contexto sociocultural, político y educativo de la época, dando sentido a los hallazgos bajo un enfoque local. De esta manera, se retomaron los cambios ideológicos respecto a la educación durante el movimiento

revolucionario y posrevolucionario, aspectos que vislumbraron hacia una educación socialista que alentó la formación del profesorado normalista.

Proyecto normalista en Veracruz

Entre las ideologías liberales que, bajo un pensamiento positivista, sostuvieron el desarrollo económico de la nación y enarbolaron proyectos educativos modernos durante el porfiriato, nacen las Escuelas Normales como una propuesta homogeneizadora de los preceptos pedagógicos que incurrirían en la consolidación del Estado-nación. De esta manera, la formación de profesoras y profesores bajo los nuevos preceptos educativos se concretaría con el propósito de dar fin a los postulados coloniales que se construyeron bajo una instrucción memorística, religiosa y repetitiva.

Precisamente sobre estos paradigmas, en el ámbito educativo se buscó establecer y hacer funcionar escuelas en cada rincón de la república; por lo menos eso se pretendía: llegar a las localidades alejadas y más pobres. Si bien, entidades como México, Jalisco, Zacatecas, Nuevo León, Chihuahua, Chiapas y Michoacán habían establecido a principios del siglo XIX Normales Lancasterianas¹ (Galván, 2012), las cuales cubrían amplios grupos de preceptores que replicarían lo aprendido en sus respectivas escuelas (Tanck, 2024). Para el caso de Veracruz, el discípulo de Froebel, Enrique Laubscher, estaba dando de qué hablar respecto a sus métodos y procesos de enseñanza. Este pedagogo alemán enseñaba bajo un método no antes visto, de ahí que se le solicitara proyectar sus conocimientos en Orizaba, Veracruz, en la Academia para profesores que, con la colaboración de Enrique Rébsamen, pretendía popularizar *la nueva escuela-la nueva pedagogía*.

Es así como la Escuela Normal de Profesores de Veracruz, bajo la dirección de Rébsamen, tuvo sus orígenes en 1886, como resultado de la consolidación de proyectos educativos vanguardistas en la entidad. De hecho, su popularidad y demanda educativa se fortalecieron gracias al interés y empeño de gobernantes adeptos a los ideales positivistas y porfiristas. Este respaldo impulsó el prestigio de la institución y garantizó a los discípulos de Rébsamen la inserción laboral, no únicamente en

Veracruz, sino también en otras entidades que abrieron las puertas a sus conocimientos.

Nuevas pedagogías y la incorporación agraria en las escuelas Normales

Con el arribo de la Revolución Mexicana se difundieron y consolidaron las ideas de libertad e igualdad que ya venían resonando en los últimos años del gobierno del general Díaz. Precisamente, la intención agraria que abanderaba el movimiento revolucionario requería del apoyo del profesorado mexicano como líderes comunitarios que encauzaran las nuevas ideologías que transformarían la nación. A este hecho se sumó la integración de agrupaciones sindicales conformadas generalmente por gremios de obreros y trabajadores de diversos oficios.

En el ámbito educativo, los postulados pedagógicos de Francisco Ferrer Guardia se dirigieron hacia la escuela racionalista². Asimismo, a partir de los propósitos de la Constitución de 1917, se afianzó la propuesta de una enseñanza práctica y objetiva, colocando la libertad como lema del sistema educativo. Es así como, para el caso de Veracruz, la Escuela Racionalista tuvo una importante intervención, alentada durante la gubernatura de Adalberto Tejada (1920-1924), sosteniendo que este tipo de escuelas

tendrían como base la libertad, la extinción de premios, castigos y diplomas, contaría con talleres, huertas y gabinetes de experimentación y sería mixta en todos los niveles; el trabajo diario y libre sería la fuente de las educaciones y obtención del conocimiento científico (Montes de Oca, 2017, p. 2).

Precisamente la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, con el afán de unificar la enseñanza, consideró las ideas pedagógicas de John Dewey en la llamada Escuela Acción, cuyo método era muy similar a la propuesta del maestro Francisco Ferrer Guardia en la escuela racionalista (véase Tabla 1). Ambos modelos “mantenían un halo similar; en esencia sus mayores coincidencias remitían a conceptos de solidaridad, cooperativismo, aprecio a la naturaleza y su preservación, priorización de la ciencia en detrimento de los dogmas” (Martínez, 2018, p. 104).

Tabla 1

Semejanzas y diferencias entre la Escuela Racionalista y la Escuela Acción

ESCUELA RACIONALISTA	ESCUELA ACCIÓN
Aprendizaje con orientación científico-racionalista.	Aprendizaje activo, participativo y colaborativo, cuyo eje es el niño.
Se basa en los principios pedagógicos de Ferrer Guardia.	Contiene contribuciones de pedagogos como Pestalozzi, Froebel y Dewey.
Educa para la libertad, desconoce cualquier tipo de gobierno civil.	Educa para la vida, reconoce y avala al gobierno civil y a la instancia educativa oficial.
Orientación pedagógica radical.	Orientación pedagógica moderada.
Enseñanza activa (aprender haciendo).	Enseñanza activa (aprender haciendo).
Anticlerical.	Laica.
Paidocéntrica (el alumno como protagonista de la escuela).	Paidocéntrica.
Aprendizaje para la vida.	Aprendizaje para la vida.
Forma al niño para la solidaridad.	Forma al niño para la solidaridad.
Docente positivo, enseña para la libertad, flexible, optimista, anticlerical, guía.	Docente facilitador, flexible, positivo, guía, neutral.

Fuente: Martínez (2018).

Bajo estos principios educativos, la entidad veracruzana experimentó en el primer mandato tejedista, la creación de la Dirección General de Educación, a cargo del reconocido maestro Leopoldo Kiel. Fue un periodo en el que las escuelas de artes y oficios tuvieron su mayor auge, ya

que la educación y conocimiento técnico irían de la mano. La propia Escuela Normal, en su plan de estudios de 1921, incorporó la materia de trabajos manuales, orientándola hacia actividades útiles y adecuadas a las realidades de cada contexto escolar, sobre todo en los espacios rurales.

Asimismo, para 1929, la Normal diseñó un curso profesional de agricultura (véase Tabla 2) en el cual se puede observar un plan de integración básica respecto a temas agrícolas que debería atender cada profesor que se integraba en espacios rurales. En el documento oficial se estipulaba

una enseñanza práctica en la que se darían orientaciones de cómo debe darse la agricultura en las escuelas primarias, principalmente en las rurales, por ser éstas de las pequeñas poblaciones en donde los habitantes se dedican al cultivo de los campos por no tener otro medio de vida. Se hará hincapié en la influencia que el maestro debe ejercer para modificar los procedimientos rutinarios en el cultivo de los campos y en la cría de animales (Archivo Histórico de la Benémerita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” -AHBCENV-, caja 268, legajo 2, Exp. 191).

El diseño del curso profesional de agricultura era claro: se abanderaba un discurso agrario y comunitario que respaldaba el hacer del profesorado, por medio de la gestión de los recursos naturales que los espacios rurales en los que se adentraría, le brindarían. El programa de diez meses mostraba no solo el reconocimiento teórico de la preparación de la tierra para el cultivo, sino también la puesta en práctica y acompañamiento del ejercicio al que el profesorado rural se enfrentaría. En esa lógica, demostrar la habilidad en la clasificación de semillas, plantas o animales era el indicio de una práctica que involucraría un deber socialista.

146 Precisamente, en el ámbito nacional, Moisés Sáenz, como subsecretario de Educación, consolidó la creación e implementación de las Escuelas Centrales Agrícolas y las Escuelas Normales Regionales, la intención de estas últimas:

Tabla 2

Programa del primer curso profesional de agricultura a impartirse en la Escuela Normal de Veracruz, 1929³

Primer mes	Importancia de la agricultura en nuestro país y principalmente en las escuelas primarias. Papel que el maestro debe desempeñar en la escuela como elemento transformador del medio.
Segundo mes	La agricultura y sus relaciones con las demás ciencias. La agricultura es una de las ciencias que se prestan para la enseñanza mediante proyectos.
Tercer mes	Preparación de la tierra para el cultivo del café, semilleros o almácigas de café. Condiciones que se necesitan para que las semillas germinen.
Cuarto mes	Fenómenos físicos que se observan en la vida de las plantas análisis químico de las tierras -semilla y fruto-. Partes principales de una semilla, selección de semillas.
Quinto mes	División de las raíces y de los tallos -clasificación de los tallos. Medios diversos de reproducción de las plantas; método natural, acodos e injertos, trasplante del café.
Sexto mes	Clasificación de las tierras arables; nitrificación, diversas clases de abonos estercoleros.
Séptimo mes	Preparación de la tierra atendiendo a la semilla que trató de cultivarse.
Octavo mes	Drenaje, riegos, meteorología agrícola.
Noveno mes	Plantas que pueden cultivarse en la región de Jalapa; la purga, la zarza parrilla, el ramio ⁴ seda vegetal, etc.
Décimo mes	Nociones de avicultura, apicultura, cría de gusano de seda y del conejo. Animales que deber criarse en las escuelas rurales.

Fuente: Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana.

Era formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y a escribir, e introducirían nuevas técnicas de agricultura. Por su parte, las centrales agrícolas se formaron durante la administración de Plutarco Elías Calles como un proyecto que, con moderna maquinaria y una organización cooperativista, debía mejorar la producción del agro mexicano (Padilla, 2009, p. 5).

Abanderando el espíritu rural, Moisés Sáenz procuró instruir con los mejores métodos de cultivo a las comunidades rurales. A este proyecto se sumó el normalista veracruzano Rafael Ramírez, reconocido como uno de los principales teóricos de la escuela rural, quien estuvo encargado de las Misiones Culturales entre 1927-1935. Precisamente, respecto al sistema educativo veracruzano, el líder sindical Lombardo Toledano expuso ante el Congreso Pedagógico -realizado en la ciudad de Xalapa- su visión sobre la educación como impulsora del conocimiento libre, alejado de los dogmas religiosos que durante años habían sido una atadura social. De esta manera, después de largas jornadas de debate, finalmente se asentaron las propuestas socialistas de los radicales, cuyo propósito se sustentaba en la construcción de un ser social, solidario e integral desde los primeros años escolares. Ante toda polémica, el entonces gobernador Adalberto Tejeda pidió se elaboraran los programas educativos para poner en marcha la propuesta de educación socialista en las escuelas del estado, su sucesor en la gubernatura, Gonzalo Vázquez Vela⁵ (1932-1935) dio continuidad y sustento a lo promulgado en esta ley socialista.

Una nueva estancia

La Escuela Normal de Xalapa, que ya había integrado adecuaciones a sus programas de estudio y diseñado capacitaciones bajo las tendencias agrarias, jugó un papel esencial como espacio de formación. La institución promovía en los futuros profesores el arquetipo de un nuevo mexicano volcado al servicio colectivo, cuya enseñanza se respaldaba en sustentos científicos amparados por la investigación. En torno a esto, y dejando atrás la sede del exconvento de San Ignacio de Loyola, la Escuela Normal fue dotada de un nuevo edificio. Para 1934, el ejecutivo estatal inició la

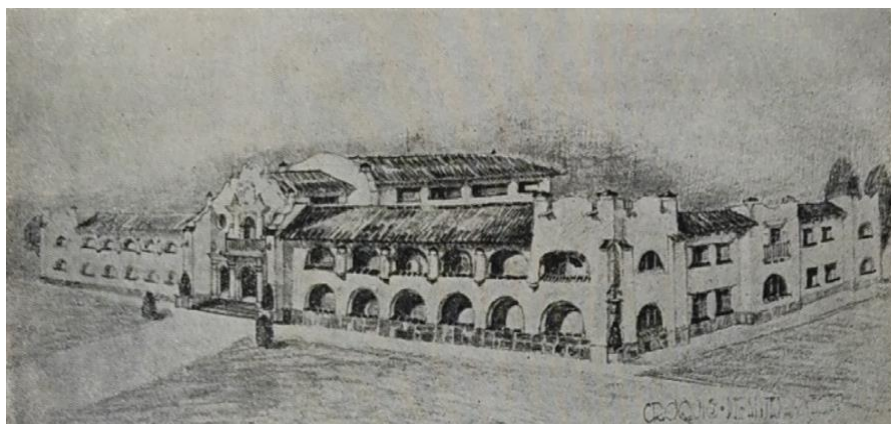
construcción del inmueble, el cual fue entregado el 2 de julio de 1935 (véase Figura 1).

El edificio consta de planta baja y alta. En la primera: seis aulas, la dirección, la secretaría y la pagaduría de la escuela; hacia los costados norte y sur los gabinetes de física, química y biología; en el centro el salón de actos y a ambos lados de éste, al norte, el museo y al sur la biblioteca; atrás de estos departamentos, la cocina, la despensa y dos amplios salones comedores. En la parte alta los salones dormitorios y la enfermería y el botiquín. Dos pasillos conducen a los pabellones posteriores, que fueron destinados a talleres (carpintería), instalación para industrias en pequeño [...] y un horno para panadería con todo lo inherente [...]. La escuela cuenta con alberca de dimensiones “estándar”, campos deportivos: de frontón, basquet ball, base ball, voley ball, foot ball y un teatro al aire libre. Se dotó a la escuela de 17 hectáreas de tierra para prácticas de agricultura y cría de animales. Contó con pocilga con una piara de cerdos de excelente calidad; gallinero, consejero y apiario. No todo llegó a funcionar en debida forma (Zilli, 1961, p. 127-128).

Es interesante añadir que, en contraste con la cita anterior, la solicitud realizada en 1939 por Manuel Hernández Becerra, presidente ejidal de San Roque, perteneciente al municipio de Xalapa, reclama a la dirección de la Escuela Normal la ocupación de 18 hectáreas en su nueva sede, y no 17, como lo indica Zilli. En el documento se puede leer la inconformidad de los parcelarios, quienes argumentaban que la Escuela Normal había sido dotada de solo una hectárea, y pretendían recuperar las 17 restantes. Este fragmento es una muestra clara de las problemáticas que enfrentó la instalación de las escuelas agrícolas. Si bien la Normal de Xalapa no era rural, como ya se mencionó, ofreció cursos y realizó ajustes en sus programas oficiales para responder a las demandas del campo (AHBCENV, caja 251, legajo 2, Exp.109).

Figura 1

Construcción de la nueva sede de la Escuela Normal



Fuente: Vázquez (1934).

Respecto al ámbito nacional, antes de asumir Lázaro Cárdenas su mandato como presidente de la república, en diciembre de 1933 se gestaba la nueva perspectiva de la educación. En la Segunda Convención Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario (PNR) se buscaba diseñar el plan sexenal del próximo mandatario, y la educación recibió una atención primordial. Para los participantes, el sentido laico plasmada en el artículo 3º constitucional quedaba limitada ante las defensivas del clero y los grupos conservadores; por ello, las propuestas de modificación a la filosofía educativa nacional se alineaban con la visión que los militantes tenían sobre dichos sectores, a quienes consideraban elementos retardatarios frente a las orientaciones socialistas del PNR. Más las delegaciones del sur del país, en específico la proveniente de Veracruz, llevaron el debate un escalón más arriba: sus propuestas oscilaban entre el socialismo y el racionalismo como sinónimos, llegando a rozar con el término anticlerical. No obstante, no fueron los únicos; previamente, en la capital veracruzana, durante el Congreso Pedagógico de 1923, Manuel Aguillón Guzmán ya había propuesto con total claridad una educación antirreligiosa (Ortiz-Cirilo, 2015).

Considerando lo anterior, la Escuela Normal abanderó al socialismo desde una postura de servicio hacia la clase trabajadora, para lo cual se realizaron adecuaciones en su programa de estudios incluyendo las materias como: prácticas agrícolas y zootécnicas; cultura física; zoología; actividades sociales; oficio; industrialización de productos naturales; derecho obrero y agrario; paidología y economía social; y problemas sociales de México (Plan de estudios 1935).

La intención de implantar la enseñanza socialista, también fue porque en el estudiante penetrara, desde sus primeros años escolares, la idea de la dignidad y la utilidad del trabajo productivo, ya sea este manual o intelectual, y, también, que comprendiera el sentido de la solidaridad social como elemento indispensable para facilitar el advenimiento de un régimen social más justo, y que cobrara plena y pacíficamente vigencia en el menor tiempo posible, tomando como punto de partida la Revolución Mexicana para ir encausando a las nuevas generaciones hacia corrientes de pensamiento y hacia la práctica de un socialismo en consonancia con nuestras propias características y en el respeto a la idiosincrasia del pueblo mexicano (Britton, 1976, p. 126).

Prácticamente fueron cinco años en que la labor pedagógica de la Escuela Normal, en su segunda sede, se mantuvo bajo las ideologías revolucionarias y socialistas; sin embargo, para 1940 surgieron cambios que afectaron de manera radical a la institución. Con su llegada al ejecutivo federal, Manuel Ávila Camacho (1940-1946) estableció la política de unidad nacional como una tregua social y un gobierno para todos. Para comprender la acción del gobernador veracruzano Jorge Cerdán, en torno a la clausura del internado de la escuela y el subsecuente despido del personal de dicha área, se debe enmarcar tres vertientes: la postura oficial del gobernador, las fricciones relatadas por el director de la institución y la visión del normalista Juan Zilli, quien en su libro *Historia de la Escuela Normal Veracruzana* le dedica unas líneas al suceso. Asimismo, la Normal sufrió una reducción de espacio, aunado a esto, en 1942 el plantel recibió la intromisión de la Escuela de Agricultura por indicaciones gubernamentales.

La figura de Jorge Cerdán

Jorge Cerdán, político y militar, fue gobernador de Veracruz de 1940 a 1944, coincidiendo con el mandato presidencial de Manuel Ávila Camacho. Es preciso recordar que fueron tiempos complejos para la nación debido a las tensiones ideológicas heredadas del gobierno de Lázaro Cárdenas y su visión socialista en la vida nacional, a lo que se sumaba el conflicto bélico internacional contra las potencias del Eje (Alemania, Italia y Japón). Para Ávila Camacho era fundamental lograr la tregua social; por ende, la educación se convirtió en un factor clave para alcanzarla, a través de la verdad científica y el respeto a la dignidad humana. En este sentido, el objetivo primordial fue impulsar a la educación técnica como plataforma para el crecimiento de la industria nacional. El sector agropecuario recibió este enfoque mediante la fundación de escuelas técnicas de agricultura, proyecto que el propio mandatario estatal describió en su informe de gobierno: “Tiene el propósito el ejecutivo de fundar la Escuela Agrícola para la preparación de Técnicos Especialistas mediante cursos cortos...” (Cerdán, 1941, p. 113).

Si bien Cerdán en su informe de labores del año 1941 no refería al uso de las instalaciones de la Normal para albergar la Escuela de Agricultura, él habla de una institución de las mismas características, pero en otro municipio, Altotonga (Cerdán, 1941); para 1942, en su rendición de cuentas, ya habla de la alianza con la SEP para ocupar los espacios ya señalados de la Escuela Normal, para establecer el referido instituto agrícola, argumentando que “el establecimiento de dicha escuela, que ha venido a satisfacer una ingente necesidad social y a calmar un proyecto que desde hacía tiempo abrigaba mi gobierno” (Cerdán, 1942, p. 73).

152 Espacio compartido

En un inicio, las inquietudes de esta investigación se centraban únicamente en la década de los treinta del siglo XX; sin embargo, hallazgos localizados en el Archivo Histórico de la ahora Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana han llamado la atención de los autores, sobre todo porque acerca de la Escuela Anexa de Agricultura se conoce poco o casi nada al respecto.

Los hallazgos inician con un comunicado por parte del gobierno interino de Edgardo José Luengas, con fecha del 10 de febrero de 1942, en el cual solicita se ponga a disposición de la SEP, y en particular de la Escuela Práctica de Agricultura del Estado, “los dos salones comedores, la cocina y los dos cuerpos posteriores del edificio de la Escuela Normal, así como los terrenos y demás anexos situados al sur de dicho edificio para que sean destinados a prácticas agrícolas” (AHBCENV, Caja. 213, Legajo 2, Exp. 183); los espacios que se requerían pertenecían a las habitaciones que se ocupaban cuando la escuela fungía como internado. Ante esto, la respuesta del director Manuel C. Tello se emitió dos días después, argumentado que el espacio que se requería se utilizaba para actividades académicas primordiales del alumnado.

Desafortunadamente, la SEP respondió con un ultimátum de 8 días como plazo para desalojar las áreas requeridas que pertenecían al pabellón posterior al edificio, en las cuales estaban

instalados el servicio del taller de industrias y la clase de trabajos manuales [...] en el mismo pabellón está el horno de panadería del sindicato respectivo. En los pabellones posteriores se tiene instalado un taller de carpintería [...] El nuevo plan de estudios requirió el uso de los antiguos comedores: uno para la clase de modelado y otro para las de baile y orfeones; ambas, actividades que por su índole no admiten ser practicadas en las aulas de clase (AHBCENV, Caja. 213, Legajo 2, Exp. 183).

Era evidente que, el director Tello, pretendía concientizar y alertar a las autoridades acerca de lo perjudicial que era para la Normal perder sus áreas de trabajo, mas no hubo vuelta atrás, la Escuela de Agricultura se estableció en las instalaciones de la Normal de Profesores de Veracruz, desatando una serie de inconvenientes para ambas escuelas. Entre los primeros disgustos que se suscitaron, estuvo presente la invasión de espacio, al grado que algunas actividades académicas y cotidianas tuvieron que ser suspendidas

con motivo de la instalación de la Escuela Práctica de Agricultura, hacen que los planes de acomodación del plantel a su nueva organización se modifiquen y reduzcan notablemente [...] el VI grupo carece de salón, se suspenden las clases de baile por falta de

salón, las de piano quedarán sujetas a la disponibilidad del salón de actos (AHBCENV, Caja. 213, Legajo 2, Exp. 183).

Aunado a las adecuaciones que tuvo que realizar la Escuela Normal, se sumaron los constantes desacuerdos por el uso de la alberca (Figura 2), la Escuela de Agricultura solicitaba acceso a ella, pero la Normal manifestaba su inconformidad debido a que no se contaba con baños en el área ni con la revisión médica adecuada (boletas de salud) para el uso seguro del espacio acuático. Tras una serie de comunicados emitidos entre el director Tello y Celerino Escalante, director de la Escuela de Agricultura, finalmente se consensuaron horarios y lineamientos de higiene, los cuales fueron emitidos por el director Federal de Educación Física, el profesor César González.

Al parecer, la mirada de la situación sobre el uso de las instalaciones tomaba otro sentido desde el crisol del ejecutivo estatal, el cual consistía en una visión esperanzadora para la tecnificación del campo y con la integración de jóvenes surgidos del contexto rural, lo que se tradujo como un garante la sensibilidad para atacar los problemas del agro, en palabras de Jorge Cerdán:

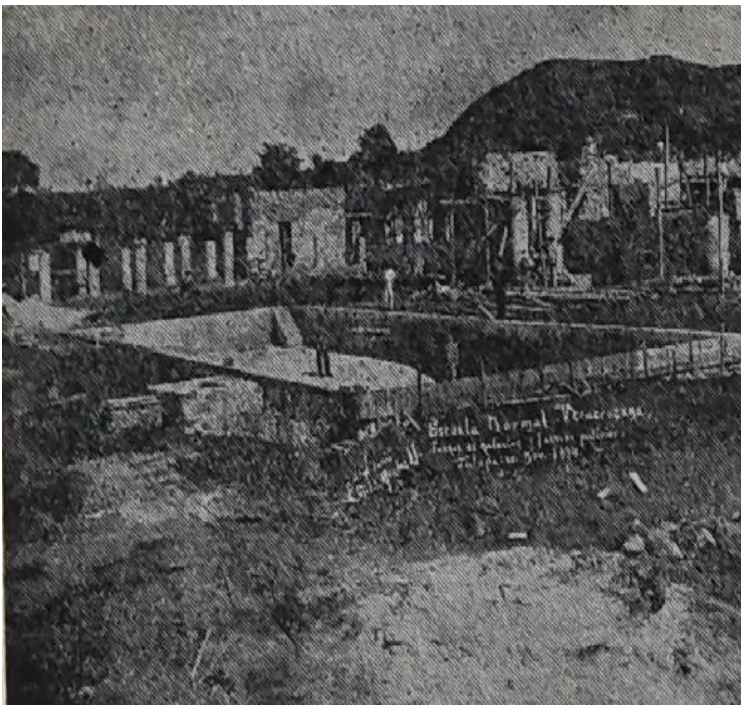
Debidamente acondicionada en la Escuela Normal, la mencionada Escuela de Agricultura está preparando activa y entusiastamente una nueva y vigorosa generación de cultivadores técnicos de la tierra, sujetos a una estricta disciplina y respaldados por un acopio de conocimientos científicos [...]. El establecimiento, que alberga un centenar de jóvenes de extracción netamente campesina, ha sido dotado de los elementos técnicos necesarios y cuenta con campos de experimentación y locales adecuados para las actividades pecuarias (Cerdán, 1942, p.74).

154 Cada comunicado emitido por las autoridades de ambas escuelas contaba con una copia para la Secretaría de Educación y el gobierno del estado. Este flujo constante de correspondencia terminó por interferir las actividades efectivas del entonces gobernador, solicitando amablemente que las cuestiones que tuvieran que ver con el uso de la alberca lo resolvieran de manera interna, argumentando que no podía distraer sus ocupaciones con dichos conflictos de convivencia. Precisamente, estas tensiones motivaron a las autoridades estatales a solicitar a la Escuela de

Agricultura la búsqueda de una sede alterna para su reubicación. Esta determinación muy posiblemente se consideró a partir de las inconformidades manifestadas por el estudiantado normalista en los periódicos locales, espacios en los que visibilizaban su desacuerdo por compartir las instalaciones, al tiempo que justificaban su relevancia social y antecedente histórico que respaldaba la importancia de una apropiada formación profesional.

Figura 2

Construcción del tanque de natación de la Escuela Normal



Fuente: Vázquez (1934).

155

Surgieron fuertes rumores de que la integración de la Escuela de Agricultura en los terrenos de la Escuela Normal tenía como “propósitos los de apoderarse de todo el edificio, -expresado por el alumnado-, dejándonos a nosotros al aire libre y con un fuerte rencor que pueda

acarrear mayores perjuicios que manchen en todo el prestigio de la libertad y la soberanía del Estado de Veracruz” (AHBCENV, Caja. 213, Legajo 2, Exp. 183), bajo estos argumentos, el estudiantado expresaba su inconformidad.

Por su parte, el gobierno estatal manifestaba intenciones de fortalecer e incluso integrar a la matrícula Normalista en la Escuela de Agricultura. Así lo señala el aviso emitido al director de la Escuela Normal, en el cual se solicitaban tres alumnos de “origen campesino y que tuvieran dificultades para su sostenimiento en la escuela normal” (AHBCENV, Caja. 213, Legajo 2, Exp. 183). Ante este comunicado, existe registro de que se emitieron dos solicitudes, aunque es muy probable que se sumaran otras tantas a este proyecto, finalmente era una oportunidad para aquellos estudiantes con escasos recursos económicos.

De esta manera, se hacían evidentes las intenciones del gobernador estatal por establecer la Escuela Práctica de Agricultura en los terrenos e instalaciones de la institución fundada por Rébsamen, pero el mismo hecho de utilizar espacios, inmuebles y mobiliario de la sede normalista, denota un apresuramiento o poca planeación para su realización. Si se toma en consideración la política nacional de Ávila Camacho, la cual pretendía finiquitar una etapa de la historia nacional abrazada al socialismo y dar paso al pleno desarrollo de la industria y el campo nacional -la revolución verde-, se entiende que la educación era el eje estratégico para tal logro y si ambas instituciones hubieran establecido una sinergia académica complementaria, estaríamos hablando de un proyecto por demás interesante.

Si bien ya existían las bases de la educación técnica del cardenismo, era necesario adecuarlas a las vicisitudes económicas que se desarrollaban en el orbe; la educación no solo buscaba erradicar el analfabetismo de la población, es vista como una estructura institucional para la formación de la mano de obra cualificada que permita afrontar la industrialización y tecnificación del campo. Considerando esto, el reciente establecimiento tenía todo la intención de serlo, pero en la ejecución quedó limitada en su actuar.

La Escuela Práctica de Agricultura hace notar, a través de los documentos mencionados, como una acción impremeditada del gobierno estatal, más

allá de solventar la mejora del campo veracruzano. Uno de los pocos documentos que da cuenta de esta situación tensa entre gobierno y la Escuela Normal Veracruzana, es la de Juan Zilli, en su libro *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*, quien escribió las siguientes líneas:

La Normal pasó por otras tribulaciones. El gobernador Cerdán ordenó la instalación de una Escuela de Agricultura en el mismo edificio de la Normal y con mobiliario de la propia. Esto trajo aparejados algunos problemas: inevitables choques entre alumnos [...] ya por el disfrute de los campos deportivos, ya por cualquier fútil pretexto. Y cuando al fin la Escuela de Agricultura se trasladó al edificio que estaba construyendo en el municipio de Actopan, dispuso de los muebles que la Normal había facilitado. Las pinturas murales fueron totalmente destruidas, las paredes enjalbegadas y nada quedó de aquella elocuente lección objetiva plástica (Zilli, 1961, pp. 145-147).

Finalmente, el 25 de marzo de 1943, la Escuela Anexa de Agricultura fue inaugurada; dicho acontecimiento se transmitió por la radiodifusora *La Voz de la Atenas Veracruzana*. Afortunadamente para el sector normalista, la cohabitación espacial resultó transitoria, ya que a la postre las autoridades estatales se vieron obligadas a dar solución a las tensiones institucionales que el proyecto había generado. La postura oficial del gobierno del estado respecto a dicha resolución quedó asentada de la siguiente manera:

La Escuela Práctica de Agricultura, creada en 1942 y que funcionó provisionalmente en uno de los anexos de la Escuela Normal de esta ciudad (Xalapa), con una matrícula de 120 alumnos, fue trasladado a un medio más adecuado⁶, construyéndose en una extensión de 200 hectáreas en la región de Actopan. Actualmente se está ampliando el plantel, para darle mayor capacidad y mi gobierno lleva invertidos en esa obra \$85,000 (Cerdán, 1943, s. p.).

157

Esta determinación gubernamental sobrevino como consecuencia de las constantes fricciones por la demarcación territorial entre ambas instituciones, la presión social ejercida por el alumnado normalista y las limitaciones en el presupuesto federal requerido para el proyecto. En este sentido, las políticas públicas emitidas por Cerdán a inicios de los cuarenta tuvieron un profundo impacto en el ámbito educativo, específicamente en

la Escuela Normal de Veracruz (Cerdán, 1944). El discurso deja claro las intenciones técnicas y de industrialización que miraron en el magisterio veracruzano una oportunidad política. Desafortunadamente, al realizar el seguimiento documental, la investigación se enfrenta a una escasez de fuentes que permitan detallar lo ocurrido con la Escuela de Agricultura en la ciudad de Actopan. A pesar de ello, por datos que brinda la Universidad Veracruzana, se sabe que en 1948 la Liga de Comunidades Agrarias de Veracruz creó una Escuela Práctica destinada al parcelamiento ejidal, logrando en 1950 oficializarse como la Escuela de Agrimensura que finalmente albergaría la Universidad Veracruzana (UV, 2026).

Reflexiones

La construcción de esta investigación ha respondido a complicaciones respecto al rastreo de fuentes que brinden más información acerca de la Escuela de Agricultura, por ejemplo: programa de estudios, comunidad estudiantil y profesorado, así como, reglamento o características de ingreso. Si bien, destaca como requisito ser un aspirante de escasos recursos habituado a los trabajos del campo, existen vacíos que hasta el momento no se han podido rastrear, ya sea por las restricciones de acceso al Archivo Histórico de la Normal o por las propias circunstancias de la corta transición de la escuela por territorio normalista.

Bajo la reconstrucción histórica de uno de los momentos emblemáticos y de sofoco que vivió la Escuela Normal de Veracruz en los años cuarenta del siglo XX, se puede vislumbrar las expresiones ideológicas de un México en constante transición en busca de estabilidad y desarrollo modernizador que le llevaron a circular de las actividades habituales del campo a la tecnificación de este. Buscar en el magisterio veracruzano la oportunidad de sembrar y esparcir en la práctica las propuestas políticas de la época, fue una medida que de manera abrupta resonó en la comunidad normalista, quizás la estrategia fue mal empleada por las circunstancias en las que surgió, ya que muy probablemente la Normal Veracruzana hubiese accedido y cooperado en el ejercicio de las propuestas gubernamentales; es notorio que la instalación y mantenimiento de muchas Escuelas de Agricultura fueron efímeras o sin una planeación concreta para lograr su subsistencia.

Anexar la Escuela de Agricultura a las instalaciones de la institución formadora de docentes veracruzana, surge en un momento transitorio para esta última, pasó de una sede que era un ex convento, a la amplitud de 18 hectáreas que le brindaban la soltura de aprovechar los terrenos para prácticas vinculadas a los proyectos educativos nacionales, por ejemplo, la incorporación de huertos, el mantenimiento y cría de animales domésticos, que -bajo el discurso político-educativo- pretendían preparar a las profesoras y profesores a las necesidades que enfrentarían en los espacios rurales en los que muy seguramente tendrían que acudir.

A diferencia de la Escuela de Agricultura instalada en Chapingo en 1923, -de la cual se puede dar seguimiento histórico-, la mayoría de las escuelas de este tipo que se fundaron a lo largo de la república tuvieron una corta vida. Ya fuera por la falta de prestigio de la carrera (como se señaló líneas atrás) o por las carencias territoriales y financieras que implicaban estas iniciativas, no todas concluyeron con éxito. Sin embargo, las nuevas propuestas político-educativas dieron pauta a concretar dichos esfuerzos no solo dentro del magisterio, sino ahora también bajo una visión profesional universitaria.

Por lo tanto, la evidencia histórica rescatada para la elaboración de estas líneas, a pesar de las ausencias, permite comprender el registro de cursos, programas o asignaturas que previamente surgieron en la Escuela Normal como punto de partida a los proyectos socioculturales y profesionales para la educación nacional. Este fragmento histórico que implica las primeras décadas del siglo XX declara la transición y posturas educativas que de manera gradual se fueron modificando al tiempo, contexto y necesidades de la política pública.

No obstante, conocer acerca de los momentos de fricción entre la Escuela Normal y la Escuela de Agricultura aportan a futuras indagaciones y análisis histórico, que quizás bajo otros matices o vertientes, puedan sumar acerca de las investigaciones historiográficas hacia el magisterio veracruzano. Desde esta perspectiva, el proyecto educativo agrario en Veracruz, durante el periodo que se ha estudiado, es un antecedente histórico de las iniciativas contemporáneas impresas en la Nueva Escuela Mexicana, modelo educativo encausado al trabajo por proyectos, implementación de huertos escolares y actividades locales al aire libre como una organización complementaria y útil a los conocimientos básicos

y habituales de los infantes, sobre todo en las localidades rurales que aún persisten.

Referencias

- AHBCENV [Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana]. (1930-1943). *Acervo*. Xalapa, Veracruz.
- Bazant, M. (1983). La enseñanza agrícola en México: prioridad gubernamental e indiferencia social (1853-1910). *Historia Mexicana*, 32(3), 349–388. <http://www.jstor.org/stable/25135825>
- Britton, A. (1976). *Educación y radicalismo en México I. Los años de Bassols (1931-1934)*. Sepsetentas.
- Cerdán, J. (1941). Informe rendido ante la H. XXXVIII Legislatura del Estado de Veracruz. 1/dic/1940-14/sep/1941.
- Cerdán, J. (1942). Informe rendido ante la H. XXXIX Legislatura del Estado de Veracruz. 16/sep/1941-15/sep/1942.
- Cerdán, J. (1943). Informe rendido ante la H. XXXIX Legislatura del Estado de Veracruz. 16/sep/1942-15/sep/1943.
- Cerdán, J. (1944). Informe rendido ante la H. XL Legislatura del Estado de Veracruz. 16/sep/1943-15/sep/1944.
- Galván, L. E (2012). *Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Gil, J., y Vivar, J. (2015). La modernización agrícola en México y sus repercusiones en espacios rurales. *Revista Antropologías del Sur*, (3), 51-67. <https://doi.org/10.25074/rantros.v2i3.831>
- Gutiérrez Liñán, J., Niembro Gaona, C., Hilario Díaz, S., y Reyes Gama, R. (2023). *Red en Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM*. Núm. ., pp. 67-80. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748780601008/html/>
- Hermida, A. (1986). *Historia de la educación en el estado de Veracruz*. Normal Veracruzana.

- Martínez, M. A. (2018). *Socialismo Educativo en México Santa Rosa, un bastión veracruzano 1900-1940*. Secretaría de Educación de Veracruz.
- Montes de Oca, E. (2017). La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado. *La Colmena*, (41), 97-105.
<https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6340>
- Ortiz-Cirilo, A. (2015). *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1992*. UNAM.
- Padilla, T. (2009) Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154), 85-93.
<https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/no-154-calidad-educativa-y-resistencia-magisterial/las-normales-rurales-historia-y-proyecto-de-nacion>
- Sepúlveda Garza, M. (2017). *La educación socialista en la Escuela Regional Campesina de Tenería, Estado de México: 1934-1940*. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6008>
- Tanck, D. (2024). *La educación ilustrada, 1786-1836*.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacion-ilustrada-1786-1836-educacion-primaria-en-la-ciudad-de-mexico-1235258/>
- UV [Universidad Veracruzana]. (2026). *Facultad de Ciencias Agrícolas-Xalapa*.
<https://www.uv.mx/agronomia/general/historia/>
- Vázquez Vela, G. (1934). *Informe de Gobierno del Estado de Veracruz*. XXXV H. Legislatura del Estado.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. Editorial Citlaltépetl.

Notas

¹ De acuerdo con Galván (1985), la campaña Lancasteriana fue abolida hasta 1890.

² La escuela racionalista se difundió en México en 1912, pretendía lograr que los niños llegaran a ser adultos instruidos, justos y libres de prejuicios (Solano citado

en Montes de Oca, 2017). El mayor auge de la corriente racionalista se concretó en el estado de Yucatán con Felipe Carrillo Puerto.

³ Para hacer más ágil la lectura de este trabajo, en la transcripción documental se modernizó la puntuación, la acentuación y el uso de mayúsculas. Se respeta la ortografía original.

⁴ Ramio, planta valorada por su fibra textil resistente.

⁵ Secretario de Educación Pública (1935-1939) durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río.

⁶ En 1948 la Liga de Comunidades Agrarias del Estado de Veracruz promovió la creación de una escuela práctica para capacitar personal destinado a lograr el parcelamiento ejidal y el aprovechamiento racional de los recursos agrícolas. El resultado fue la oficialización de la escuela de agrimensura en el año de 1950, la cual luego pasó a depender de la Universidad Veracruzana (UV, 2026).

De la enseñanza del oficio a la cultura de plataformas: historia de la educación periodística en México, 1949-2025

From Teaching the Trade to Platform Culture:
History of Journalism Education
in Mexico, 1949–2025

José Luis Jáquez Balderrama*
Manuel Armando Arana Nava**
José Luis Jáquez Escárcega***

* Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Licenciado en Letras Españolas, Maestro en Educación Superior y Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de la Laguna, España. Ha ejercido el periodismo durante 35 años. Evaluador externo de la revista *Signo y Pensamiento* de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Cuenta con reconocimiento al Perfil Prodep y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.

Correo electrónico: jjaquez@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-7789-2524>

** Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Cuenta con más de 30 años de trayectoria en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Especialista en integrar tecnología, automatización e inteligencia artificial en la educación, como lo demuestra su liderazgo en el desarrollo del sistema ERP editorial "El Humanista". Es un activo promotor de la comunicación global y la cultura mediática, combinando su profunda vocación docente con la innovación académica.

Correo electrónico: marana@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2739-5703>

*** Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Cuenta con una Maestría en Administración y se desempeña como maestro de tiempo completo en UACH.

Correo electrónico: jjaquez@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8802-1759>

Historial editorial

Recibido: 1-abril-2026

Aceptado: 27-junio-2026

Publicado: 31-julio-2026



De la enseñanza del oficio a la cultura de plataformas: historia de la educación periodística en México, 1949-2025

Resumen

Este artículo analiza la transformación histórica de la educación periodística en México entre 1949 y 2025, desde la institucionalización de las primeras escuelas especializadas hasta la cultura de plataformas y la emergencia de la inteligencia artificial generativa. El sustento teórico articula profesionalización, deontología, cultura escolar, historia del currículo y alfabetización mediática. Se emplea un enfoque cualitativo, documental e histórico-interpretativo basado en bibliografía especializada y fuentes institucionales, entre ellas documentos curriculares. El análisis organiza el proceso en cuatro etapas y distingue cambios tecnológicos, profesionales, curriculares y educativos. Los hallazgos muestran que las innovaciones técnicas no sustituyeron los problemas clásicos de la formación; reordenaron tensiones persistentes entre oficio, teoría, mercado, ética y servicio público. Internet, las redes sociales y la inteligencia artificial ampliaron capacidades de producción y acceso, pero también intensificaron los desafíos de verificación, autoría, visibilidad y dependencia algorítmica. Se concluye que la transformación curricular adquiere mayor consistencia cuando vincula la actualización tecnológica con investigación, contextualización, ética y comprensión histórica de la profesión.

Palabras Clave: alfabetización mediática, currículo universitario, deontología profesional, inteligencia artificial generativa, profesionalización.

From Teaching the Trade to Platform Culture: History of Journalism Education in Mexico, 1949–2025

Abstract

This article analyzes the historical transformation of journalism education in Mexico between 1949 and 2025, from the institutionalization of the first specialized schools to the rise of platform culture and the emergence of generative artificial intelligence. The theoretical framework brings together professionalization, professional ethics, school culture, curriculum history, and media literacy. The study follows a qualitative, documentary, and historical-interpretive approach based on specialized literature and institutional sources, such as curricular documents. The analysis organizes this process into four stages and identifies technological, professional, curricular, and educational changes. Findings show that technological innovations have not replaced the traditional challenges of journalism education; rather, they reshaped persistent tensions among professional practice, theory, market demands, ethics, and public service. The Internet, social media, and artificial intelligence have expanded opportunities for content production and access, while intensifying challenges related to verification, authorship, visibility, and algorithmic dependency. The paper concludes that curricular transformation becomes more coherent when technological updating is integrated with research, contextualization, ethics, and a historical understanding of the profession.

Keywords: media literacy, higher education curriculum, journalism ethics, generative artificial intelligence, professionalization.

De l'apprentissage du métier à la culture des plateformes : histoire de l'enseignement du journalisme au Mexique, 1949-2025

Résumé

Cet article analyse la transformation historique de l'enseignement du journalisme au Mexique entre 1949 et 2025, depuis l'institutionnalisation des premières écoles spécialisées jusqu'à l'avènement de la culture des plateformes et l'émergence de l'intelligence artificielle générative. Le cadre théorique articule professionnalisation, déontologie, culture scolaire, histoire du curriculum et éducation aux médias. L'étude adopte une approche qualitative, documentaire et historico-interprétative fondée sur la littérature spécialisée et des sources institutionnelles (documents curriculaires). L'analyse structure le processus en quatre étapes et distingue les évolutions technologiques, professionnelles, curriculaires et éducatives. Les résultats montrent que les innovations techniques n'ont pas remplacé les problèmes classiques de la formation ; elles ont réorganisé des tensions persistantes entre métier, théorie, marché, éthique et service public. Internet, les réseaux sociaux et l'intelligence artificielle ont élargi les capacités de production et d'accès, tout en intensifiant les défis liés à la vérification, l'auteurie, la visibilité et la dépendance algorithmique. L'article conclut que la transformation curriculaire gagne en cohérence lorsqu'elle lie l'actualisation technologique à la recherche, la contextualisation, l'éthique et la compréhension historique de la profession.

Mots-clés : éducation aux médias, curriculum universitaire, déontologie professionnelle, intelligence artificielle générative, professionnalisation.

Od nauki zawodu do kultury platform cyfrowych: historia edukacji dziennikarskiej w Meksyku, 1949–2025

Streszczenie

Artykuł analizuje historyczną transformację edukacji dziennikarskiej w Meksyku w latach 1949–2025 – od instytucjonalizacji pierwszych specjalistycznych szkół, po kulturę platform i pojawienie się generatywnej sztucznej inteligencji. Ramy teoretyczne łączą kwestie profesjonalizacji, deontologii, kultury szkolnej, historii programu nauczania oraz edukacji medialnej. Zastosowano podejście jakościowe, dokumentalne i historyczno-interpretacyjne oparte na literaturze specjalistycznej oraz źródłach instytucjonalnych, w tym dokumentach programowych. Analiza dzieli ten proces na cztery etapy, wyodrębniając zmiany technologiczne, profesjonalne, programowe i edukacyjne. Wyniki badań wskazują, że innowacje techniczne nie zastąpiły klasycznych problemów kształcenia, lecz zreorganizowały trwałe napięcia między rzemiosłem, teorią, rynkiem, etyką a służbą publiczną. Internet, media społecznościowe i sztuczna inteligencja rozszerzyły możliwości produkcji i dostępu, ale również nasiliły wyzwania związane z weryfikacją informacji, autorstwem, widocznością i zależnością algorytmiczną. Artykuł kończy konkluzją, że transformacja programowa zyskuje większą spójność, gdy aktualizacja technologiczna jest powiązana z badaniami, kontekstualizacją, etyką i historycznym rozumieniem zawodu.

Słowa kluczowe: edukacja medialna, program studiów, deontologia zawodowa, generatywna sztuczna inteligencja, profesjonalizacja.

Introducción

La historia de la educación periodística en México puede leerse como una sucesión de respuestas universitarias a transformaciones políticas, empresariales y tecnológicas. Desde mediados del siglo XX, las escuelas han intentado resolver una pregunta que permanece abierta: qué conocimientos distinguen al periodista profesional y de qué manera la universidad puede formar a una persona capaz de informar con rigor, independencia y sentido público. La aparición de nuevas herramientas no ha cancelado esa interrogante. Por el contrario, cada innovación -la radio, la televisión, internet, las redes sociodigitales y, más recientemente, la inteligencia artificial generativa- ha obligado a revisar el equilibrio entre el aprendizaje del oficio, la cultura general, la investigación, la comprensión del entorno y la ética.

La cuestión adquiere particular relevancia en el campo de la historia de la educación porque las escuelas de periodismo no son únicamente espacios para transmitir técnicas. También producen definiciones sobre el sujeto que debe ejercer la profesión, el papel social de la información y las obligaciones que acompañan la libertad de expresión. Los planes de estudio, los manuales y los discursos de docentes y profesionales expresan un ideal educativo: el periodista como testigo, mediador, intérprete, servidor público, trabajador multimedia o gestor de comunidades. Tales figuras no se sustituyen de manera lineal; se superponen, entran en conflicto y revelan las prioridades de cada época.

En México, la enseñanza formal del periodismo se consolidó tardíamente en comparación con otros países de América Latina. La Escuela de Periodismo Carlos Septién García, fundada el 30 de mayo de 1949, se presenta institucionalmente como la primera del país consagrada a la enseñanza del periodismo; después se abrieron programas en la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1951, y en la Universidad Veracruzana, en 1954 (Escuela de Periodismo Carlos Septién García, s.f.; Hernández, 2004). Durante la década de 1960, el modelo especializado comenzó a convivir con carreras más amplias de ciencias y técnicas de la información o ciencias de la comunicación. Este desplazamiento amplió la base teórica y profesional, pero también produjo una discusión de larga

duración acerca de si la formación del comunicador polivalente debilitaba el aprendizaje específico del periodismo (Hernández, 2004; Mellado, 2010).

A finales del siglo XX y principios del XXI, la digitalización volvió a mover los límites del campo. Las redacciones incorporaron computadoras, ediciones en línea, bases de datos, producción multimedia y nuevas formas de contacto con las audiencias. Después, las redes sociales alteraron el acceso a las fuentes, la circulación de noticias, la medición de la atención y la identidad pública del periodista. En ese proceso, la universidad recibió una doble presión: enseñar herramientas que cambian con rapidez y conservar saberes menos visibles, pero decisivos, como la verificación, la contextualización, la escritura, el conocimiento histórico y la deliberación ética.

La literatura sobre educación periodística ha advertido que la actualización curricular suele ir detrás de las transformaciones profesionales. No se trata solamente de lentitud administrativa. Las instituciones deben decidir qué innovaciones son duraderas, qué competencias corresponden a la universidad y cuáles se aprenden mejor en el trabajo. Además, el mercado solicita perfiles capaces de producir para múltiples soportes, mientras que la función social del periodismo exige tiempo para investigar, contrastar y comprender. Esa tensión explica por qué la incorporación de tecnología no puede evaluarse únicamente por el número de asignaturas digitales o por el uso de plataformas en el aula (Bor, 2014; Kirchhoff, 2022).

Estado del arte y aporte del estudio

Para los fines de este artículo, los estudios sobre educación periodística pueden agruparse en tres vertientes. La primera reconstruye la institucionalización y expansión de los programas en México y subraya la persistente ambigüedad del perfil profesional (Hernández, 2004). La segunda examina el tránsito latinoamericano desde escuelas de periodismo hacia programas más amplios de comunicación y el papel del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) en la consolidación del comunicador polivalente (Mellado, 2010). La tercera se concentra en las transformaciones digitales: educación continua y profesionalización en línea (Orozco, 2015),

incorporación de redes sociales al aula (Bor, 2014; Kothari y Hickerson, 2016) y adaptación curricular frente a la digitalización (Kirchhoff, 2022).

Este trabajo se diferencia de esas contribuciones al articularlas en una periodización de larga duración para México y al analizar cada etapa en cuatro planos relacionados, pero no equivalentes: cambio tecnológico -herramientas e infraestructuras-, cambio profesional -rutinas, identidades y condiciones de trabajo-, cambio curricular -selección y organización de saberes- y cambio educativo -formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación-. La hipótesis es que una innovación técnica puede modificar la práctica sin producir de inmediato una reforma curricular, y que una reforma curricular puede conservar pedagogías y jerarquías anteriores.

El objetivo de este artículo es interpretar históricamente las transformaciones de la educación periodística en México entre 1949 y 2025, con énfasis en la manera en que las redes sociodigitales y la cultura de plataformas reconfiguraron los fines educativos, las competencias y el ideal profesional. La pregunta que orienta el análisis es la siguiente: ¿qué continuidades y rupturas pueden observarse entre la formación del periodista como oficio de servicio público y la preparación contemporánea para trabajar en una cultura de plataformas? La tesis sostiene que las tecnologías digitales no inauguraron por sí solas una crisis de la formación; hicieron más visibles y urgentes problemas previos, entre ellos la separación entre teoría y práctica, la indefinición del perfil profesional y la tendencia a confundir innovación con dominio instrumental.

El argumento se desarrolla en cuatro momentos históricos. El primero aborda la institucionalización de la enseñanza y el predominio de un ideal profesional basado en el oficio, la cultura humanística y la ética. El segundo examina la expansión de las ciencias de la comunicación y la figura del comunicador polivalente. El tercero analiza la incorporación de internet y de las redes sociales como objetos de enseñanza y herramientas pedagógicas. El cuarto estudia la cultura de plataformas, la desinformación, la emergencia de la inteligencia artificial generativa y la necesidad de alfabetizaciones más críticas. La discusión final compara continuidades y rupturas entre los cambios tecnológicos, profesionales, curriculares y educativos.

La educación periodística como problema histórico

El estudio histórico de la educación periodística exige evitar dos explicaciones simplificadoras. La primera presenta el pasado como una etapa artesanal superada por la tecnología; la segunda idealiza la antigua sala de redacción y atribuye a internet la pérdida de todos los valores profesionales. Ninguna interpretación resulta suficiente. El periodismo anterior a la digitalización también estuvo condicionado por intereses empresariales, rutinas productivas, relaciones con el poder y desigualdades de acceso. Del mismo modo, las tecnologías digitales han ampliado fuentes, formatos y posibilidades de participación. El problema consiste en comprender cómo cada entorno reorganiza la enseñanza, qué saberes privilegia y qué responsabilidades deja en segundo plano.

Para situar el análisis dentro de la historia de la educación se utilizan tres categorías complementarias. La cultura escolar permite observar que las instituciones sedimentan normas, rutinas, lenguajes e inercias que no cambian al mismo ritmo que las reformas formales (Viñao, 2002). La historia del currículo permite tratar los planes de estudio no como listas neutrales de asignaturas, sino como selecciones históricas de conocimientos legitimados y disputados por grupos académicos y profesionales (Goodson, 1995). Finalmente, la profesionalización se entiende como una forma de organizar conocimiento especializado, autonomía, credenciales e identidad ocupacional en tensión con el mercado y la burocracia (Freidson, 2001).

Estas categorías orientan la interpretación de las fuentes: permiten preguntar qué prácticas sobreviven a las reformas, qué saberes ganan o pierden centralidad y cómo la universidad redefine la jurisdicción profesional del periodista frente a nuevos medios y actores. Por ello, cultura escolar, currículo y profesionalización funcionan como ejes comparativos de la periodización y no únicamente como etiquetas teóricas añadidas al relato.

Desde una perspectiva histórica, la profesionalización no equivale únicamente a obtener un título. Supone la construcción de un conocimiento reconocido, normas de conducta, formas de organización y una identidad compartida. Hernández (2004) observó que en México la demanda de “profesionalizar” el periodismo suele emplearse como

sinónimo de mejorar su calidad, aunque no exista consenso acerca de los contenidos que debe tener esa profesionalización. La universidad aporta legitimidad y sistematiza saberes, pero el ejercicio periodístico no requiere legalmente una acreditación específica y continúa aprendiendo una parte importante del oficio en las redacciones.

Esta ambigüedad ha marcado la relación entre escuelas y medios. Los empleadores suelen reclamar mayor dominio práctico, velocidad y adaptación; las universidades responden que su función no puede reducirse a entrenar para las necesidades inmediatas de empresas particulares. La discusión ya estaba presente en la década de 1960. Herrera (1964) cuestionaba si las escuelas respondían a las necesidades de los medios, mientras que las críticas posteriores señalaron que responder sin distancia al mercado podía convertir el currículo en una lista inestable de destrezas. La historia de la educación periodística, por tanto, es también la historia de una negociación entre autonomía universitaria, demandas laborales y responsabilidad democrática.

La ética ocupa un lugar central en esa negociación porque define el sentido del aprendizaje técnico. Brajnovic (1978) entendió la deontología periodística como una ética especial vinculada al servicio social de la profesión. En esta tradición, verificar, escuchar a las partes, corregir errores, proteger a las personas vulnerables y distinguir información de propaganda no son adornos morales, sino condiciones del oficio. Restrepo (2004) insistió en que la verdad periodística es un bien público y que la exactitud de la versión cotidiana de los hechos constituye una obligación hacia la sociedad. La formación ética, entonces, no se limita a conocer códigos: implica aprender a deliberar en situaciones de presión, incertidumbre y conflicto.

170 La llegada de las redes sociales modificó las condiciones de esa deliberación. El estudiante ya no practica únicamente para una publicación escolar o un producto que será evaluado en privado. Puede informar en espacios abiertos, interactuar con fuentes, recibir ataques, cometer errores visibles y construir una identidad profesional antes de graduarse. Las plataformas mezclan comunicación personal, trabajo periodístico, promoción, opinión y conversación. Bor (2014) mostró que la enseñanza

del periodismo en redes debe distinguir el uso personal del profesional y articular habilidades técnicas con reflexión ética. Kothari y Hickerson (2016) encontraron, además, diferencias entre las expectativas de estudiantes y docentes respecto al valor de estas herramientas en el aula.

Para interpretar estos cambios se retoma el concepto de cultura de plataformas. Las plataformas no son canales neutrales: organizan la visibilidad mediante reglas, métricas, sistemas de recomendación y modelos de negocio. En ellas, la noticia compite con entretenimiento, publicidad, comentarios y contenidos producidos por actores no periodísticos. Van Dijck et al. (2018) señalan que las plataformas reordenan valores públicos al convertir datos, conectividad y selección automatizada en infraestructuras de la vida social. En educación periodística, esta perspectiva desplaza la pregunta ¿cómo usar una red? hacia otras más complejas: ¿qué incentivos introduce?, ¿qué datos recoge?, ¿qué vuelve visible?, ¿qué formas de autoridad favorece?

La dimensión histórica permite reconocer que el reto no consiste en elegir entre tradición y modernidad. El periodismo siempre se ha apoyado en tecnologías y organizaciones. Lo que cambia es la forma en que esas mediaciones distribuyen poder, tiempo y atención. La enseñanza del oficio debe, por ello, conservar memoria de sus debates anteriores. Cuando una institución olvida que la velocidad, la superficialidad, la concentración empresarial o la distancia frente a la calle ya eran problemas discutidos antes de las redes sociales, corre el riesgo de presentar como novedad un dilema antiguo y de responder con soluciones puramente técnicas.

Método y fuentes

El trabajo adopta un enfoque cualitativo, documental e histórico-interpretativo. No pretende reconstruir de manera exhaustiva todos los programas de estudio existentes en México ni establecer una cronología institucional completa. Su propósito es identificar cambios en los discursos y modelos de formación mediante dos tipos de materiales: bibliografía secundaria -libros, artículos académicos, manuales profesionales, modelos curriculares e informes- y fuentes institucionales primarias que permiten observar decisiones curriculares y autodefiniciones universitarias. Entre estas últimas se incorporan la historia institucional de

la Escuela de Periodismo Carlos Septién García y el Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana (Escuela de Periodismo Carlos Septién García, s.f.; Universidad Veracruzana, 2018).

La selección fue intencional y siguió cinco criterios. Primero, se incluyeron trabajos que abordan de forma directa la enseñanza o profesionalización del periodismo. Segundo, se incorporaron textos que explican la transición digital y el papel de las redes sociales en las rutinas profesionales. Tercero, se consideraron manuales y propuestas curriculares que vinculan alfabetización mediática, verificación y ética. Cuarto, se utilizaron informes institucionales para caracterizar el ecosistema informativo contemporáneo de México. Quinto, se integraron documentos institucionales y curriculares cuando permitían observar de manera directa la definición de perfiles, contenidos y reformas. La mayor parte de las fuentes se publicó entre 1964 y 2025; las fuentes institucionales se emplean para documentar procesos que comienzan en 1949.

El análisis se organizó mediante siete ejes: a) cultura escolar e ideal de periodista; b) organización histórica del currículo; c) procesos de profesionalización; d) relación entre saber teórico y aprendizaje práctico; e) papel de la ética; f) concepción educativa de la tecnología; y g) vínculo entre universidad, medios y sociedad. Sobre estos ejes se distinguieron cambios tecnológicos, profesionales, curriculares y educativos para evitar atribuir a una innovación técnica efectos automáticos en los otros niveles.

La primera etapa, de 1949 a 1989, corresponde a la institucionalización de las escuelas y a la expansión del modelo de ciencias de la comunicación. La segunda, de 1990 a 2008, comprende la masificación de programas, el debate sobre la polivalencia y la incorporación gradual de internet. La

172

tercera, de 2009 a 2019, se caracteriza por la normalización de redes sociales en la profesión y en las aulas. La cuarta, de 2020 a 2025, se define por la centralidad de las plataformas, la desinformación, la precarización, la seguridad digital y la irrupción de la inteligencia artificial generativa.

La interpretación reconoce tres límites. Por una parte, los planes de estudio cambian entre instituciones y regiones, de modo que ninguna síntesis representa por completo la diversidad nacional. Por otra, las

fuentes institucionales primarias seleccionadas documentan casos significativos, pero no constituyen una muestra exhaustiva de todas las escuelas mexicanas. Finalmente, parte de la bibliografía sobre plataformas e inteligencia artificial procede de contextos distintos al mexicano. Esas fuentes se utilizan de manera comparativa para identificar problemas educativos emergentes, no para asumir que las instituciones nacionales los adoptaron con el mismo ritmo. La aportación del artículo reside en vincular la historia de la enseñanza mexicana con esos debates y mostrar los desfases entre cambio tecnológico, profesional, curricular y educativo.

Institucionalización del oficio y formación ética, 1949-1989

Antes de la consolidación de escuelas especializadas, el periodismo mexicano se aprendía principalmente en el trabajo. Las redacciones funcionaban como espacios de iniciación: los reporteros observaban a colegas con experiencia, corregían textos, recorrían fuentes y adquirían criterios mediante la práctica cotidiana. Este modelo podía producir periodistas con amplio conocimiento del entorno, pero dependía de la calidad de cada medio y reproducía sus hábitos, jerarquías y relaciones con el poder. La creación de escuelas respondió al deseo de sistematizar el oficio y otorgarle reconocimiento universitario.

La Escuela de Periodismo Carlos Septién García fue fundada el 30 de mayo de 1949 y constituye el referente institucional inicial de la educación periodística reconocida en México (Escuela de Periodismo Carlos Septién García, s.f.; Hernández, 2004). La apertura de la licenciatura en periodismo de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1951 y de la Facultad de Periodismo de la Universidad Veracruzana en 1954 amplió el proceso de institucionalización. En estos proyectos tempranos convivían el aprendizaje de géneros, redacción y técnicas de producción con asignaturas humanísticas. El periodista imaginado por la escuela debía saber escribir, conocer la vida pública y asumir responsabilidades vinculadas con la libertad de expresión.

El documento institucional de la Universidad Veracruzana permite observar el desplazamiento curricular con mayor precisión. Sus primeros planes, vigentes hasta la reforma de 1973-1974, eran anuales y enfatizaban una formación técnico-humanística centrada en el periodismo escrito,

aunque incluían medios audiovisuales, publicidad y relaciones públicas. En 1973 la Facultad de Periodismo modificó el plan y estableció la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Comunicación, manteniendo el énfasis periodístico (Universidad Veracruzana, 2018). El caso muestra que la ampliación hacia “comunicación” no fue una sustitución súbita del oficio, sino una reordenación curricular de saberes y jurisdicciones profesionales.

El ideal profesional estaba estrechamente ligado a la figura del reportero como testigo. La observación directa, el contacto con fuentes y la búsqueda de información fuera de la oficina constituían marcas del oficio. Baena (1995) describió la reportería como una forma de aprehensión sensible del mundo, mientras que Leñero y Marín (1996) advirtieron que la abundancia de medios no garantizaba una sociedad bien informada si predominaba un periodismo superficial y fragmentado. En términos educativos, estas ideas colocaban la experiencia de campo y la capacidad narrativa en el centro de la formación.

La ética se enseñaba a través de códigos, ejemplos profesionales y una concepción de servicio. Brajnovic (1978) sostuvo que el periodismo posee una deontología propia porque su materia de trabajo —la información de interés público— afecta derechos, reputaciones y decisiones colectivas. Esta visión no separaba técnica y moral: seleccionar una fuente, titular, omitir un dato o describir a una persona implicaba ejercer criterio. La formación aspiraba a convertir ese criterio en hábito profesional, aunque la distancia entre los principios escolares y las prácticas reales de los medios fuera evidente.

174 Desde temprano surgieron críticas sobre la eficacia de la enseñanza. Herrera (1964) planteó si las escuelas respondían a las necesidades de los medios, una pregunta que volvería a repetirse con cada cambio tecnológico. El problema no era solamente el equipamiento. Se discutía si el aula podía reproducir la presión, la incertidumbre y las decisiones del trabajo informativo. Esta preocupación dio fuerza a talleres, laboratorios y publicaciones estudiantiles, pero también alimentó la idea de que la universidad debía parecerse cada vez más a una redacción.

A finales de la década de 1950 y durante los años sesenta, la influencia del CIESPAL transformó el panorama regional. El llamado plan tipo recomendó programas universitarios de al menos cuatro años, con cursos humanísticos y técnico-profesionales, y promovió la ampliación de las escuelas hacia las ciencias de la información. En México, la Universidad Iberoamericana abrió -en 1960- la carrera de Ciencias y Técnicas de la Información, que representó una manera distinta de comprender las necesidades comunicativas de la sociedad (Hernández, 2004).

La ampliación tuvo ventajas. Permitió estudiar medios electrónicos, teoría, investigación, publicidad y comunicación organizacional en un momento en que la industria cultural se diversificaba. Sin embargo, también desplazó la identidad específica del periodismo. Mellado (2010) explica que la influencia regional del modelo generó una fusión entre periodismo y comunicación y favoreció el ideal del profesional polivalente. La universidad ya no formaría solamente reporteros o editores, sino comunicadores capaces de desempeñarse en múltiples áreas.

La polivalencia introdujo una tensión que sigue vigente. Un perfil amplio ofrece flexibilidad laboral y comprensión interdisciplinaria, pero puede reducir el tiempo dedicado a reportería, escritura, verificación y ética periodística. Cuando todos los campos de la comunicación comparten un tronco común extenso, el oficio puede aparecer como una especialidad secundaria. Por otra parte, una formación excesivamente cerrada corre el riesgo de ignorar procesos sociales, económicos y culturales indispensables para interpretar noticias. La dificultad histórica ha sido articular profundidad profesional y apertura intelectual.

Durante las décadas de 1970 y 1980, la expansión universitaria consolidó el estudio de la comunicación como campo académico. Las teorías sobre medios, cultura y poder ofrecieron herramientas para comprender la función ideológica de la información. No obstante, las críticas de periodistas y empleadores persistieron: los egresados podían dominar conceptos sin tener suficiente experiencia para investigar y escribir bajo condiciones reales. La oposición entre teoría y práctica se volvió una fórmula recurrente, aunque ambas dimensiones se necesitan mutuamente. Sin teoría, la técnica se vuelve repetición; sin práctica, el conocimiento pierde capacidad de intervenir en problemas concretos.

Al cierre de esta primera etapa pueden distinguirse cuatro movimientos. En el plano tecnológico, radio y televisión ampliaron los soportes del oficio; en el profesional, la escolarización fortaleció la legitimidad del periodista formado; en el curricular, el modelo especializado comenzó a convivir con las ciencias de la comunicación; y en el educativo, persistió la tensión entre aprendizaje práctico y formación teórica-humanística. La cultura escolar no eliminó el modelo de iniciación en el oficio, sino que lo trasladó a talleres y laboratorios. Esta superposición explica por qué internet sería incorporado después a estructuras que ya discutían qué debía conservarse y qué debía actualizarse.

Masificación, internet y redefinición profesional, 1990-2008

La década de 1990 abrió una etapa de expansión de programas relacionados con comunicación y periodismo. La multiplicación de instituciones produjo una oferta heterogénea: algunas carreras conservaron énfasis en reportería; otras privilegiaron producción audiovisual, comunicación organizacional, publicidad o investigación. Hernández (2004) señaló que, al comenzar el siglo XXI, existían al menos 240 programas universitarios vinculados con el campo de la comunicación. La cantidad mostraba la legitimidad académica del área, pero no garantizaba un acuerdo sobre el perfil profesional.

La masificación coincidió con cambios económicos en los medios. Las empresas buscaron trabajadores capaces de cubrir varias funciones, producir con rapidez y adaptarse a nuevas tecnologías. El comunicador polivalente pareció adecuado para esa realidad, aunque también podía justificar plantillas reducidas y cargas laborales más amplias. La universidad enfrentó una contradicción: preparar para la empleabilidad sin convertir la precariedad del mercado en modelo pedagógico. La capacidad de realizar múltiples tareas no debía confundirse con la pérdida de especialización ni con la aceptación de condiciones que deterioran la calidad informativa.

Internet ingresó primero como herramienta complementaria. Las escuelas incorporaron laboratorios de cómputo, edición digital y búsqueda en línea.

Con el tiempo, aparecieron asignaturas de periodismo electrónico, cibermedios y producción multimedia. Diezhandino (2008) observó que el teléfono y la red habían desplazado parte del contacto cara a cara con la noticia. Su crítica no negaba la utilidad tecnológica; advertía que la facilidad de acceder a información podía fomentar una reportería sedentaria, basada en reproducir materiales disponibles en pantalla.

Este riesgo tenía un antecedente pedagógico. Si el aprendizaje del oficio se reducía a dominar formatos, internet ofrecía una nueva lista de procedimientos. Si, en cambio, se comprendía como un entorno de investigación, publicación e interacción, exigía repensar la relación con las fuentes y la audiencia. La enseñanza debía incorporar búsqueda avanzada, evaluación de documentos, archivo, actualización continua y narrativas hipertextuales. También debía reforzar habilidades antiguas: formular preguntas, verificar identidad, distinguir testimonio de propaganda y reconstruir contexto.

La discusión sobre la calidad adquirió una dimensión temporal. La publicación en línea redujo los ciclos de producción y aumentó la expectativa de actualización. Restrepo (2004) insistió en que la prisa no elimina la obligación de exactitud. En educación, esto obliga a evaluar no solo la rapidez con que un estudiante produce, sino la trazabilidad de sus decisiones: qué fuentes consultó, cómo confirmó datos, qué dudas permanecieron y qué correcciones realizó. La velocidad puede ser una competencia, pero únicamente cuando está subordinada a un procedimiento verificable.

Los programas también comenzaron a debatir la relación entre formación inicial y capacitación permanente. Las herramientas cambiaban con demasiada rapidez para quedar resueltas en una licenciatura. Orozco (2015) documentó una experiencia mexicana de formación y profesionalización en periodismo digital mediante un modelo educativo en línea. El caso muestra que la actualización no corresponde exclusivamente a estudiantes universitarios; periodistas en ejercicio necesitan espacios flexibles para aprender nuevas prácticas, revisar criterios y compartir experiencias.

La educación continua modificó la idea de trayectoria profesional. El título dejó de ser el cierre de la formación y se convirtió en una base que requiere

actualización. Sin embargo, esta perspectiva solo es sostenible si la universidad enseña capacidades transferibles. Un estudiante que memoriza el funcionamiento de un programa específico queda desactualizado cuando cambia la interfaz. Quien aprende principios de edición, manejo de datos, verificación y diseño narrativo puede adaptarse a distintas herramientas. La diferencia entre enseñar tecnología y enseñar con sentido tecnológico se volvió decisiva.

En este periodo también se fortaleció la reflexión sobre ética aplicada. La expansión de sitios web, foros y contenidos de usuarios hizo más complejas las decisiones sobre privacidad, autoría, corrección y responsabilidad. Jáquez (2015) defendió la deontología como un camino para orientar la interpretación de hechos y comunicar lo complejo con claridad. Plaisance (2006), desde el estudio de la enseñanza de la ética de medios, mostró que los cursos pueden modificar la jerarquización de valores profesionales, aunque su eficacia depende de experiencias que permitan confrontar dilemas y no solo repetir principios.

Al finalizar 2008, internet ya no era un complemento. En el plano tecnológico introdujo búsqueda en línea, edición digital y producción multimedia; en el profesional reforzó la multitarea y la actualización continua; en el curricular impulsó asignaturas de cibermedios y periodismo electrónico; y en el educativo volvió más visible la necesidad de enseñar principios transferibles, no interfaces pasajeras. La transición no eliminó la reportería presencial ni la ética, pero cambió los tiempos de producción y amplió la distancia posible entre el periodista y la observación directa. La gran ruptura siguiente llegaría con las redes sociales, porque una parte de la publicación, distribución e interacción pasó a espacios controlados por empresas tecnológicas.

Redes sociales en la profesión y en el aula, 2009-2019

Entre 2009 y 2019, las redes sociales pasaron de ser espacios emergentes a convertirse en componentes ordinarios de la actividad periodística. *Twitter*, *Facebook*, *YouTube* e *Instagram* ofrecieron acceso inmediato a declaraciones, documentos, imágenes y conversaciones públicas. También

permitieron distribuir noticias, observar tendencias y construir audiencias. Hermida (2010) describió la circulación constante de fragmentos informativos en *Twitter* como una forma de periodismo ambiental, en la que la información aparece distribuida en una red de usuarios y señales.

La normalización no ocurrió de manera automática. Lasorsa et al. (2012) mostraron que los periodistas adaptaron prácticas tradicionales a *Twitter*, pero también flexibilizaron normas relacionadas con opinión, transparencia e interacción. Esta mezcla desafió a las escuelas. El estudiante debía aprender a usar una plataforma para buscar fuentes y publicar, pero también a reconocer cuándo una cuenta es auténtica, cómo documentar una conversación y qué diferencias existen entre una impresión viral y un hecho comprobado.

Las redes sociales alteraron el estatuto de la fuente. Antes, la formación distinguía con relativa claridad entre fuente institucional, documental, experta o testimonial. En plataformas, esas categorías se mezclan con identidades incompletas, cuentas automatizadas, material reutilizado y mensajes fuera de contexto. Una publicación puede ser al mismo tiempo pista, testimonio, propaganda y objeto de investigación. Por ello, enseñar a “encontrar información” resulta insuficiente; es necesario enseñar a reconstruir procedencia, fecha, ubicación, motivación y cadena de circulación.

El cambio también afectó la escritura. Los estudiantes comenzaron a producir titulares, hilos, videos breves, transmisiones y piezas adaptadas a teléfonos móviles. Estas formas pueden ampliar la claridad y acercar información a públicos diversos. Sin embargo, la lógica de atención favorece simplificación, dramatización y reacción inmediata. Amado et al. (2019) señalan que la ciudadanía elige cuándo, cómo y en qué pantalla consume contenidos. La formación debe responder a esa autonomía sin confundir preferencia de formato con renuncia a la complejidad.

Las primeras experiencias docentes con redes sociales tendieron a usarlas como herramientas de distribución y participación. Bor (2014) identificó oportunidades para involucrar a estudiantes y desarrollar habilidades profesionales, pero advirtió la necesidad de integrar ética, técnica y desarrollo de carrera. Kothari y Hickerson (2016) encontraron que docentes y alumnos no siempre asignan el mismo valor a las plataformas

ni las usan de igual manera. Estas diferencias son importantes porque los estudiantes pueden dominar funciones cotidianas sin comprender prácticas profesionales de verificación, archivo y seguridad.

La enseñanza en redes convirtió el aula en un espacio parcialmente público. Una tarea publicada puede ser compartida fuera del grupo, recibir comentarios de desconocidos o afectar a las personas mencionadas. Esta exposición exige protocolos. El consentimiento de fuentes, la protección de datos, el manejo de imágenes y la corrección de errores deben formar parte del diseño de las actividades. También es necesario ofrecer alternativas cuando una práctica implica usar una cuenta personal o aceptar condiciones de servicio que el estudiante no desea.

La identidad profesional se volvió un contenido curricular. Los periodistas comenzaron a construir presencia pública, dialogar con audiencias y promocionar su trabajo. Esta visibilidad puede favorecer transparencia y confianza, pero también crea incentivos para convertir la opinión personal en marca y medir el éxito por seguidores. La escuela debe ayudar a distinguir reputación profesional de popularidad. El criterio no puede depender únicamente de alcance o interacción; debe considerar exactitud, relevancia, independencia y calidad del vínculo con la comunidad.

Las redes reintrodujeron, bajo nuevas condiciones, el antiguo debate sobre la calle y el escritorio. Es posible localizar testimonios, seguir eventos y acceder a documentos sin abandonar la pantalla. No obstante, la observación directa conserva valor para comprender ambientes, contrastar versiones y detectar aspectos que no aparecen en publicaciones digitales. Diezhandino (2008) advertía que la red podía sustituir el cara a cara; las plataformas intensificaron esa posibilidad. La formación contemporánea requiere combinar investigación digital y presencia territorial, no presentar una como reemplazo de la otra.

180

En el plano ético, la velocidad y la visibilidad multiplicaron las consecuencias de los errores. Un dato falso puede alcanzar a miles de personas antes de ser corregido, y una captura puede conservar una publicación eliminada. Restrepo y Botello (2018) sostienen que el periodismo que puede sostener su credibilidad es aquel que ofrece información completa y ayuda a las personas a comprender su historia. En

el aula, esta idea se traduce en enseñar a frenar la publicación cuando faltan pruebas, explicar las correcciones y reconocer límites.

La década también consolidó la desinformación como objeto educativo. La manipulación de imágenes, las campañas coordinadas y los sitios que imitan formatos periodísticos obligaron a revisar los métodos de comprobación. El manual coordinado por Ireton y Posetti (2018) propuso módulos sobre confianza, desorden informativo, verificación y papel de las plataformas. Su relevancia pedagógica radica en que no trata la desinformación como un conjunto de “noticias falsas” aisladas, sino como un fenómeno relacionado con estructuras económicas, políticas y tecnológicas.

En México, las redes sociales se incorporaron a un contexto de concentración mediática, violencia contra periodistas, desigualdad regional y fragilidad laboral. Estas condiciones limitan la idea de que la innovación depende solo de creatividad técnica. Un estudiante puede aprender producción móvil y análisis de audiencia, pero también necesita seguridad física y digital, conocimiento de derechos, evaluación de riesgo y estrategias de colaboración. La educación periodística debe reconocer que el uso profesional de redes tiene costos desiguales según el tema, el territorio, el género y la posición laboral.

Al terminar 2019, las redes sociales habían producido cambios en los cuatro planos. Tecnológicamente, concentraron búsqueda, publicación, distribución y medición; profesionalmente, transformaron la relación con fuentes, audiencias e identidad pública; curricularmente, ingresaron como contenidos y herramientas; y educativamente, volvieron parcialmente público el aprendizaje y sus errores. La integración curricular avanzó, pero con frecuencia se concentró en funciones operativas. El desafío de la etapa siguiente sería comprender la plataforma como sistema: una infraestructura que clasifica contenidos, recopila datos y modifica las condiciones de acceso a las noticias.

Cultura de plataformas, alfabetización e inteligencia artificial, 2020-2025

La etapa iniciada en 2020 profundizó la dependencia de las plataformas. La pandemia aceleró el trabajo remoto, la enseñanza en línea y el consumo de información mediante teléfonos y redes. En México, el informe del Reuters Institute for the Study of Journalism (2025) registró que las redes sociales se utilizan ampliamente para informarse entre distintos grupos de edad y que la confianza general en las noticias se mantenía en 36 por ciento. Estos datos muestran un entorno paradójico: las personas encuentran noticias en plataformas con mayor frecuencia, pero la confianza en el sistema informativo continúa siendo limitada.

La plataforma ya no debe entenderse únicamente como un sitio donde se publica. Es un conjunto de reglas que decide qué aparece primero, qué se recomienda, qué se monetiza y qué se elimina. La cultura profesional se adapta a métricas de alcance, retención e interacción. Estas mediciones pueden ayudar a conocer intereses de la audiencia, pero también desplazan decisiones editoriales hacia aquello que produce reacción inmediata. En formación, el análisis de métricas debe acompañarse de preguntas sobre representatividad, sesgos y consecuencias públicas.

Kirchhoff (2022) encontró que la digitalización está incorporada en numerosos programas de educación periodística, aunque persisten brechas entre el discurso innovador y las prácticas docentes. Esta observación ayuda a interpretar el caso mexicano. Incluir palabras como multimedia, redes o datos en un plan de estudios no garantiza una transformación pedagógica. Puede ocurrir que se mantengan ejercicios tradicionales con herramientas nuevas o que se enseñen aplicaciones sin discutir sus modelos de negocio y su influencia en la producción informativa.

182 Entre 2022 y 2025, la inteligencia artificial generativa añadió una capa distinta al problema de las plataformas. Ya no se trata únicamente de distribuir o jerarquizar información mediante algoritmos, sino de sistemas capaces de producir texto, imágenes, audio y código plausibles a partir de grandes corpus de entrenamiento. Para la educación periodística, una misma herramienta puede apoyar tareas de transcripción, exploración de datos o prototipado y, al mismo tiempo, producir afirmaciones o citas

inexistentes, dificultar la atribución y opacar la procedencia del contenido. Wenger et al. (2025), a partir de entrevistas con responsables de escuelas de periodismo acreditadas en Estados Unidos, identifican efectos sobre currículo, políticas institucionales, formación docente y ética, lo que muestra que el desafío rebasa la adquisición de una destreza técnica.

La respuesta educativa se encuentra todavía en construcción. Jaakkola y Wiik (2025), en un estudio con docentes de escuelas nórdicas de periodismo, describen una disposición pragmática a incorporar la inteligencia artificial acompañada por demandas de alfabetización crítica, criterios institucionales y preparación del profesorado. Estas evidencias no prueban que las escuelas mexicanas hayan seguido el mismo ritmo; se utilizan comparativamente para identificar un problema que ya forma parte del periodo 2020-2025. En México, su análisis debe conectarse con desafíos previos de verificación, autoría, transparencia y dependencia de plataformas, sin convertir el dominio de generadores específicos en un nuevo sinónimo de innovación curricular.

La alfabetización mediática ofrece un marco más amplio. Muratova et al. (2019) plantean que la transformación digital exige repensar los fundamentos políticos y éticos que legitiman a los medios y vincular educación con práctica periodística. La alfabetización no consiste solo en saber consumir información; incluye comprender cómo se produce, quién la financia, qué intereses intervienen y cómo se verifican las afirmaciones. Para estudiantes de periodismo, implica además asumir una función educativa hacia las audiencias.

Esta perspectiva recupera una dimensión histórica del oficio. El periodista no es únicamente productor de piezas, sino mediador que ordena, contextualiza y explica. Restrepo y Botello (2018) relacionan la credibilidad periodística con la capacidad de ofrecer información completa y ayudar a comprender los hechos en contexto. Las redes sociales y los sistemas generativos vuelven más urgente esa función porque la abundancia de contenidos no produce por sí misma conocimiento. La formación debe preparar para convertir fragmentos dispersos y materiales sintéticos en relatos verificables y comprensibles.

La verificación digital debe integrarse de manera transversal. No basta con una asignatura aislada. En redacción, fotografía, audio, video, periodismo

de datos y cobertura comunitaria deben practicarse procedimientos para comprobar cuentas, fechas, imágenes y documentos. La evaluación puede exigir que cada producto incluya una bitácora de fuentes y decisiones. Este recurso hace visible el proceso y permite valorar la calidad más allá del resultado final. También enseña que la transparencia es una práctica, no un mensaje promocional.

La ética requiere métodos de enseñanza situados. Los casos hipotéticos son útiles, pero deben complementarse con simulaciones de presión, ejercicios de corrección y análisis de publicaciones reales. Plaisance (2006) mostró que la educación ética puede influir en la valoración de principios como justicia, independencia y prevención del daño. Para que ese aprendizaje se sostenga, el estudiante necesita justificar decisiones, escuchar objeciones y reconocer que distintos valores pueden entrar en conflicto.

La seguridad digital se convirtió en parte de la responsabilidad educativa. Trabajar en redes implica exposición a acoso, suplantación, vigilancia y ataques coordinados. Las escuelas deben enseñar manejo de contraseñas, autenticación, protección de fuentes, respaldo, evaluación de enlaces y separación de cuentas. Estas competencias no son accesorios técnicos; protegen la posibilidad de investigar y expresarse. En un país donde el ejercicio periodístico enfrenta riesgos graves, la seguridad debe vincularse con análisis del contexto y redes de apoyo.

184 Otro desafío es la dependencia de empresas externas para realizar actividades académicas. Cuando una clase se organiza alrededor de una plataforma comercial, las reglas pueden cambiar sin intervención de la institución. Los contenidos pueden desaparecer, las cuentas ser suspendidas y los datos quedar sujetos a políticas privadas. La formación crítica debe mostrar estas limitaciones y promover prácticas de archivo, publicación en espacios propios y diversificación de canales. El objetivo es evitar que la educación confunda el ecosistema periodístico con una sola empresa o aplicación.

La cultura de plataformas también modifica la relación con la audiencia. La interacción puede aportar preguntas, correcciones y conocimiento local. Sin embargo, los comentarios visibles no representan

necesariamente a la comunidad completa. Los grupos más activos pueden dominar la conversación y los sistemas de recomendación amplifican expresiones polarizantes. El estudiante debe aprender a escuchar sin convertir la reacción inmediata en único criterio editorial. La participación requiere métodos para incluir voces menos visibles y explicar decisiones.

En esta etapa se vuelve evidente que la formación técnica necesita una base histórica y social. Saber cómo surgieron las escuelas, por qué se discutió la polivalencia y cómo se construyeron los valores del oficio permite evaluar las innovaciones con mayor distancia. Sin esa memoria, cada plataforma aparece como una ruptura total y el currículo se reorganiza alrededor de tendencias pasajeras. Con ella, la tecnología puede analizarse como parte de una trayectoria más larga de mediaciones y conflictos.

El periodo 2020-2025 no cierra la transformación. Tecnológicamente, consolidó plataformas algorítmicas y añadió sistemas generativos; profesionalmente, amplió tareas de verificación, atribución y rendición de cuentas; curricularmente, hizo insuficiente la simple incorporación de asignaturas “digitales”; y educativamente, planteó nuevos problemas de autoría, evaluación y transparencia. La etapa confirma un patrón histórico: las herramientas cambian con mayor rapidez que las culturas escolares. El problema no es excluir plataformas o inteligencia artificial del aula, sino analizarlas como mediaciones cuya utilidad, riesgos e incentivos deben ser comprendidos en relación con los fines del periodismo.

Discusión: continuidades y rupturas en el ideal educativo

La periodización muestra que la educación periodística mexicana no ha transitado de un modelo estable a otro completamente nuevo. Ha acumulado capas. El ideal del reportero-testigo convive con el comunicador polivalente, el productor multimedia y el gestor de comunidades. Cada figura responde a necesidades reales, pero ninguna basta por sí sola. El problema aparece cuando una desplaza a las demás y se presenta como solución total. La historia sugiere que los currículos más sólidos deben articular especialización profesional, cultura general, investigación y capacidad tecnológica.

Esta lectura permite separar analíticamente cuatro dimensiones que a menudo se superponen. El cambio tecnológico modifica dispositivos e infraestructuras; el profesional altera rutinas, roles y condiciones de trabajo; el curricular reorganiza asignaturas, contenidos y perfiles de egreso; y el educativo transforma actividades, evaluación y relaciones entre docentes, estudiantes y audiencias. La periodización muestra desfases entre ellas: internet llegó a las redacciones antes de reordenar muchos planes; las redes entraron al aula como herramientas antes de estudiarse como sistemas; y la inteligencia artificial generativa comenzó a alterar tareas, criterios de autoría y evaluación antes de alcanzar una estabilización curricular.

La primera continuidad es la tensión entre universidad y mercado. En 1964 se preguntaba si las escuelas respondían a los medios; en el siglo XXI se pregunta si preparan para plataformas y redacciones convergentes. La formulación cambia, pero la dificultad permanece. La universidad necesita conocer el trabajo real y ofrecer experiencias prácticas, aunque su función no sea reproducir sin crítica las rutinas empresariales. También debe preparar para transformar el campo, crear proyectos y defender estándares que el mercado puede considerar costosos.

La segunda continuidad es la discusión entre teoría y práctica. Las redes sociales parecieron favorecer una respuesta instrumental: enseñar a abrir cuentas, publicar, transmitir y medir. Sin embargo, el dominio operativo se vuelve obsoleto con rapidez. La teoría permite identificar patrones, comprender poder y transferir aprendizajes. La práctica permite comprobar si esas explicaciones funcionan ante fuentes, plazos y audiencias. La oposición debe sustituirse por una pedagogía de proyectos en la que investigación, producción y reflexión formen parte del mismo proceso.

La tercera continuidad es el papel de la ética como núcleo de identidad. Desde las primeras escuelas, la profesión se justificó por su servicio a la sociedad. Las plataformas no vuelven innecesaria esa tradición; la hacen más exigente. La decisión de verificar antes de publicar, corregir con claridad, proteger a una fuente o evitar una imagen dañina ocurre ahora

bajo presión de métricas y velocidad. Por ello, la ética debe incorporarse en todas las asignaturas y no quedar confinada a un curso teórico.

La principal ruptura reside en que una parte de la infraestructura informativa está fuera de los medios y de las universidades. Las plataformas controlan distribución, datos y visibilidad. Esto introduce una dependencia que no existía con la misma intensidad en etapas anteriores. El periodista puede producir una investigación rigurosa y, aun así, no llegar a su audiencia si el sistema de recomendación no la favorece. La formación debe incluir conocimiento sobre intermediación algorítmica, modelos de negocio y estrategias para construir relaciones directas con comunidades.

Otra ruptura es la exposición temprana del estudiante. Antes, los errores de aprendizaje podían permanecer dentro del taller. Ahora, una práctica publicada tiene consecuencias públicas. Esto exige responsabilidad institucional: supervisión adecuada, protocolos de consentimiento, cuidado de datos y mecanismos de corrección. También ofrece una oportunidad. El estudiante puede aprender a rendir cuentas ante audiencias reales, documentar procesos y recibir conocimiento de la comunidad, siempre que la actividad esté diseñada con fines pedagógicos claros.

Más que una lista normativa sobre cómo debería enseñarse el periodismo, el recorrido permite identificar tres criterios históricos para evaluar reformas curriculares: continuidad con saberes profesionales transferibles -reportería, escritura, investigación y ética-; comprensión crítica de la infraestructura tecnológica; y capacidad institucional para revisar prácticas sin convertir cada novedad en eje del currículo. Estos criterios sintetizan patrones observados en la periodización y no constituyen un modelo único aplicable a todas las instituciones.

Las experiencias de proyectos integrados y talleres longitudinales constituyen una posible traducción pedagógica, no una prescripción general. Su interés analítico reside en reunir investigación documental, reportería, producción multiformato, verificación y reflexión ética dentro de una misma secuencia. En ese tipo de ejercicios resulta posible observar qué transformaciones dependen de la tecnología y cuáles se relacionan con decisiones profesionales, criterios curriculares o formas de evaluación.

La viabilidad de cualquier reforma depende también de formación docente, recursos y contexto regional. Por ello, los documentos institucionales y la historia de cada escuela resultan indispensables para interpretar la adaptación: esta no ocurre en un vacío, sino dentro de culturas escolares con capacidades, inercias y prioridades distintas. La colaboración con medios puede aportar casos y experiencia, pero no sustituye la autonomía universitaria para valorar críticamente las prácticas profesionales.

La historia también advierte contra la homogeneización. Las necesidades de una escuela en Ciudad de México no son idénticas a las de instituciones en estados con menor infraestructura, cobertura rural o mayores riesgos. El currículo nacional imaginado como lista única de tecnologías ignoraría desigualdades. La formación debe partir de contextos regionales y preparar para cubrir comunidades concretas. La cultura de plataformas es global, pero sus efectos se experimentan localmente.

Por último, la educación periodística debe recuperar la noción de bien público. Las métricas describen comportamiento, no determinan por sí mismas relevancia. Un tema puede tener baja interacción y alta importancia social. Restrepo (2004) y Restrepo y Botello (2018) relacionan la credibilidad con la capacidad de servir y ayudar a comprender. Este principio ofrece un criterio para ordenar la innovación: una herramienta es valiosa cuando mejora investigación, claridad, acceso, participación responsable o rendición de cuentas.

La transformación curricular que se propone no rechaza la cultura digital. Busca evitar que la adaptación sea exclusivamente reactiva. La universidad puede formar profesionales capaces de aprender nuevas tecnologías durante toda su vida, pero también de identificar aquello que no debe delegarse: juicio, responsabilidad, memoria, escucha y compromiso con la verdad verificable. En esa combinación se encuentra la continuidad más fértil de la historia de la educación periodística.

Conclusiones

La educación periodística en México se construyó desde 1949 a partir de una tensión que continúa vigente: formar para un oficio concreto y, al mismo tiempo, ofrecer una educación amplia que permita comprender la sociedad a la que se informa. Las primeras escuelas institucionalizaron saberes de reportería, escritura y ética; la expansión de las ciencias de la comunicación amplió el horizonte teórico, pero hizo más difuso el perfil del periodista. Internet y las redes sociales añadieron competencias y trasladaron parte del trabajo a infraestructuras privadas; entre 2022 y 2025, la inteligencia artificial generativa agregó problemas de autoría, procedencia, verificación y evaluación.

El recorrido histórico permite afirmar que las plataformas y la inteligencia artificial no originaron los principales problemas de la formación. La distancia entre aula y redacción, la discusión sobre la polivalencia, la superficialidad informativa y la presión empresarial son anteriores. Las tecnologías recientes los intensificaron al acelerar tiempos, mezclar ámbitos personales y profesionales, convertir la atención en métrica y automatizar parte de la producción de contenidos. El hallazgo central es el desfase entre cambio tecnológico, profesional, curricular y educativo: no todos avanzan al mismo ritmo ni producen efectos equivalentes.

La comparación de las cuatro etapas muestra que las reformas curriculares más consistentes son aquellas que preservan principios transferibles - investigación, verificación, contextualización, escritura, deliberación ética y seguridad- mientras someten a examen las nuevas infraestructuras. La historia de la profesión cumple así una función interpretativa: permite distinguir cambios profundos de novedades pasajeras y reconocer qué dimensiones del oficio se reordenan cuando aparece una nueva tecnología.

La ética aparece en el recorrido como una continuidad de larga duración, no como un complemento posterior a la técnica. En una cultura de plataformas y sistemas generativos, la responsabilidad abarca la elección de fuentes, la atribución, la transparencia sobre procedimientos, la corrección y la comprensión de los daños que puede amplificar una infraestructura. La emergencia de la inteligencia artificial refuerza, por tanto, problemas históricos de juicio profesional en lugar de sustituirlos por un asunto exclusivamente técnico.

Finalmente, la universidad debe conservar autonomía frente al mercado y trabajar en diálogo con él. Preparar para el empleo es una obligación, pero preparar para mejorar el periodismo lo es también. La historia de la educación periodística mexicana muestra que la profesión se fortalece cuando el aprendizaje técnico se vincula con cultura humanística y servicio público. El reto actual no es formar operadores de plataformas, sino periodistas capaces de trabajar en ellas sin subordinar su criterio a sus reglas.

Referencias

- Amado, A., Etkin, M., y Báez, L. (2019). *La información como herramienta de participación ciudadana: Prensa, medios y redes sociales*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Baena, G. (1995). *Géneros periodísticos*. Pax México.
- Bor, S. E. (2014). Teaching social media journalism: Challenges and opportunities for future curriculum design. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69(3), 243-255.
<https://doi.org/10.1177/1077695814531767>
- Brajnovic, L. (1978). *Deontología periodística*. Universidad de Navarra.
- Diezhandino, M. P. (2008). *Periodismo en la era de internet: Claves para entender la situación actual de la información periodística en España*. Ariel.
- Escuela de Periodismo Carlos Septién García. (s.f.). *Acerca de la escuela*.
<https://www.septien.mx/acerca-de-la-escuela>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago Press.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Hermida, A. (2010). Twittering the news: The emergence of ambient journalism. *Journalism Practice*, 4(3), 297-308.
<https://doi.org/10.1080/17512781003640703>

- Hernández Ramírez, M. E. (2004). La formación universitaria de periodistas en México. *Comunicación y Sociedad*, (1), 109-138. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i1.4235>
- Herrera, R. (1964). Apreciación crítica de la enseñanza de periodismo: ¿Responden las escuelas a las actuales necesidades de los medios de información? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 11(39). <https://revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/84707>
- Ireton, C., & Posetti, J. (eds.). (2018). *Journalism, “fake news” & disinformation: Handbook for journalism education and training*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552>
- Jaakkola, M., & Wiik, J. (2025). No-panic pragmatism: Nordic journalism educators' preparedness to teach artificial intelligence (AI) in 2024. *Journalistica*, 19(1), 198-224. <https://doi.org/10.7146/journalistica.v19i1.151947>
- Jáquez, J. L. (2015). *Deontología periodística: Un camino urgente a seguir*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Kirchhoff, S. (2022). Journalism education's response to the challenges of digital transformation: A dispositive analysis of journalism training and education programs. *Journalism Studies*, 23(1), 108-130. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2021.2004555>
- Kothari, A., & Hickerson, A. (2016). Social media use in journalism education: Faculty and student expectations. *Journalism & Mass Communication Educator*, 71(4), 413-424. <https://doi.org/10.1177/1077695815622112>
- Lasorsa, D. L., Lewis, S. C., & Holton, A. E. (2012). Normalizing Twitter: Journalism practice in an emerging communication space. *Journalism Studies*, 13(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2011.571825>
- Leñero, V., y Marín, C. (1996). *Manual de periodismo*. Grijalbo.

- Mellado Ruiz, C. (2010). La influencia de CIESPAL en la formación del periodista latinoamericano: Una revisión crítica. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16, 307-318. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP1010110307A>
- Muratova, N., Grizzle, A., & Mirzakhmedova, D. (2019). *Media and information literacy in journalism: A handbook for journalists and journalism educators*. UNESCO.
- Orozco Murillo, R. (2015). Profesionalización y capacitación de periodistas y comunicadores en un contexto de cambios tecnológicos. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(9). <https://paakat.cugdl.udg.mx/index.php/paakat/article/view/249>
- Plaisance, P. L. (2006). An assessment of media ethics education: Course content and the values and ethical ideologies of media ethics students. *Journalism & Mass Communication Educator*, 61(4), 378-396. <https://doi.org/10.1177/107769580606100404>
- Restrepo, J. D. (2004). *El zumbido y el moscardón: Taller y consultorio de ética periodística*. Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, J. D., y Botello, L. (2018). *Ética periodística en la era digital*. International Center for Journalists.
- Reuters Institute for the Study of Journalism. (2025). *Mexico. Digital News Report 2025*. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2025/mexico>
- Universidad Veracruzana. (2018). *Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas PLADEA 2017-2021: Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, Región Veracruz*. <https://www.uv.mx/veracruz/fcc/files/2018/11/PlaDEA-FCC-Ver-2017-2021.pdf>
- Van Dijck, J., Poell, T., y de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.

- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata.
- Wenger, D., Hossain, M. S., & Senseman, J. R. (2025). AI and the impact on journalism education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 80(1), 97-114. <https://doi.org/10.1177/10776958241296497>

Regímenes de afectación temporal: actualismo, nostalgia y prácticas culturales retro en el presente hiperdigital

Regimes of Temporal Affect: Actualism, Nostalgia, and Retro Cultural Practices in the Hyperdigital Present

Daniel Ovalle Pastén*

** Profesor colaborador del Magíster en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Es Doctor en Historia por la Universidad de Chile. Fue investigador Postdoctoral ANID-FONDECYT. Sus líneas de investigación son la Historia del Tiempo Presente, la conciencia histórica contemporánea; el Antropoceno como problema epistemológico, la teoría de la historia y la filosofía de la historia en la obra del filósofo Paul Ricoeur. Tiene una estadía de investigación en el Fondo Ricoeur de París y ha sido profesor invitado por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Universidad de Concepción. Es editor ejecutivo de la revista *Historia da Historiografia* (Brasil) y parte del comité editorial de la revista *Historia y Grafía* (México). Correo electrónico: daniel.ovalle@pucv.cl*

 <https://orcid.org/0000-0002-8220-7683>

195

Historial editorial

Recibido: 5-abril-2026

Aceptado: 29-junio-2026

Publicado: 31-julio-2026



Regímenes de afectación temporal: actualismo, nostalgia y prácticas culturales retro en el presente hiperdigital

Resumen

Las sociedades hiperconectadas de las primeras décadas del siglo XXI exhiben una paradoja. El régimen temporal que con mayor velocidad consume y descarta el presente es también el que con mayor intensidad produce, demanda y comercializa el pasado. Este trabajo, de carácter teórico y exploratorio, propone el concepto de régimen de afectación temporal para volver inteligible esa paradoja. El concepto articula tres niveles que la literatura suele estudiar por separado: el estructural-histórico de los regímenes de historicidad, el sociológico de la aceleración y el actualismo, y el neurobiológico de la afectividad temporal. La tesis que se defiende es que las prácticas culturales retro no constituyen una resistencia crítica al régimen actualista. El déficit de resonancia y su gestión comercial son, más bien, el anverso y el reverso de un mismo proceso, de modo que la nostalgia contemporánea operaría menos como impugnación que como tecnología afectiva de adaptación a una aceleración sin horizonte. El criterio de validez del argumento no descansa en la contrastación empírica, sino en la coherencia y la capacidad explicativa del concepto frente a un conjunto de fenómenos cuya dispersión aparente oculta una lógica temporal compartida.

Palabras Clave: regímenes de historicidad, presentismo, actualismo, nostalgia, historia de las emociones.

Regimes of Temporal Affect: Actualism, Nostalgia, and Retro Cultural Practices in the Hyperdigital Present

Abstract

The hyperconnected societies of the early decades of the 21st century show a paradox. The temporal regime that most rapidly consumes and discards the present is also the one that most intensely produces, demands, and commercializes the past. This theoretical and exploratory study proposes the concept of the regime of temporal affect to make sense of this paradox. The concept brings together three levels that the literature tends to study separately: the structural-historical level of regimes of historicity, the sociological level of acceleration and actualism, and the neurobiological level of temporal affect. The main argument is that retro cultural practices do not constitute a form of critical resistance to the actualist regime. Instead, the deficit of resonance and its commercial management are two sides of the same process; therefore, contemporary nostalgia operates less as a form of contestation than as an affective technology for adapting to an acceleration without a horizon. The validity of this argument relies not on empirical testing, but on the internal coherence and explanatory capacity of the concept when applied to a set of phenomena whose apparent dispersion conceals a shared temporal logic.

Keywords: regimes of historicity, actualism, presentism, nostalgia, history of emotions.

Régimes d'affectation temporelle : actualisme, nostalgie et pratiques culturelles rétro dans le présent hypernumérique

Résumé

Les sociétés hyperconnectées des premières décennies du XXI^e siècle manifestent un paradoxe. Le régime temporel qui consomme et jette le présent à la plus grande vitesse est aussi celui qui produit, exige et commercialise le passé avec la plus forte intensité. Ce travail théorique et exploratoire propose le concept de régime d'affectation temporelle pour rendre ce paradoxe intelligible. Ce concept articule trois niveaux souvent abordés séparément : le niveau structurel-historique des régimes d'historicité, le niveau sociologique de l'accélération et de l'actualisme, et le niveau neurobiologique de l'affectivité temporelle. La thèse défendue soutient que les pratiques culturelles rétro ne constituent pas une résistance critique au régime actualiste. Le déficit de résonance et sa gestion commerciale représentent plutôt le recto et le verso d'un même processus, de sorte que la nostalgie contemporaine opérerait moins comme une contestation que comme une technologie affective d'adaptation à une accélération sans horizon. Le critère de validité de l'argument repose non pas sur une vérification empirique, mais sur la cohérence et la capacité explicative du concept face à un ensemble de phénomènes dont la dispersion apparente masque une logique temporelle partagée.

Mots-clés : régimes d'historicité, présentisme, actualisme, nostalgie, histoire des émotions.

Reżimy czasowe: terazniejszosc, nostalgia i retro-praktyki kulturowe we współczesności hipercyfrowej

Streszczenie

Hiperpołączone społeczeństwa pierwszych dekad XXI wieku wykazują pewien paradoks. Reżim czasowy, który najszybciej konsumuje i odrzuca terażniejszość, jest jednocześnie tym, który najintensywniej wytwarza, żąda i komercjalizuje przeszłość. Niniejsza praca o charakterze teoretycznym i badawczym proponuje pojęcie reżimu afektu czasowego (régimen de afectación temporal), aby uczynić ten paradoks zrozumiałym. Pojęcie to łączy trzy poziomy analizowane zazwyczaj osobno: strukturalno-historyczny (reżimy historyczności), socjologiczny (przyspieszenie i aktualizm) oraz neurobiologiczny (afektywność czasowa). Broniona teza zakłada, że retro-praktyki kulturowe nie stanowią krytycznego oporu wobec reżimu aktualistycznego. Deficyt rezonansu i jego komercyjne zarządzanie są raczej dwoma stronami tego samego procesu, przez co współczesna nostalgia działa mniej jako sprzeciw, a bardziej jako afektywna technologia adaptacji do przyspieszenia pozbawionego horyzontu. Kryterium ważności argumentu nie opiera się na weryfikacji empirycznej, lecz na spójności i zdolności wyjaśniającej pojęcia w konfrontacji ze zjawiskami, których pozorny rozproszenie ukrywa wspólną logikę czasową.

Słowa kluczowe: reżimy historyczności, prezentyzm, aktualizm, nostalgia, historia emocji.

Introducción

En las primeras décadas del siglo XXI, las sociedades hiperconectadas asisten a una proliferación sin precedentes de prácticas culturales vueltas hacia épocas anteriores. El disco de vinilo y el casete resurgen como objetos de consumo, el *retrogaming* se consolida como industria, los *remakes* y las reediciones se multiplican, y las plataformas de *streaming* ofrecen ficción ambientada en décadas pasadas en grandes cantidades. El fenómeno plantea la paradoja de la que parte este trabajo: el régimen temporal que con mayor velocidad consume y descarta el presente es, al mismo tiempo, el que con mayor intensidad produce, demanda y comercializa el pasado. El pasado ya no está para dar lecciones al modelo ciceroniano, sí para su consumo (Cruz, 2012).

La paradoja resulta desconcertante a la luz del diagnóstico que François Hartog ofreció sobre la experiencia contemporánea del tiempo. Según su tesis, las sociedades occidentales habrían ingresado en un régimen de historicidad presentista, en el que el presente se ha vuelto el horizonte casi exclusivo desde el cual se organiza la relación con el pasado y el porvenir (Hartog, 2007). El futuro habría dejado de operar como promesa orientadora; el pasado se habría convertido en objeto de gestión memorial y patrimonial. Y sin embargo, en lugar de producir indiferencia hacia lo pretérito, el presentismo parece avivar una demanda afectiva de pasado que desborda los marcos de la conmemoración institucional y se instala en el consumo cotidiano.

El presentismo, por sí solo, no alcanza para entender esta dinámica. Hartmut Rosa ofrece una segunda clave al describir la modernidad tardía como un proceso de aceleración social que termina produciendo un déficit estructural de resonancia. Los sujetos ya no logran vincularse de manera significativa con su entorno, porque ese entorno se transforma más rápido de lo que ellos alcanzan a habitarlo (Rosa 2013, 2019). Aun así, el presentismo y la aceleración dejan sin explicar lo que esta experiencia tiene de específicamente digital. Ese vacío lo llena el actualismo de Valdeí Lopes de Araújo y Mateus Henrique de Faria Pereira, que nombra la temporalidad de unas sociedades sometidas a la presión constante de la actualización, del *update* permanente. En ellas el miedo a la obsolescencia ordena la vida social, y la aceleración ha perdido por completo su antiguo

horizonte utópico (Araújo y Pereira, 2019). Lo resume bien la fórmula de los autores: “todo cambia incesantemente para que todo permanezca igual” (Araújo y Pereira, 2019, p. 31). La novedad nunca cesa, pero no abre ninguna discontinuidad; se limita a reproducir un presente que se actualiza sin transformarse. Esta condición actualista es la que vuelve inteligible la proliferación de lo retro. Si el presente digital solo produce más presente, actualización sin discontinuidad, entonces el pasado queda como el único lugar donde algo puede aparecer como verdaderamente distinto. Los objetos analógicos que no se actualizan, el disco que carece de versión 2.0 o el cartucho que no recibe parches, y las narraciones ambientadas en otras décadas ofrecen una textura temporal lenta, densa e irreversible que el entorno de disponibilidad total y simultaneidad cancela sin descanso.

La nostalgia ocupa el centro del fenómeno, aunque su estatuto merece una aclaración. No se trata de una emoción simple ni de una disposición sentimental, sino de un afecto con historicidad. Thomas Dodman ha mostrado que, antes de transformarse en emoción sentimental por la vía de un largo proceso histórico, la nostalgia fue diagnosticada como una enfermedad capaz de matar (Dodman, 2018). Este trabajo sostiene que el régimen actualista inaugura un momento de esa genealogía, el paso de la emoción a la mercancía afectiva, en el que el déficit de resonancia producido por la aceleración digital no se suprime, sino que la industria cultural lo captura y lo revende bajo la forma de objetos y experiencias del pasado. La variabilidad de estos estados confirma que el modo en que el tiempo afecta a los sujetos no es universal, sino que lo producen configuraciones específicas.

La investigación neurocientífica reciente permite precisar por qué esas prácticas resultan afectivamente eficaces. La experiencia nostálgica se sostiene en la coactivación de los sistemas cerebrales de memoria y recompensa, de manera que los objetos retro reactivarían una arquitectura de resonancia que el entorno actualista clausura (Oba et al, 2016). Importa, eso sí, fijar el estatuto de este recurso. La neurociencia no funciona aquí como instancia de prueba ni como fundamento último del argumento histórico, sino como indicio convergente; los propios investigadores advierten que buena parte de sus interpretaciones descansa en inferencia inversa y posee, en el mejor de los casos, un valor sugestivo. Que las emociones sean construcciones culturalmente moduladas y no módulos

universales preinstalados (Barrett, 2017) no hace sino reforzar la hipótesis de que los regímenes culturales del tiempo configuran históricamente una plasticidad afectiva, sin que ello obligue a reducir la historia a la biología.

Esta articulación entre lo afectivo, lo cultural y lo histórico no surge en el vacío disciplinar. Durante las dos últimas décadas, la historia de las emociones ha establecido que los afectos no son constantes biológicas universales, sino productos bioculturales situados que cambian con el tiempo, y cuya naturalización en el presente conviene poner en entredicho (Boddice, 2018; Boddice y Smith, 2020). El programa ha generado herramientas conceptuales de gran alcance, como los regímenes emocionales de William Reddy (2001) o las comunidades emocionales de Barbara Rosenwein (2002, 2006), que permiten pensar la afectividad como hecho histórico y social antes que como dato meramente psicológico. El concepto que aquí se propone se inscribe en esa tradición, pero la desplaza hacia un objeto que la historia de las emociones ha tratado con menor sistematicidad: no las emociones normadas por un orden político, sino los afectos producidos por una configuración del tiempo.

Sobre esa base, el trabajo propone el concepto de régimen de afectación temporal como herramienta capaz de articular los tres niveles señalados: el estructural-histórico de los regímenes de historicidad, el sociológico de la aceleración y el actualismo, y el neurobiológico de la afectividad temporal. Un régimen de afectación temporal designa el modo históricamente específico en que una determinada configuración del tiempo produce efectos afectivos sobre los sujetos que la habitan.

La pregunta que orienta la exploración puede enunciarse de la siguiente manera: ¿de qué modo el concepto de régimen de afectación temporal permite articular teóricamente las relaciones entre actualismo, déficit de resonancia y presentismo como condiciones de producción de las prácticas culturales retro en el presente hiperdigital? La hipótesis sostiene que estas prácticas no constituyen una resistencia crítica al régimen actualista, y que el déficit afectivo y su gestión comercial son el anverso y el reverso de un mismo proceso. El régimen produce la falta de resonancia, esto es, la imposibilidad de habitar un presente que se actualiza sin transformarse, y a la vez ofrece su paliativo en forma de mercancía nostálgica. En este sentido, la nostalgia contemporánea funcionaría menos

como impugnación que como tecnología afectiva de adaptación a una aceleración sin horizonte. La distinción que Svetlana Boym (2001) trazó entre nostalgia restauradora y reflexiva ayuda a matizar esta lectura, y las críticas de la cultura pop reunidas bajo la noción de retromanía contribuyen a iluminarla (Reynolds, 2011). De ahí que el trabajo no aspire a dirimir la disyuntiva entre resistencia y síntoma, sino a disolverla: la ambivalencia entre una y otro no es una indeterminación pendiente de resolución, sino el rasgo constitutivo del régimen de afectación temporal que se examina.

Por su carácter teórico y exploratorio, el trabajo no busca verificar empíricamente la hipótesis, sino elaborarla mediante la articulación de los marcos descritos. Su validez no depende de la contrastación de datos, sino de la coherencia y la capacidad explicativa del concepto frente a un conjunto de fenómenos cuya dispersión aparente esconde una lógica temporal compartida. La exposición se ordena en dos apartados y una conclusión. El primero construye el concepto de régimen de afectación temporal articulando los tres niveles teóricos y lo distingue de las categorías vecinas de la historia de las emociones. El segundo examina la nostalgia como mercancía afectiva y reconstruye su genealogía, su sustrato neurobiológico y su despliegue en las prácticas culturales retro. La conclusión retoma la disyuntiva entre resistencia y síntoma para mostrar por qué conviene disolverla en lugar de resolverla.

El régimen de afectación temporal: del presentismo al actualismo

Construir el concepto de régimen de afectación temporal obliga, ante todo, a precisar la operación que lo separa de las categorías con las que dialoga. Se busca sumar tres marcos heterogéneos, la teoría de los regímenes de historicidad, la sociología de la aceleración y la neurociencia de la afectividad, en una síntesis operativa. Se trata de mostrar que cada uno describe un nivel de un mismo fenómeno y que ninguno, aislado, lo agota. El concepto nombra justamente la articulación entre esos niveles, el punto en que una estructura histórica del tiempo, una dinámica social de la velocidad y una arquitectura afectiva del sujeto convergen en una experiencia determinada de lo temporal.

El primer nivel es el estructural-histórico. La noción de régimen de historicidad, tal como la elaboró Hartog (2007), no designa un periodo ni una época, sino una manera de articular las categorías de pasado, presente y futuro. Lo que el autor llama presentismo es el régimen en que esa articulación se desequilibra a favor de un presente hipertrofiado, el horizonte de expectativa se contrae, el futuro pierde su fuerza orientadora y el espacio de experiencia queda sometido a una gestión memorial y patrimonial cada vez más intensa. El presentismo no es indiferencia hacia el pasado. Es, al revés, una nueva relación con él, mediada por la memoria, el patrimonio y la conmemoración.

El segundo nivel es el sociológico. La teoría de la aceleración social de Rosa (2013) ofrece el mecanismo que el diagnóstico de Hartog deja indeterminado. Rosa identifica tres dimensiones de la aceleración, la técnica, la del cambio social y la del ritmo de vida, y muestra cómo se realimentan en un círculo que se sostiene a sí mismo. La consecuencia experiencial de ese proceso es lo que Rosa denomina déficit de resonancia: la imposibilidad de establecer una relación recíproca con el mundo en la que el sujeto se deja afectar por su entorno y, a su vez, responde a él de manera significativa (Rosa, 2019). La resonancia no equivale a consonancia ni a mera satisfacción. Nombra una relación vibrante en la que algo del mundo responde y algo del sujeto se transforma. Cuando el entorno se acelera más rápido de lo que el sujeto alcanza a habitarlo, la relación se interrumpe y el mundo enmudece: queda disponible y manipulable, pero incapaz de interpelar. El presentismo de Hartog y el déficit de resonancia de Rosa describen, desde ángulos distintos, una misma alteración del vínculo con el tiempo.

El tercer nivel especifica el carácter propiamente digital de la experiencia, y lo aporta el actualismo. Araújo y Pereira (2019) sostienen que la temporalidad de las sociedades hiperdigitales ya no se organiza en torno a la categoría moderna de progreso ni en torno a la pura sincronía del presente, sino en torno a la actualización. El *update* permanente como forma dominante del vínculo con el tiempo. La novedad es incesante pero carece de dirección; cada versión reemplaza a la anterior sin acumularse en un relato de progreso ni abrirse a una discontinuidad. La fórmula de los autores captura la paradoja con exactitud: el actualismo es un régimen de

cambio sin transformación, de movimiento sin destino. El miedo a la obsolescencia, y no la esperanza en el porvenir, es lo que ordena la vida social.

Los tres niveles convergen en una misma estructura experiencial, y la convergencia dista de ser trivial. El presentismo describe la forma histórica del tiempo; la aceleración, su dinámica social; el actualismo, su modalidad técnica. Ninguno de los tres tematiza con suficiencia el plano afectivo: cómo esa configuración del tiempo se inscribe en los sujetos, qué afectos genera y por qué ciertos objetos del pasado adquieren, en ese marco, una potencia singular. De ahí la función del concepto propuesto. Un régimen de afectación temporal es la bisagra que conecta la estructura histórica del tiempo con la experiencia afectiva de quienes la habitan; afirma que toda configuración del tiempo es, a la vez, una distribución de afectos.

La historia de las emociones ya dispone de una categoría que parece cubrir el terreno: el régimen emocional de Reddy. ¿No sería el régimen de afectación temporal una variante suya, o incluso una redundancia? La pregunta es legítima, y responderla permite delimitar con exactitud el aporte propio. El régimen emocional de Reddy (2001) es una categoría normativa y política. Lo define como el conjunto de emociones normativas y de los ritos, prácticas y enunciados que las expresan e inculcan, y que todo orden político estable necesita para sostenerse. Un régimen emocional prescribe qué emociones deben sentirse y expresarse, y sanciona las desviaciones. De modo análogo, las comunidades emocionales de Rosenwein (2006) designan grupos que comparten valoraciones sobre qué afectos son valiosos y qué modos de expresión resultan legítimos. Ambas categorías piensan la emoción desde la norma social que la regula; su objeto es el deber afectivo, lo que se debe sentir, y su reparto desigual entre grupos.

El régimen de afectación temporal opera en otro registro. No tematiza la norma que prescribe un afecto, sino la estructura temporal que lo produce con relativa independencia de toda prescripción. La cuestión no es qué emociones respecto del tiempo deberían sentir los sujetos de una sociedad hiperdigital, pues no hay un mandato explícito que ordene sentir nostalgia, sino qué afectos genera, casi estructuralmente, una configuración del tiempo marcada por la aceleración sin horizonte. El déficit de resonancia no es una emoción normada; es el efecto afectivo de una estructura

temporal. Donde Reddy pregunta por el gobierno político de las emociones, el concepto aquí propuesto pregunta por la producción temporal de los afectos. Las dos categorías no rivalizan, trabajan sobre planos distintos y, en rigor, se complementan. Un análisis completo de la afectividad contemporánea podría articular ambas, la estructura temporal que produce la nostalgia y los regímenes y comunidades emocionales que la canalizan, la valoran o la resisten, pero esa articulación exige primero distinguirlas.

La delimitación permite, además, situar el concepto frente a una tentación reduccionista. La historia de las emociones ha insistido, con razón, en que los afectos son productos bioculturales e históricos y no constantes universales, y ha prevenido contra la naturalización de las categorías afectivas del presente (Boddice, 2018). El régimen de afectación temporal asume esa premisa por entero. No postula una nostalgia transhistórica e invariante, sino afectos temporalmente situados, producidos por configuraciones específicas del tiempo. Si en el apartado siguiente recurre a la investigación neurocientífica, no lo hace para fundar el afecto en una base biológica universal que disolvería su historicidad, sino para mostrar cómo una arquitectura neural relativamente estable puede ser modulada por regímenes culturales del tiempo. El diálogo con la neurociencia no naturaliza el afecto; intenta precisar el mecanismo por el cual lo histórico se inscribe en el cuerpo sin reducirse a él (Boddice y Smith, 2020).

El concepto que resulta de esta operación tiene una estructura definida. En su nivel estructural-histórico hereda de Hartog la idea de que toda época articula de un modo singular las categorías del tiempo. En su nivel sociológico hereda de Rosa la tesis de que esa articulación posee una dinámica, la aceleración, y un efecto experiencial, el déficit de resonancia. En su especificación digital hereda de Araújo y Pereira la caracterización del actualismo como cambio sin transformación. Y en su aporte propio añade que toda esta configuración del tiempo no es afectivamente neutra, sino que produce, distribuye y orienta afectos; entre ellos, de manera privilegiada en el caso del actualismo, la nostalgia.

Conviene anticipar aquí la tesis que desarrollará el segundo apartado. Si el régimen actualista se define por el cambio sin transformación, por una novedad incesante que no abre discontinuidad alguna, entonces el pasado

adquiere dentro de él una función afectiva singular al volverse el único lugar donde algo puede aparecer como otro. En un presente que se actualiza sin cesar y no se transforma, lo único que escapa a la lógica del *update* es aquello que ya ocurrió y no admite versión nueva.

La nostalgia como mercancía afectiva

El régimen de afectación temporal actualista produce una demanda de pasado. Falta mostrar cómo se constituye esa demanda, sobre qué arquitectura afectiva se apoya y de qué manera la captura la industria cultural. El recorrido tiene tres pasos. Primero, restituir la historicidad de la nostalgia. Segundo, examinar su sustrato neurobiológico con la cautela que el caso reclama. Tercero, analizar las prácticas culturales retro como el lugar donde el déficit de resonancia se convierte en mercancía.

La nostalgia no es una emoción simple ni una disposición natural del ánimo. Su historia documentada arranca en un registro que hoy sorprende, el de la patología médica. El término data, al menos, de 1688 cuando se nombró una enfermedad, literalmente el dolor del retorno, que afectaba a soldados y mercenarios lejos de su tierra y podía conducir a la muerte. Dodman (2018) ha reconstruido el camino por el que aquella dolencia mortal, diagnosticada y tratada en hospitales militares durante más de un siglo, fue volviéndose una emoción sentimental, el anhelo melancólico, y en cierto modo placentero, por un pasado irrecuperable. La nostalgia tiene, pues, una genealogía, y su forma actual es resultado de un proceso histórico, no un dato antropológico constante.

Otros han precisado el sentido de aquella irrupción médica. La nostalgia ingresó en la medicina moderna como una dolencia híbrida, situada entre el error moral y el defecto corporal, y enraizada en una experiencia particular de la temporalidad con resonancias epistemológicas, políticas y existenciales. No fue desde el comienzo una simple afección del sentimiento, sino una forma de relacionarse patológicamente con el tiempo, una incapacidad de habitar el presente bajo la presión de un pasado que reclamaba retorno. Esa dimensión temporal, ya presente en el diagnóstico originario, es la que el argumento de este trabajo recupera (Garrochol, 2019)

El segundo momento de la genealogía, la domesticación de la nostalgia como emoción sentimental, ha sido documentado con finura por Susan Matt en su historia de la añoranza del hogar en Estados Unidos. Matt (2011) muestra cómo el sentimiento de *homesickness*, reconocido en el siglo XIX como una afección grave y socialmente legítima, fue reinterpretado, politizado y finalmente transformado: de patología médica pasó a categoría de identidad cultural, expresión de un vínculo con los orígenes que la modernidad móvil y expansiva exigía reprimir y conservar al mismo tiempo. Su trabajo aporta el eslabón que conecta la patología diagnosticada en 1688 con la emoción cultural contemporánea, y deja ver que cada estado de la nostalgia responde a una configuración histórica de la relación entre los sujetos, el espacio y el tiempo. Boym (2001) por su parte, ofreció la distinción que permite matizar la forma contemporánea del afecto: la nostalgia restauradora, que pretende reconstruir literalmente el pasado y alimenta proyectos identitarios, y la nostalgia reflexiva, que medita con ironía sobre la pérdida y el paso del tiempo sin aspirar a abolirlos.

Sobre esa base genealógica, el trabajo propone reconocer un tercer momento, propio del régimen actualista: el paso de la emoción sentimental a la mercancía afectiva. Si en el primer momento la nostalgia fue enfermedad y en el segundo emoción, en el tercero se vuelve objeto de captura y reventa por parte de la industria cultural. El déficit de resonancia que el actualismo produce no se suprime ni se elabora; se mercantiliza. La carencia afectiva que genera la aceleración encuentra en el mercado de lo retro un paliativo que se compra y se vende. Este tercer momento no anula los anteriores. Los presupone y los reinscribe en una lógica económica determinada, de manera que la nostalgia contemporánea es a la vez heredera de la patología de 1688, de la emoción sentimental decimonónica y de la forma mercancía que el actualismo le imprime.

206 La eficacia afectiva de esa mercancía no es arbitraria, y la investigación neurocientífica reciente permite entender por qué. Vuelvo, eso sí, sobre la cautela ya anunciada, lo que sigue no funda el argumento histórico en la biología, sino que ofrece un indicio convergente sobre el mecanismo por el cual ciertos objetos del pasado cobran potencia afectiva. En estudio mostró, mediante resonancia magnética funcional, que la experiencia nostálgica involucra la coactivación de los sistemas de memoria y

recompensa: cuando un estímulo evocador entra en el hipocampo y se recupera la memoria asociada, esa recuperación facilita el procesamiento de su valor de recompensa en el estriado ventral y en el área tegmental ventral (Oba et al., 2016). La intensidad de esa coactivación entre hipocampo y estriado ventral correlaciona, además, con la propensión individual a la nostalgia. Una revisión posterior integró estos hallazgos en un modelo neural que incorpora la autorreflexión, la memoria autobiográfica, la regulación emocional y la recompensa, y propuso que, al experimentarse la nostalgia, la conexión entre el recuerdo y su valor de recompensa se refuerza por transmisión dopaminérgica (Yang et al., 2022).

Conviene leer estos resultados con la prudencia que sus propios autores reclaman. Yang et al. (2022) advierten que la evidencia es “sugestiva en el mejor de los casos” (p. 1139) y que sus interpretaciones descansan en inferencia inversa. Con todo, el argumento de este trabajo no necesita una neurociencia concluyente. Le basta un punto más modesto y mejor sostenido: que la experiencia nostálgica enlaza memoria y recompensa de un modo que la vuelve afectivamente densa, y que esa densidad contrasta con la planitud del flujo digital actualista. La hipótesis interpretativa es que las prácticas retro resultan eficaces porque reactivan una arquitectura de resonancia, hecha de atención sostenida, profundidad autobiográfica y temporalidad no dirigida, que el entorno de disponibilidad total y flujo ininterrumpido cancela una y otra vez.

La lectura se concilia, por lo demás, con la teoría de la emoción construida de Barrett (2017), y la conciliación es fecunda. Barrett sostiene que no existe un módulo nostálgico universal preinstalado en el cerebro, y que las emociones son construcciones predictivas que el cerebro elabora a partir de conceptos culturalmente aprendidos. Lejos de contradecir el argumento, la tesis lo refuerza: si la nostalgia es una construcción cultural antes que un dato biológico, entonces el modo en que una sociedad la produce, la nombra y la canaliza varía históricamente, y un régimen de afectación temporal puede modularla. La arquitectura neural aporta un sustrato relativamente estable; los conceptos culturales del tiempo, históricamente variables, deciden cómo se activa ese sustrato y qué experiencia produce. La neurociencia y la historia de las emociones, antes que excluirse, describen dos caras de un mismo proceso de afectación.

Se vuelve inteligible la captura comercial del afecto, y aquí el argumento puede apoyarse en evidencia experimental sólida. La investigación de Lasaleta et al. (2014) demostró mediante seis experimentos que inducir un estado nostálgico debilita el deseo de dinero. Los participantes en condición nostálgica se mostraban dispuestos a pagar más por los productos, se desprendían de más dinero y valoraban menos el dinero que quienes estaban en condición neutra. La evidencia de proceso indica que el efecto obedece a la capacidad de la nostalgia para fomentar la sensación de conexión social: cuando el sujeto se siente vinculado, su necesidad de dinero se atenúa. La conclusión de los autores es directa, y es que la nostalgia abunda en el *marketing* porque empuja a los consumidores a desprenderse de su dinero. El hallazgo proporciona el fundamento empírico del tercer momento genealógico. No estamos ante una conjetura sobre la complicidad entre afecto y mercado, sino ante un mecanismo documentado experimentalmente por el cual la nostalgia opera como dispositivo de captura comercial.

Traducir ese mecanismo en magnitudes de mercado es complejo. Un caso elocuente es el del disco de vinilo. Según los informes anuales de la *Recording Industry Association of America*, las ventas de vinilo en Estados Unidos alcanzaron en 2024 unos 1,400 millones de dólares, en el decimotavo año consecutivo de crecimiento y el nivel más alto desde 1984; ese mismo año, por tercera vez seguida, el vinilo superó al disco compacto en unidades despachadas (RIAA, 2025). En 2025 la tendencia se prolongó en un decimonoveno año de alza (RIAA, 2026).

El dato vale no por su magnitud absoluta, sino por la paradoja que documenta. El formato que la industria daba por muerto a comienzos del siglo XXI, superado primero por el disco compacto y luego por la desmaterialización digital, resurge en el momento de mayor hegemonía del *streaming*, y lo hace hasta superar en ventas al formato que lo había desplazado. El vinilo encarna con exactitud la lógica descrita en el primer capítulo. Es un objeto que no se actualiza, que no tiene versión 2.0, que impone un ritual de escucha lento y atento, ajeno a la disponibilidad instantánea del archivo digital. Bartmanski y Woodward (2015) han mostrado que su atractivo no se explica solo por la nostalgia o el fetichismo, sino por su iconicidad, su materialidad ritual y el aura que el

objeto analógico conserva en la era de la reproducción digital. Sax (2016) documenta cómo ese atractivo se extiende a un conjunto más amplio de objetos, el papel, la fotografía química, el libro impreso, cuya tangibilidad cobra valor afectivo frente a la desmaterialización.

El *retrogaming* ofrece un segundo caso, aunque su tratamiento cuantitativo debe ser más cauteloso. Algunos estudios han mostrado que jugar videojuegos antiguos genera una nostalgia que contribuye al bienestar del sujeto, y que los videojuegos funcionan como máquinas del tiempo que remedian y mercantilizan referentes del pasado (Wulf et. Al., 2018). Las estimaciones del tamaño de este mercado, en cambio, provienen de informes de consultoras cuyas cifras divergen entre sí de forma considerable y cuya metodología no es verificable; presentarlas como dato establecido sería un error. Y esa misma opacidad resulta reveladora, porque la dificultad de medir con rigor la economía de la nostalgia no invalida el fenómeno, sino que indica hasta qué punto se ha difundido por sectores heterogéneos, la música, el videojuego, la moda, el cine, la televisión, que ninguna estadística unificada abarca.

El caso más revelador para el argumento es, con todo, el de quienes consumen pasados que no vivieron. Una parte sustancial del mercado del vinilo y del *retrogaming* no se dirige a quienes recuerdan, sino a personas jóvenes que compran discos de los años setenta o consolas de los ochenta sin haber habitado esas décadas. El fenómeno desarma cualquier explicación de lo retro como mera rememoración autobiográfica. No hay aquí recuerdo propio que reactivar, sino el deseo de una experiencia temporal percibida como más simple, tangible y densa que la del presente digital. Los marcos de la postmemoria de Hirsch (2012) y de la memoria protética de Landsberg (2004), pensados para comprender la transmisión de experiencias históricas a quienes no las vivieron, ofrecen instrumentos para conceptualizar esta transmisión afectiva del pasado. Lo decisivo es que la nostalgia vicaria confirma la tesis central: lo que se busca no es un recuerdo, sino una relación con el tiempo. El pasado se desea no porque se haya vivido, sino porque se figura como un tiempo distinto del presente actualista, un tiempo en que las cosas aún tenían densidad e irreversibilidad.

El pasado de los años setenta que desea el comprador joven de vinilos no es el pasado histórico, con sus penurias y sus violencias, sino una imagen

depurada de él. La noción de retrotopía de Bauman (2017) resulta aquí esclarecedora al argumentar que el futuro pierde su carga utópica, como ocurre en el régimen actualista, que carece de horizonte, el pasado pasa a ocupar el lugar del nuevo horizonte de deseo colectivo, la utopía retrospectiva hacia la que se proyectan las esperanzas que el porvenir ya no acoge. La retrotopía no es memoria, sino un uso del pasado como pantalla de proyección del deseo, especialmente operativo en la ficción histórica que las plataformas de *streaming* producen y distribuyen a gran escala.

Reynolds (2011) ofreció, por último, el diagnóstico crítico que este trabajo retoma y reinterpreta. Su noción de retromanía describe una cultura pop que, incapaz de imaginar el futuro, recicla sin descanso su propio pasado, atrapada en una adicción a sus archivos. Reynolds lee el fenómeno como un defecto de la imaginación creativa, como un agotamiento de la capacidad de innovar. El argumento de este trabajo propone otra lectura, que retromanía no es un fallo de la imaginación, sino un efecto estructural del régimen actualista. Si el presente solo produce cambio sin transformación, la imaginación del futuro no se agota por debilidad creativa, sino porque el propio régimen temporal ha clausurado el horizonte desde el cual ese futuro podía pensarse como discontinuidad. La retromanía es el síntoma cultural de una estructura temporal, no la causa de un empobrecimiento estético. Y la nostalgia que la alimenta no es, por tanto, una elección estética entre otras, sino la forma afectiva característica de un régimen que ha perdido el porvenir.

Conclusión

210

El régimen temporal que con mayor velocidad consume el presente es también el que con mayor intensidad produce y comercializa el pasado. Para volver inteligible esta paradoja se propuso el concepto de régimen de afectación temporal, entendido como el modo históricamente específico en que una configuración del tiempo produce efectos afectivos sobre quienes la habitan. El recorrido permite ahora retomar la disyuntiva que organiza buena parte de la literatura sobre la cultura retro, resistencia al

presente acelerado o síntoma de él, y mostrar por qué conviene disolverla en lugar de resolverla.

La tentación de leer las prácticas retro como resistencia es comprensible. Quien elige el vinilo frente al *streaming*, el cartucho frente a la descarga o la fotografía química frente al archivo digital parece oponer a la lógica del *update* permanente una afirmación de lentitud, materialidad y duración. Hay en el gesto, sin duda, una protesta afectiva contra la planitud del flujo digital. Pero leerlo solo como resistencia pasa por alto un hecho que el segundo capítulo documentó: esa protesta no se sustrae al mercado, sino que constituye uno de sus segmentos más dinámicos. El déficit de resonancia que produce el actualismo es, a la vez, capturado y revendido por la industria cultural en forma de objetos y experiencias del pasado. La nostalgia que impulsa la compra del vinilo es la misma que, según la evidencia experimental, debilita el deseo de dinero y predispone al gasto. El gesto de resistencia es, en su materialidad económica, un acto de consumo perfectamente integrado en la lógica que dice impugnar.

La tentación contraria, leer lo retro como puro síntoma, como falsa conciencia o evasión alienada, incurre en el error opuesto. Reducir la nostalgia contemporánea a una manipulación comercial olvida que el déficit de resonancia es real, que la carencia afectiva que el sujeto busca paliar no es ilusoria y que la densidad temporal del objeto analógico responde a una necesidad efectiva de habitar el tiempo de otro modo. Quien compra un vinilo no es un simple incauto; busca, con los medios que el mercado pone a su alcance, una experiencia de resonancia que su entorno le niega. El problema no es que su necesidad sea falsa, sino que su único cauce disponible sea la mercancía.

La tesis de este trabajo es que ambas lecturas resultan insuficientes porque comparten un presupuesto erróneo, el de que resistencia y síntoma son alternativas excluyentes entre las que habría que escoger. El concepto de régimen de afectación temporal deja ver que, bajo el actualismo, el déficit de resonancia y su gestión comercial no son dos cosas distintas, sino el anverso y el reverso de un mismo proceso. El régimen produce la carencia, la imposibilidad de habitar un presente que se actualiza sin transformarse, y en el mismo movimiento ofrece su paliativo en forma de mercancía nostálgica. La ambivalencia entre resistencia y síntoma no es, por tanto, una indeterminación que la investigación deba zanjar reuniendo más datos.

Es el rasgo constitutivo del régimen. La nostalgia contemporánea funciona menos como impugnación del actualismo que como tecnología afectiva de adaptación a una aceleración sin horizonte: permite al sujeto sobrellevar la falta de resonancia sin alterar la estructura que la produce.

De ahí se sigue una consecuencia que el concepto ilumina con nitidez. Si la nostalgia opera como tecnología de adaptación, su proliferación no anuncia el agotamiento del régimen actualista, sino su consolidación. Lejos de erosionar la lógica del *update* permanente, el mercado de lo retro la vuelve habitable: ofrece, dentro del flujo, islas de densidad temporal que hacen tolerable el flujo mismo. El pasado mercantilizado no interrumpe el presente actualista, lo sostiene, al proporcionarle el suplemento afectivo que por sí mismo no genera. En este sentido, la cultura retro no es la grieta por donde el régimen podría quebrarse, sino el dispositivo que asegura su reproducción.

El alcance de estas conclusiones conviene enunciarlo con la honestidad que el carácter del trabajo exige. Se trata de una elaboración teórica y exploratoria, no de una verificación empírica. Su validez no reside en la contrastación de datos, pues los datos sectoriales y experimentales empleados funcionan como indicios convergentes y no como pruebas, sino en la coherencia y la capacidad explicativa del concepto frente a un conjunto de fenómenos cuya dispersión aparente ocultaba una lógica temporal compartida. El concepto de régimen de afectación temporal articula tres niveles, el estructural-histórico, el sociológico y el neurobiológico, que la literatura suele estudiar por separado, y muestra que la proliferación de la cultura retro, el déficit de resonancia y la clausura del horizonte de futuro son aspectos de una misma transformación del vínculo contemporáneo con el tiempo.

212 Quedan abiertas varias líneas de investigación. La articulación entre el régimen de afectación temporal y los regímenes y comunidades emocionales de la historia de las emociones, esto es, entre la estructura temporal que produce la nostalgia y las normas y grupos que la canalizan, la valoran o la resisten, pediría un desarrollo propio, atento a la diferenciación interna de los públicos del consumo retro que aquí se ha tratado en un nivel deliberadamente abstracto. El examen de la ficción histórica en las plataformas de *streaming*, apenas esbozado a través de la

retrotopía, merecería un análisis específico de sus formas narrativas y sus modos de producción. Y la incorporación de otras categorías de la teoría contemporánea del tiempo permitiría matizar y poner a prueba el alcance del concepto. Estas tareas exceden los límites de un trabajo exploratorio cuyo propósito era, sobre todo, proponer un instrumento conceptual y mostrar su fecundidad ante un problema preciso. Si el concepto de régimen de afectación temporal logra que la paradoja inicial deje de parecer un enigma y se revele como la lógica coherente de una época, habrá cumplido su cometido.

Referencias

- Araújo, V. L. de, y Pereira, M. H. de F. (2019). *Atualismo 1.0: como a ideia de atualização mudou o século XXI* (ed. 2). Editora Milfontes.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bartmanski, D., y Woodward, I. (2015). The vinyl: The analogue medium in the age of digital reproduction. *Journal of Consumer Culture*, 15(1), 3-27.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Polity Press.
- Boddice, R. (2018). *The history of emotions*. Manchester University Press.
- Boddice, R., y Smith, M. M. (2020). *Emotion, sense, experience*. Cambridge University Press.
- Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. Basic Books.
- Cruz, M. (2012). *Adiós historia adiós: el abandono del pasado en el mundo actual*. Ediciones Nobel.
- Dodman, T. (2018). *What nostalgia was: War, empire, and the time of a deadly emotion*. University of Chicago Press.
- Garrocho Salcedo, D. S. (2019). Nostalgia. Sobre el origen y el nombre de una patología sentimental. *Isegoría*, (61), 673-688.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo* (N. Durán y P. Avilés, Trans.). Universidad Iberoamericana.

- Hirsch, M. (2012). *The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos* (N. Smilg, Trad.). Paidós.
- Landsberg, A. (2004). *Prosthetic memory: The transformation of American remembrance in the age of mass culture*. Columbia University Press.
- Lasaleta, J. D., Sedikides, C., y Vohs, K. D. (2014). Nostalgia weakens the desire for money. *Journal of Consumer Research*, 41(3), 713-729.
- Matt, S. J. (2011). *Homesickness: An American history*. Oxford University Press.
- Oba, K., Noriuchi, M., Atomi, T., Moriguchi, Y., y Kikuchi, Y. (2016). Memory and reward systems coproduce “nostalgic” experiences in the brain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(7), 1069-1077.
- RIAA. [Recording Industry Association of America]. (2025). *2024 year-end music industry revenue report*. Recording Industry Association of America.
- RIAA. (2026). *2025 year-end music industry revenue report*. Recording Industry Association of America.
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.
- Reynolds, S. (2011). *Retromania: Pop culture's addiction to its own past*. Faber & Faber.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity* (J. Trejo-Mathys, Trad.). Columbia University Press.
- 214 Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world* (J. C. Wagner, Trad.). Polity Press.
- Rosenwein, B. H. (2002). Worrying about emotions in history. *The American Historical Review*, 107(3), 821-845.
- Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional communities in the early Middle Ages*. Cornell University Press.

- Sax, D. (2016). *The revenge of analog: Real things and why they matter*. PublicAffairs.
- Wulf, T., Bowman, N. D., Rieger, D., Velez, J. A., y Breuer, J. (2018). Video games as time machines: Video game nostalgia and the success of retro gaming. *Media and Communication*, 6(2), 60-68.
- Yang, Z., Wildschut, T., Izuma, K., Gu, R., Luo, Y. L. L., Cai, H., y Sedikides, C. (2022). Patterns of brain activity associated with nostalgia: A social-cognitive neuroscience perspective. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 17(12), 1131-1144.

Negar, omitir, tergiversar. Una historia pública de la Independencia mexicana, 2010-2024

Denying, Omitting, Distorting: A Public History of Mexican Independence, 2010–2024

José Eduardo Cruz Beltrán*

** Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Hidalgo (México). Es maestro en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Sus temas de interés son historia e historiografía de los libros de texto y usos políticos de la historia.*

Correo electrónico: joseeduardocruzbeltran@upnhidalgo.edu.mx

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

217

Historial editorial

Recibido: 7-abril-2026

Aceptado: 28-junio-2026

Publicado: 31-julio-2026



Negar, omitir, tergiversar. Una historia pública de la Independencia mexicana, 2010-2024

Resumen

Este artículo analiza el uso de la historia mexicana en torno a las conmemoraciones del bicentenario de la Independencia en el año 2010. Se lleva a cabo una revisión de determinados dispositivos historiográficos cuyos textos cuestionan que el concepto Independencia se haya manejado entre los primeros insurgentes. Refieren, por tanto, que los acontecimientos de 1810 y 1821 diferían en sus programas y -por ende- no tuvieron conexión entre el inicio y la consumación. Se detecta en el discurso de estos trabajos, so pretexto de presentarse como desmitificadores, que caen en el sensacionalismo, a través de juicios de valor y sesgos personales. Entre los resultados del trabajo se halla que tales afirmaciones apuraron a un sector de escritores de divulgación histórica a un efecto “contra oficial” que en el afán por ofrecer una “nueva” versión del pasado mexicano, tergiversaron las interpretaciones de la Independencia, a pesar del avance de la historiografía científica. Se concluye, por último, que las conmemoraciones tienen un efecto reconstructor de significados históricamente arraigados en función de determinados contextos políticos.

Palabras Clave: Análisis del discurso, ética, historiografía, Independencia mexicana, divulgación histórica.

Denying, Omitting, Distorting: A Public History of Mexican Independence, 2010–2024

Abstract

This paper analyzes the use of Mexican history in the context of the 2010 commemorations of the bicentennial of independence. It examines selected historiographical works whose texts question whether the concept of “independence” was used by the early insurgents. The authors argue that the events of 1810 and 1821 differed in their agendas and, therefore, that there was no connection between the beginning and the consummation of the independence process. The discourse of these works reveals that, under the pretext of presenting themselves as attempts at demythologization, they resort to sensationalism through value judgments and personal biases. Findings show that such claims prompted a group of popular history writers to produce a “counter-official” response which, in its attempt to provide a “new” version of Mexico’s past, distorted interpretations of independence despite advances in scholarly historiography. Finally, the paper concludes that commemorations have the effect of reconstructing historically rooted meanings in response to specific political contexts.

Keywords: discourse analysis, ethics, historiography, independence, popular history.

**Nier, omettre, dénaturer. Une
histoire publique de
l'indépendance mexicaine,
2010-2024**

Résumé

Cet article analyse l'usage public de l'histoire mexicaine autour des commémorations du bicentenaire de l'indépendance en 2010. Il procède à l'examen de certains dispositifs historiographiques dont les textes remettent en question le fait que le concept d'« indépendance » ait été porté par les premiers insurgés. Ces auteurs soutiennent que les événements de 1810 et de 1821 différaient dans leurs programmes et ne présentaient donc aucun lien entre le déclenchement et la consommation de l'indépendance. L'analyse du discours de ces travaux révèle que, sous prétexte de démystifier le passé, ils tombent dans le sensationnalisme par le biais de jugements de valeur et de partis pris personnels. Parmi les conclusions, il apparaît que ces affirmations ont poussé un secteur d'auteurs de vulgarisation historique vers un effet « contre-officiel » ; dans leur volonté d'offrir une « nouvelle » version de l'histoire mexicaine, ils ont dénaturé les interprétations de l'indépendance, au mépris des avancées de l'historiographie scientifique. En conclusion, l'article souligne que les commémorations réordonnent et reconstruisent des significations historiquement ancrées en fonction de contextes politiques spécifiques.

Mots-clés : Analyse du discours, éthique, historiographie, indépendance, vulgarisation historique.

**Zaprzeczac, pomijać,
przeinaczać. Historia oficjalna
a niepodległości Meksyku,
2010–2024**

Streszczenie

Artykuł analizuje publiczne wykorzystanie historii Meksyku wokół obchodów dwusetlecia niepodległości w 2010 roku. Przeprowadzono przegląd wypróbowanych zabiegów historiograficznych, których teksty podważają obecność pojęcia „niepodległość” wśród pierwszych powstańców. Autorzy ci twierdzą, że wydarzenia z 1810 i 1821 roku różniły się programowo, a co za tym idzie – nie było bezpośredniego związku między początkiem a zwieńczeniem procesu niepodległościowego. W dyskursie tych prac zauważa się, że pod pretekstem demaskowania mitów wpadają one w sensacyjność poprzez sądy wartościujące i osobiste uprzedzenia. Wśród wyników badań wskazuje się, że takie twierdzenia skłoniły część popularyzatorów historii do przyjęcia postawy „antyoficjalnej”; w dążeniu do przedstawienia „nowej” wersji meksykańskiej przeszłości przeinaczyli oni interpretacje niepodległości, ignorując postęp historiografii naukowej. Podsumowując, stwierdza się, że obchody rocznicowe mają wpływ na rekonstrukcję znaczeń zakorzenionych historycznie w zależności od konkretnych kontekstów politycznych.

Słowa kluczowe: Analiza dyskursu, etyka, historiografia, niepodległość, popularyzacja historii.

Introducción

En el año 2010 se conmemoró el bicentenario del inicio de la Independencia de México. Gobernaba un partido político distinto al que lo había hecho desde hacía noventa años y la coyuntura fue aprovechada por ciertos sectores para expresarse sobre la necesidad de una nueva memoria oficial (Verdú, 2024). Cercana la conmemoración, se advertía un discurso con una interpretación distinta al proceso de Independencia: lo iniciado por Miguel Hidalgo en 1810 difería en formas y proyecto con lo acontecido en 1821, año de la consumación de la Independencia, donde participó Agustín de Iturbide. Así, el bicentenario de 2010 fue la ocasión para darle un giro reivindicatorio a este último personaje. Venía de considerarse un personaje marginal entre las conmemoraciones de la Independencia a lo largo de los siglos XIX y XX pues, ante todo, se consideraba como un traidor a la patria y particularmente un personaje secundario respecto a Hidalgo, Morelos y demás insurgentes considerados héroes indiscutibles por el imaginario social del México contemporáneo (Espinosa, 2020).

Aquella interpretación de la historia mexicana trajo como consecuencia una producción editorial con miras a una versión contra oficial. Para este caso, en dicha producción se afirmaba de manera contundente que Miguel Hidalgo jamás pretendió la independencia y, por tanto, Agustín de Iturbide debía ser reivindicado no sólo como el auténtico emancipador de la Nueva España sino el personaje protagónico del proceso. El asunto generó interés ya que trastocaba las concepciones construidas en México a lo largo de su vida independiente. Esta interpretación generalizaba que Hidalgo no gritó “Viva la Independencia”, sino “Viva Fernando VII”. Por tanto, como el grito del 16 de septiembre devenía en un mito, había que considerar a Iturbide como el “legítimo” padre de la patria.

220 Si bien el argumento acerca de la participación de Iturbide en la Independencia no era nuevo -así lo documentaron Verónica Zárate (1994) para el siglo XIX e Ivana Frassetto (2007) para el siglo XX-, las circunstancias políticas de México durante el año 2010 traían al presente una querrela del pasado que tuvo implicaciones en la esfera pública y que particularmente se vio reflejada en una producción editorial hasta entonces reservada para los historiadores, por lo que las formas de concebir las

relaciones históricas -no sólo de la Independencia- adquirirían un relieve social permanente y de considerables contradicciones políticas por las tensiones existentes entre partidos políticos que hicieron lecturas distintas de la historia (Vargas, 2016).

La bandera de esta producción fue hacer llamados de atención sobre una nueva forma de contar la historia mexicana. Esta tendencia, la contrahistoria oficial, se alimentó de los textos filosóficos y literarios de gran impacto editorial como *Visión de los vencidos* y *El laberinto de la soledad*, de Miguel León-Portilla y Octavio Paz, respectivamente, en la cual se asegura que la sociedad mexicana se identificaba con los conquistados, con los vencidos, y no con los verdaderos padres de la patria como Hernán Cortés o Agustín de Iturbide, a quienes, en cambio, habían sido vilipendiados y considerados “los villanos” de la historia.

Con lo anterior, surgió una propuesta que superó la idea de una nueva historia de México, e incursionó en terrenos más de carácter psicológico y moralista. Refiere muy puntualmente, por ejemplo, que el mexicano posee un trauma, el complejo del conquistado: “*nos* conquistaron los españoles”, es el apotegma por antonomasia, refieren estos textos. Lo anterior concede generalidad a una sociedad mexicana que odia a su padre y odia lo extranjero. Por tanto, en México se invoca al nacionalismo como unidad, y la forma más viable para inculcarlo es a través de la educación y cuyo dispositivo más eficaz, es el libro de texto único producido, además, por el gobierno mexicano.

Con la intención de promover la atención del amplio público, el acierto editorial comenzó desde los títulos: *Las mentiras de mis maestros*, de Luis González de Alba (2002), *Contra la historia oficial*, de Antonio Crespo (2009), *Cien mitos de la historia de México*, de Francisco Martín Moreno (2011), y *Los mitos que nos dieron traumas*, de Juan Miguel Zunzunegui (2012), por referir algunos. Títulos llamativos, contundentes. Títulos que, sumados a una prosa atrayente, cuestionadora, con el supuesto de la desmitificación de la historia de bronce, aseguraban un éxito comercial y tanto por la brevedad, por los recursos literarios empleados, como por la paulatina aparición en medios de comunicación masiva, títulos y autores ganaron terreno frente a la historia académica. Tales obras fueron detectadas por Salmerón (2012), y fungen como punto de partida para explicar el objetivo del presente artículo.

Es así que la propuesta de este trabajo, desde el marco metodológico de la historia pública, es analizar las formas discursivas de estas obras de divulgación histórica en sus afanes de explicar, con sus medios y alcances, un proceso histórico como la Independencia en el contexto de la entonces cercana evocación de su bicentenario. Quienes han estudiado las conmemoraciones desde la perspectiva historiográfica, esto es, sobre el efecto que tuvieron en los discursos históricos, coinciden en que estas producen un efecto invocador que, al no ser creado desde la historiografía, toman mayor fuerza desde la política, habitan en los medios y la opinión pública. Así, el monopolio de quien escribe la historia es cuestionado pues se abre a otras formas de expresión (Verdú, 2024; Escrig y Frasquet, 2024).

Se concluye que esta coyuntura de divulgación histórica emergente, más propia de escritores aficionados a la historia, entre otros aspectos, omitió los resultados de una historiografía científica que planteó el mismo problema -el referente a la concepción de Independencia entre 1808 y 1821- así como incurrió en juicios de valor que cuestionaban las acciones del cura Hidalgo y sus tropas, para en cambio, en un supuesto afán reivindicativo, engrandecer la del coronel Iturbide.

Se parte de la premisa que la historia académica permaneció poco menos que distante e indiferente. En el contexto del bicentenario, se pensó que la pluralidad de voces permitía un mejor debate y que era la oportunidad de que coexistieran distintas versiones de la historia, algo por demás saludable tanto para el oficio de la historia como por las circunstancias políticas tan polarizadas que se vivían desde entonces. Lo que comenzó a llamar la atención fue que tales voces, que comenzaron a ocupar medios masivos de comunicación, no eran precisamente de profesionales de la historia sino mayormente escritores, comunicadores, columnistas de opinión y que para entonces ocupaban espacios cada vez más amplios, de tal suerte que su voz fue tenida como una autoridad en la materia; a eso se sumaba su atractiva propuesta de “ofrecer” otra visión de la historia de México que no se había contado antes. Esto originó que de a poco, la historia académica volteara sobre ellos su atención. Fue así que comenzaron a refutarse sus textos y sus ideas.

Para argumentar el artículo se retoman los aspectos analíticos de la historia pública. Como han referido autores como Jerome de Groot (2009), los

historiadores profesionales, aunque han conservado su legitimidad tradicional, esta se ha visto mermada debido a los cambios tecnológicos y el acceso a la información, por lo que la historia al volverse de mayor alcance, utiliza una amplia variedad de géneros que difieren de la disciplina académica. En ese sentido Thomas Cauvin (2020) precisó que mientras la historia profesional tiene una audiencia limitada, la historia pública, “y a menudo no académica”, va dirigida a grandes grupos y a hacer partícipes a sus usuarios no sólo en su consumo sino en su propia producción a la hora de interactuar con fuentes de información, actores u otros materiales, lo cual explicaría que los consumidores de historia pueden, en determinado momento, ser sus propios productores, como el caso que se documenta aquí.

Por ende, resulta preciso las expresiones de autores como Herman Paul (2016), quien retoma, a su vez, de la Asociación Histórica Americana, un postulado fundamental propuesto en *Statement on Standards of Professional Conduct*: la diferencia entre un historiador profesional de otra persona es que la comunidad de historiadores tienen compromiso con la investigación e interpretación del pasado como cuestión de práctica aprendida y organizada, y que a fuerza de leerse por sentado, no inventar datos, no falsificar información: “No se pide a los historiadores que renuncien a sus relaciones no epistémicas, sino que las subordinen a la relación epistémica en un grado que sus colegas consideren suficiente [...] imponer unos límites intelectualmente responsables” (p. 232).

Ante la inminente interacción de la historia académica con la historia pública, Sebastián Vargas (2016), refiere a propósito, “actualmente es imprescindible para los historiadores reconocer la importancia de la vida pública y de los usos públicos de la historia, e involucrarse activamente en los debates sobre la representación del pasado en contextos que exceden la práctica disciplinar y los espacios académicos” (p. 1). Para el autor, constituyen como ejemplos los monumentos, los museos o las conmemoraciones una especie de archivo para historiadores interesados en tener evidencia de la manera en que una sociedad contemporánea rememora y usa su pasado. O como en este caso, la obra de los divulgadores.

De nuevo con Paul (2016), este refiere, en cuanto a las relaciones del investigador académico con su pasado:

[A] los historiadores [...] les preocupa que se haga mal uso del pasado [...] Si se quieren extraer enseñanzas morales del pasado, se corre un riesgo real de distorsionar el pasado al dividir al mundo en buenos y malos, o al reducir complejos desarrollos históricos en términos de progreso o decadencia (p. 204).

John Regan (2012), por su parte, apuntó en ese sentido una diferencia metodológica que es la que habrá de analizarse en el presente trabajo. La historia pública tiende a popularizar el pasado en funciones de las necesidades del presente y se dirigen a los públicos masivos; en tanto, la investigación histórica se interesa más por el pasado en sí mismo. De ahí la importancia de hacer dialogar la oposición entre los múltiples ejemplos de historia pública con la investigación propiamente dicha. Se concluye en esta primera instancia sobre la importancia de poner en evidencia las formas en las cuales el pasado se ha presentado de manera sensacionalista con el fin de crear versiones tergiversadas de la misma y al mismo tiempo atractivas para el público.

El artículo se divide en tres apartados. El primero de ellos sintetiza la emergencia de la historia pública en México durante los años previos al bicentenario del 2010 y los postulados de su propuesta: presentar una desmitificación de la historia mexicana. El segundo apartado está centrado en cómo se reflejó esta en diversas obras que aprovecharon la coyuntura de la conmemoración de 2010 para mostrar su versión de la Independencia, por lo que se extraen sus principales ideas, y el tercer apartado discute los hallazgos anteriores con la historiografía académica, en la cual se distinguen los avances de la investigación sobre la complejidad de explicar los vaivenes de 1810 con los de 1821. Finalmente, se hacen una serie de conclusiones generales en aras de destacar la atención de la historia académica frente a los usos públicos del pasado, particularmente en el que se hace desde el contexto mexicano con sus respectivos procesos históricos.

El intento de una nueva historia de México, la contrahistoria oficial

Entre la última década del siglo XX, y la primera del siglo XXI, se dio en México una nueva forma de historia pública. A la par de periódicos y

revistas, se dio paso a los medios de comunicación masiva electrónica como la televisión. De acuerdo con Pedro Salmerón (2012), un sector de intelectuales afines al sistema político mexicano, tuvieron apoyos a sus respectivas editoriales, Clío y Nexos, para ampliar su distribución y contar con mayores espacios en medios de comunicación. Tanto sus directores, Enrique Krauze Kleinbort y Héctor Aguilar Camín, como a sus obras, tuvieron provecho para difundirse en revistas, o hacer adaptaciones televisivas. Basta recordar la telenovela producida en 1996 por Ernesto Alonso, *La Antorcha Encendida*, una adaptación de la serie editorial del mismo nombre producida por Krauze y Fausto Zerón Medina, para relatar la Independencia. En ese sentido, Salmerón refirió que el “silencio” del sector académico permitió a un grupo de escritores que él denominó falsificadores de la historia, tener un mayor impacto mediático, a grado tal de considerarlos “historiadores”. Esto incomodó a quienes sí se habían formado profesionalmente como tales, pero que no hallaban espacios fuera de los universitarios o los académicos y sus obras tenían, además del escaso tiraje, una difusión muy acotada.

Todos estos escritores, continúa Salmerón, habían emprendido una campaña contra las movilizaciones sociales, contra la democracia, y, en suma, contra lo popular. El autor argumentó que los embates de estos y otros autores desdeñaban las demandas sociales de justicia, de libertad y esto generó que se les potenciara un mayor apoyo económico para difusión de sus obras (Salmerón, 2012). No es casual la aparición más constante de este tipo de obras a partir del año 2000. Fue el rompimiento de noventa años de gobiernos emanados de un solo partido, el Revolucionario Institucional, y la llegada del Partido Acción Nacional. En 2006, dicho partido gobernó nuevamente, y en 2012, el PRI tuvo otros seis años más de gobierno. Esta coyuntura fue utilizada como aliciente para difundir nuevas visiones de la historia de México, con la finalidad desmitificadora de la historia, antinacionalista y concientizadora, a fin de que la sociedad mexicana “superara” el pasado y mirara de cara a un futuro más promisorio, progresista, civilizado, a la altura de las naciones del orbe.

Una de las formas discursivas que se hallaron en este tipo de obras fue el cuestionamiento a los héroes. Sus textos los “bajaron” del pedestal, y principiaron por biografar no precisamente desde los acontecimientos históricos, sino con una perspectiva *ad hominem*. los héroes mexicanos en

realidad fueron traidores, resentidos, corruptos, acomplejados, avaros, vendepatrias, derrotados, entre otros calificativos, por referir los más recurrentes; en menor medida, recurrieron a sus defectos físicos o de personalidad: Miguel Hidalgo, un viejito vengativo, Madero y Juárez “chaparros y supersticiosos”, y, en cambio, se preguntaban por qué Porfirio Díaz, Maximiliano de Habsburgo o Antonio López de Santa Anna, o el propio Hernán Cortés eran tan incomprensidos que no era posible concebir que México rechazara a los “verdaderos padres de la patria”.

Para sus autores, la presencia de su obra en el mercado editorial se hallaba justificada. Esa forma de conocimiento de la historia que pretendían combatir estaba asociada a la existencia de un libro de texto de distribución nacional, y entregado de manera ininterrumpida cada ciclo escolar, con lo que se creó una idea de que la historia de México poseía una versión oficial, única, inmutable, así como que sus contenidos ofrecían una visión nacionalista, con una mutilación deliberada de la verdad, con intenciones de manipulación ideológica y de control político y social. Por ende, se requería modificar la interpretación histórica relatada en tales materiales educativos. Un buen punto de partida, entre otros procesos históricos, era la Independencia de México, a la que concebían muy mitificada.

Tal propuesta pretendía mostrar a los insurgentes, Hidalgo, Morelos, Allende, entre otros, sin ambages heroicos, sino como personas de carne y hueso, quitarles el halo monumental que los rodeaba y situarlos como personajes de su tiempo. Si bien la idea no resultó desdeñable, dichas obras dieron pie a cometer algunos excesos discursivos que tuvieron como consecuencia una descalificación de los personajes —en México se recuerda entre el gremio de historiadores la máxima de Edmundo O’Gorman sobre no regañar a los muertos— con lo que la búsqueda de una mejor comprensión de los personajes, su época y sus circunstancias se vio estropeada, errática; en suma, distorsionada.

Estamos ante un caso de historia pública con afanes de manipulación historiográfica. Su aspiración primordial es usar a la historia con fines de entretenimiento bajo una serie de argumentos, que como veremos, a primeras luces suenan lógicas, particularmente porque dicha idea es tomada, entre otros, de la propia historiografía temprana de la

Independencia, ejemplificada en la *Historia de Méjico* de Lucas Alamán, ideólogo del conservadurismo decimonónico, y víctima en carne propia de las asonadas insurgentes en 1810. Ante un abierto uso de los procesos históricos, de datos e información tomada o no de la historiografía, es que se considera factible abordar el tema particularmente por poner el foco en la necesidad de una mayor presencia de la historia académica en sectores más amplios.

Los hallazgos permiten afirmar que el avance historiográfico en torno a la Independencia no se ve reflejado en los contenidos propuestos por diversos ejemplos de la divulgación histórica mexicana. Para demostrarlo, se analizan a continuación los discursos de algunos libros cuyos autores tienen para sí impacto y aceptación mediática al tiempo de ser sus obras blanco de opiniones encontradas. Pudiera parecer que tal análisis habrá de diferir con lo que usualmente se utiliza para textos sometidos a un arbitraje científico. No obstante, en el momento en que sea cual fuere el dispositivo, en el caso de la divulgación, que se supone ética, existe información de tipo histórico que debe revisarse. A fuerza de ser justo, es la divulgación la que más debe someterse al escrutinio público ya que sus formas de difusión son mucho más amplias en tanto potencialmente llegan a más gente, a diferencia de la científica, más acotada.

En términos generales, estas obras refieren que el cura Miguel Hidalgo fue un resentido con la corona española y aprovechó la coyuntura política como un deseo de venganza personal más que por un deseo de independencia. En cambio, un criollo y militar como Agustín de Iturbide no quiso romper esos idílicos 300 años virreinales y propuso en cambio una monarquía separada de la española. En tales obras, se concluye que la gran crisis económica, política y social de México fue por causa de la Independencia. Lo que explota tan atractiva idea para el grueso de la sociedad mexicana es que Hidalgo nunca gritó “Viva la Independencia”, y de acuerdo con ese argumento, es que o nunca la quiso, o nunca la tuvo clara pues sus motivaciones personales pudieron más que los de la colectividad del momento. Tal idea rompe con las ya establecidas, casi canónicas, de lo sabido acerca del 16 de septiembre de 1810. Eso, en parte, agolpado en libros “desmitificadores” abre un nuevo frente editorial muy exitoso, pero que carga con una inconsistencia de origen: sus elementos pseudohistoriográficos.

Los peligros de la divulgación histórica: Miguel Hidalgo no quería la Independencia

La contraposición entre los acontecimientos de 1810 y los de 1821 son aspectos centrales del debate entre la historiografía mexicana dentro de la coyuntura del bicentenario de 2010. ¿Quién fue entonces el verdadero padre de la patria? Miguel Hidalgo o Agustín de Iturbide. Casi por consenso nacional, el primero, según el imaginario mexicano. Ante esto, este elenco de escritores, afirmó que el proyecto de Miguel Hidalgo fue muy distinto al de Agustín de Iturbide. Para reforzar el argumento, refirieron que la campaña militar de Miguel Hidalgo duró poco, y además de lo mal planeada, se compuso de una turba indisciplinada que cometió excesos permitidos por el cura guanajuatense, lo que le restó legitimación.

Entre los textos revisados, comenzaremos en orden cronológico, según fueron publicados. Luis González de Alba (2002) refiere al 15 de septiembre, no el 16, como un fracaso. Nula organización, falta de armamento. Para este autor, la Independencia se retrasó a causa del levantamiento de Hidalgo ya que las altas clases sí la deseaban. Por ende, el mes patrio resultaba apto para repetir “las mentiras sobre el ayer”. Como tal, no niega en Hidalgo la Independencia, pues refiere que con anterioridad ya se había pronunciado, pero fueron sus “masas desesperadas”, las que contribuyeron a su derrota (González, 2002). Por ello, más adelante “desmitifica”: la Independencia no la debemos al cura Hidalgo pues no cumplió ni un año su rebelión, y fue en 1821 cuando sin guerra se llegó a una negociación entre criollos, mestizos y el “sensato virrey Juan O’Donojú”. Curiosamente no explicita las gestiones de Agustín de Iturbide.

Por su parte, en hábil prosa, Armando Fuentes Aguirre (2008) refirió:

228

Comenzó a hablar Hidalgo. Sus palabras serían llamadas luego ‘El grito de Dolores’. Pero en ellas, desde luego, no hubo ningún grito. Fue un discurso, una arenga encendida, arrebatada, como había sido el repique de la campana. Y era arenga, igual que muchos discursos políticos que los mexicanos han oído, fue un discurso, lamento decirlo, demagógico y vestido con ropaje de mentiras (p. 31).

Más adelante refiere:

Terminó su discurso el cura de Dolores gritando vivas a Fernando VII y a la religión católica [...] Pero ¿quién diablos era aquel Fernando VII que en tanto se afanaba el encendido celo de don Miguel Hidalgo? [...] Difícilmente podrá encontrarse en la historia de España un rey más indigno, más estúpido, más nefasto que el cretino hijo de Carlos IV [...] Y pensar que la lucha por la Independencia de México se inició con el grito de “Viva Fernando VII” (pp. 33-35).

En un afán provocador, Fuentes Aguirre describe que: “Iturbide no es el consumidor de nuestra Independencia, sino su hacedor, su único, verdadero autor” (p. 573). Y hace el esfuerzo por argumentarlo: la campaña de Hidalgo “abortó en unos cuantos meses, en gran parte por las ineptitudes del propio Hidalgo y por las terribles matanzas en que degeneró su movimiento [...] las luchas de los insurgentes por las independencias fueron fracasando unas tras otras” (p. 574). Hace una declaración hacia los oficialistas:

Los historiadores oficiales proclaman que el patriotismo y la sed de independencia hacían que el pueblo se lanzara fervorosamente al movimiento iniciado por el cura de Dolores. Eso es muy de dudarse. Lo más probable es que quienes tan súbitamente se le unían lo hicieron incitados por la expectativa del desorden y el saqueo... (p. 39).

Con mayor ahínco se ha pronunciado al respecto Juan Miguel Zunzunegui: “Hidalgo no quería la Independencia y en cambio gritó Viva Fernando VII”. Aún más, que para 1810 nadie pensaba en la Independencia. Para ello se sostienen de un hecho fundamental. Hidalgo no gritó vivas a la Independencia, sino a Fernando VII, asunto este que no se utiliza con afanes de comprensión sino como sustento de su afirmación central.

Todos sabemos que el proceso de Independencia de México, según nos cuentan, comenzó en 1810. Lo que seguramente no sabes, ni siquiera te lo imaginas, es que, de verdad, en 1809, en este reino llamado Nueva España, en 1809, nadie quería la Independencia. Nadie estaba buscando la Independencia. No había grupos organizados, inconformes con la tiranía, buscando la

Independencia. ¿Por qué? Porque para 1809 todos en esta Nueva España tenían perfectamente claro que eran el reino más importante de la monarquía hispana [...] Durante 300 años no hubo imposición cultural [...] para 1810 cuando comienza el proceso de Independencia, por eso la inmensa mayoría de la población indígena y mestiza estaba en el ejército realista, estaban combatiendo a los insurgentes, estaban contra la idea de separarnos de la monarquía hispana (Zunzunegui, 2024).

En otra obra, que Salmerón (2012) ya había advertido, Zunzunegui se refiere a Hidalgo como un cura bribón, y a la insurgencia como la plebe, la canalla, la turba saqueadora. Y aunque Zunzunegui intentó matizar, al final pesa más en su narrativa el argumento *ad hominem*.

Miguel Hidalgo es un personaje fascinante, desde su personalidad extrovertida e histriónica, su gusto por la buena vida, la buena bebida, el baile, las fiestas y las mujeres, pasando por el hombre ilustrado que fue rector del Colegio de San Nicolás y hasta el cura revoltoso, que por razones nunca claras, levantó a la multitud en armas. Pero es menester incluir también al rector corrupto que fue destituido por problemas de faldas y de dinero, al sádico que ordenaba por diversión matar españoles, por el delito de ser españoles, usándolos como toros en ruedos taurinos, al déspota que se hizo llamar Alteza Serenísima, al necio que nunca escuchó a Allende y fue derrotado por eso (Zunzunegui, 2019, p. 79).

En sus redes sociales va más allá:

Miguel Hidalgo es un tipo fascinante, con una mente brillante, fuera de serie, seguro tenía un carisma espectacular, seguro era simpatiquísimo, seguro platicar con él era una experiencia bárbara [...] con el detalle de que le gustaba el juego, la bebida, el baile, la pachanga, el teatro [...], sólo que era cura. [...] Miguel Hidalgo es parte de una clase social privilegiada, los criollos [...] Cuando él es cura de Dolores y se ha sumado a estas tertulias literarias, conspirativas de Miguel Domínguez y de Ignacio Allende [...] por supuesto que Miguel Hidalgo se levante nunca más. No tiene nada que ver con el país, ni con la sociedad, ni con los indígenas, ni con el sometimiento, ni con las cadenas de la esclavitud. “Es un nunca

más contra mí” [...] Es una venganza personal de Miguel Hidalgo, que nunca mencionó la palabra independencia [...] (Zunzunegui, 2023).

El argumento de Zunzunegui va por el camino de las relaciones morales del pasado que aparecen ejemplificadas hasta aquí: “Nada cambió en la estructura fundamental tras el proceso de Independencia ni en los primeros treinta años de libertad” (Zunzunegui, 2019, p. 83). Esto conduce a desdeñar la complejidad de los acontecimientos históricos y más aún descuidar las diferencias relevantes que existen entre pasado y presente. Ha sido este autor quien más ha expresado valoraciones personales salidas de tono que, aunque resultan atractivas para el sensacionalismo, a largo plazo ofrecen poco a la comprensión del proceso histórico:

La independencia de México fue un fraude monumental. Con un padre de la patria que era un viejito, psicópata, desquiciado, endeudado, parrandero, mujeriego, jugador [...] que nunca hizo nada por la patria, que nunca buscó la libertad, que evidentemente no la obtuvo, porque es imposible obtener lo que no estás buscando, y que generó una de tantas guerras de este país que sólo se convirtieron en rencor social, en odio, en división, en destrucción, en muertes (Zunzunegui, 2026).

Con todo, los medios de comunicación, así como tienden puentes, también son potentes instrumentos de desinformación. Es evidente su limitación a hacer un recorrido superficial por el pasado, aunque paradójicamente, se condena al olvido lo que ella misma produce. La cuestión poco académica de estas formas de historia, la convierte en un halo difuso, en la que, por los afanes mediáticos, resulta atractivo buscar un malvado, un culpable. Es así que el peligro de ignorar la historia, fomenta reconstrucciones fantasiosas y falsificadas del pasado en aras de un determinado pensamiento. La selección de datos y documentos tiende a generar un halo intoxicador para la comprensión plena de los procesos históricos.

Discusión: el concepto de Independencia en ejemplos de historiografía académica

De acuerdo con Cauvin (2020), historia pública e historia académica pueden crear un puente de intercambio mutuo. Mientras el historiador puede evaluar la historia pública, esta puede ofrecer nuevas formas de divulgación sin que medie la pérdida del rigor metodológico. En este sentido, y dados los objetivos de la historia pública aquí referida, se soslaya, se omiten o se ignora en estas obras la documentación generada entre septiembre y diciembre de 1810, y, sobre todo, la de marzo a julio de 1811, cuando los primeros insurgentes son capturados y fusilados. Hay, por tanto, una omisión historiográfica, a conveniencia del argumento. Y para ello, es fundamental remitirse a los estudios académicos e incluso a las fuentes primarias. Ejemplo de ello es el testimonio del obispo Manuel Abad y Queipo (1813): “Tal es la disposición general de nuestras posesiones de América, y la particular de esta Nueva España. En todas partes se desea con ardor la Independencia, y se ha consentido en ella”.

Es cierto, no obstante, que la Independencia, al menos su concepto, fue vacilante. No había un proyecto claro producto de la improvisación con que inició el movimiento. Sin embargo, la palabra sí aparece asociada a Hidalgo y particularmente en el momento en que, necesitados de legitimación, recurren a la prensa para difundir sus ideas. De acuerdo con el proceso militar seguido a Hidalgo, este, “antes de dar el grito, no pasó más de lo que tiene declarado, y que su inclinación a la independencia fue lo que le obligó a decidirse con tanta ligereza o llámese frenesí” (Vidaurri, 2003). Sobre todo, en referencia con el juicio al que fue sometido, se refiere que Hidalgo es invitado por Allende. ¿Por qué, en cambio, las obras referidas no hacen alusión a Primo de Verdad, a Melchor de Talamantes, al propio Ignacio Allende, quienes sí ya pensaban en ella antes de 1810? La historiografía que explica la Independencia, por lo menos desde mediados del siglo XX como argumentó Martha Terán (2004), ya no recurre exclusivamente a Hidalgo para entender el proceso. El pensar que Hidalgo es el único insurgente es llevar una visión reduccionista de la historia a un solo personaje. Ciertamente es que, de todos, es el principal, pero no porque lo haya sido *per se*, sino porque los afanes políticos del siglo XIX así se encargaron de configurar su imagen.

Que Hidalgo no quería la Independencia resulta, por tanto, una afirmación engañosa. Manuel Carrera Stampa refiere respecto al cura que las razones que lo movieron a tomar las armas fueron mucho más profundas, desde los antagonismos y rivalidades que había entre las diversas clases y castas sociales del virreinato, las prerrogativas de los españoles en menoscabo de los criollos y mestizos, las condiciones desfavorables de las castas y de los indios, así como también los sucesos externos. Carrera concluye que Hidalgo sabía lo que hacía y tenía un plan revolucionario. Tomó como ejemplo una carta a José María Morelos, fechada el 4 de septiembre de 1810. Refiere el día 29 de octubre como “el día señalado para la celebración del gran jubileo, que tanto ansiamos los americanos”. Pero Carrera Stampa también se detiene en las lecturas de Lorenzo de Zavala y José María Luis Mora, quienes refirieron que Hidalgo no tuvo un plan determinado y por su escritura, más política que historiográfica “no aluden al plan que tuvo para llevar a efecto la revolución de Independencia”, y en cambio cita la referencia de que desde 1808, ya se tenía en mente “libertar de los opresores a nuestra patria” (Carrera, 1995, p. 78-79).

Más aún, continúa este autor, en el proceso de Hidalgo luego de su aprehensión, refiere que Fernando VII y su figura fueron un señuelo para buscarse adeptos y, por ende, la documentación generada en ese momento sirvió para no delatar a quienes mantenían la insurgencia. Llamó la atención de Carrera que desde febrero de 1810 ya existía una idea para confeccionar dicho plan y que este fue encontrado al catear un domicilio en Querétaro en septiembre de ese año. Para el autor es significativo que una de las cartas de Hidalgo haya sido dirigida a Morelos por lo que su célebre entrevista en Michoacán no fue casual sino premeditada (Carrera, 1995).

Alfredo Ávila lo sintetiza de la siguiente manera:

Previo al levantamiento de 1810, había claridad en la búsqueda de la Independencia política. Se esperaba que con apoyo de las intendencias se levantara un congreso general novohispano. No obstante, ese objetivo, se propuso la necesidad de incluir al pueblo y al ejército para el logro de aquel proyecto político, aunque para 1810, la atención dejó de concentrarse en organizar un gobierno y, en cambio, formular el plan para la insurrección (Ávila, 1999, p. 146).

Ya en el candor de la guerra, Hidalgo se vio precisado a tomar medidas para consolidar el apoyo social, como abolir tributos y la esclavitud, así como otras que por las circunstancias no pudieron llevarse a cabo. Finalmente, Ávila califica la guerra de Independencia como un cúmulo de esfuerzos de varios grupúsculos sin coordinación ni objetivos comunes. Esta desarticulación de la insurgencia que resultaba obstáculo para Ignacio Rayón, también se acentuó por la emergente fama de José María Morelos y porque este también difería en cuanto a la formación del tan ansiado gobierno representativo. El autor refiere que la politización ocurrida entre 1812 y 1815 menguó los avances insurgentes hacia la Independencia. No obstante, reconoce en Hidalgo y Morelos, por extensión la insurgencia, su participación en la adopción al régimen representativo, en que, a pesar de la guerra, el pueblo se volvió soberano (Ávila, 1999).

Marco Antonio Landavazo (2010), a su vez, no se encargó de ironizar por qué Hidalgo gritó vivas a Fernando VII. Que la insurgencia haya reconocido la autoridad del rey no significa, advirtió Landavazo, que no existiera la idea de soberanía. El autor va más allá de contentarse con la explicación rápida: Fernando VII fue invocado con fines de propaganda para ocultar los móviles de la Independencia. Significaba la posibilidad de que la familia real estableciera el trono en Nueva España, bajo la suposición de la pérdida de España. El propio Hidalgo, durante su diligencia judicial expresó el ánimo de “poner el reino a la disposición del señor don Fernando Séptimo siempre que saliera de su cautiverio” (Landavazo, 2010, p. 91). La insurgencia apelaba al nombre del rey, como símbolo de la unión entre los españoles, el vínculo que mantenía unida a la monarquía. Bajo tal premisa se habrían manifestado otros personajes como el obispo Manuel Abad y Queipo o el militar Ignacio Allende. El primero, en un escrito fechado en mayo de 1810 y recogido posteriormente por su autor, había referido en Fernando VII “el centro de unidad en la execucion [sic] de su proyecto en caso de que sucumba la metrópoli y como causa de un gobierno más justo y liberal en caso que prevalezca” (Abad y Queipo, 1813, p. 21). El segundo, refirió que su comportamiento por tomar las armas, dadas las circunstancias, más que traición, “lo estimaba en alta lealtad” (Jiménez, 2010, p. 75).

La intención de quitarle “paternidad” a Hidalgo sobre la Independencia para, en cambio exaltar la gesta iturbidista también resulta un ejercicio

retórico caro a la historia pública referida en el apartado anterior. Cito aquí a Rodrigo Moreno (2021) quien al respecto matiza que hay una intención del movimiento independentista de 1821 por diferenciarse del de 1810; pero lo que aquellas obras tergiversan es el reconocimiento y la legitimidad del plan de Iguala por la revolución que estalló en Dolores: “En otras palabras, la trigarancia aceptaba el objetivo independentista de la insurgencia, pero no sus medios [...] Tanto la insurgencia como la trigarancia [...] apelaron a la idea de la recuperación de la soberanía perdida [...] pero las características de los proyectos políticos que simbolizaron fueron sensiblemente diferentes” (Moreno, 2021, p. 160).

El argumento de este autor parte de entender la independencia como proceso, no como momento o coyuntura. La Junta provisional organizada para conformar el primer imperio mexicano “tiene similitudes evidentes con aquellas que tachonaron la geopolítica hispanoamericana de 1809”, refiere Moreno. La incorporación de la insurgencia a la trigarancia fue tan estratégica como legitimadora, aunque sin el consenso real, lo que explica, continúa Moreno, que en la firma del acta de 1821 no aparezcan sino firmantes que respetaban el nombre del rey. De ahí que el autor concluye con una advertencia que podíamos referir como metodológica:

Tan incompleta es la visión que se quede en 1810 como la que se constriña a 1821, tan parcial la que solo destaque rupturas como la que se fije únicamente en las continuidades y tan sesgada la que se quede en el plano político como la que mire exclusivamente el militar (Moreno, 2021, p. 168).

En el mismo sentido se pronuncian Josep Escrig e Ivana Frasset (2024) quienes refieren:

En general, se advierte que lo acontecido en 1821 no fue necesariamente el final del proyecto comenzado en septiembre de 1810 con el estallido de la revuelta insurgente. De hecho, todavía se debate sobre si la sublevación insurgente buscaba desde un inicio la independencia absoluta o más bien se apostaba por un encaje distinto del virreinato dentro de la monarquía. [...] Por tanto, resulta evidente que la lucha insurgente y el movimiento Trigarante fueron enlazados como partes de un mismo proceso histórico en aras de homogeneizar un discurso de construcción

nacional, aunque en realidad consistieron en ciclos distintos, lo cual no obvia la existencia de vasos comunicantes entre ambos (Escrig y Frasquet, 2024, pp. 127-128).

Con todo, el ejercicio del historiador pasa de la revisión de las fuentes primigenias, a detenerse en las interpretaciones de las independencias americanas. El problema que tiene la historiografía ante el público masivo es lidiar con los vericuetos explicativos. No obstante, a través de estos se pueden llevar a cabo, como premisa de que la historia tiene matices sin los cuales no puede explicarse el proceso. Entendido esto, que un solo personaje como Hidalgo no actuó sólo, es fundamental entender la concepción de independencia que rondaba para entonces, para referir, en cambio, que Hidalgo retoma el concepto, lo analiza y aunque tardó en decidirse, declara haberse levantado en armas en pro de ella.

Conclusiones

Este análisis crítico parte de entender que la divulgación histórica mexicana no tiene el mismo rasero evaluador que una investigación historiográfica formalmente aceptada en los círculos académicos. No es la postura de este trabajo minimizar el alcance de los medios de comunicación masiva en pro del conocimiento histórico en México. Resulta una llamada de atención cuando la historia pública, en apariencia desmitificadora, cae en lo mismo que combate: apreciaciones personalistas en torno a los personajes, en vez de su comprensión, atender los hechos concretos y no sus procesos, pero particularmente ignorar los avances del conocimiento científico en materia histórica con fines pseudo informativos y tergiversadores. Se ha puesto de manifiesto que los textos analizados presentan la necesidad de una observación conceptual en la que se entienda el proceso de la Independencia y su instrumentalización, así como la resignificación de los llamados mitos nacionales.

El caso no deja de ser interesante porque en cada conmemoración septembrina, la ocasión se aprovecha para que estas ideas se internen en el imaginario colectivo con el pretexto de una desmitificación de la historia oficial mexicana. Por tanto, el objetivo de este trabajo intentó dar cuenta de la paradoja con afanes desmitificadores sobre la Independencia en

México. Interesó observar los objetivos que pretenden cuestionar una historiografía ya asentada. Se encontró que en la discusión acerca de este periodo tan significativo de la historia mexicana median posturas, aunque historiográficas, particularmente politizadas por el contexto del 2010, año del bicentenario del inicio de la Independencia.

A raíz de este estudio, se concluye que el interés principal de los propagandistas es cuestionar el papel de personajes como Miguel Hidalgo, y con afanes reivindicatorios, pero poco reflexivos, asumir la figura de Agustín de Iturbide y entronizarlo como consumidor absoluto de la Independencia. Se encuentra que en este tipo de trabajos pesan los sesgos *ad hominem* y anacrónicos, al grado de referir que la Independencia fue el gravísimo error de las hoy naciones latinoamericanas, con lo que ayuda a sostener que, de haber ocurrido otra cosa, México sería una potencia mundial al pertenecer aún a la corona española.

Uno de los resultados de esta investigación también arrojó que México, por citar sólo un país, ha sido un espacio propicio para ejercer la historia no profesional. Entre otros factores, porque la oferta estuvo centralizada en las universidades asentadas en la Ciudad de México y sólo a lo largo del siglo veinte y comienzos del veintiuno se abrió hacia el resto de ciudades mexicanas. La Historia de México no ha sido materia exclusiva de historiadores formados en las aulas de educación superior, sino que ha formado parte de los intereses de una amplia gama de profesiones y oficios, como lo es el magisterio, la comunicación, el derecho, las ciencias políticas, la sociología, la antropología y muchas otras disciplinas.

El interés último de este trabajo fue posicionar los estudios históricos con afanes científicos donde no se sobre pongan, a pesar de la naturaleza humana del oficio de historiador, los intereses ideológicos sino la búsqueda del saber. Prosiguieron las conmemoraciones del bicentenario en 2010 y conforme avanzó la década siguiente, el asunto no quedó ahí, sino que tomó aún más fuerza. El 2018 significó un rompimiento de régimen entre lo que en la esfera política se denomina PRIAN (una alianza política tácita entre el Partido Revolucionario Institucional y el Partido Acción Nacional, que sí se haría efectiva entre 2023 y 2024), y el partido de izquierda Movimiento de Regeneración Nacional que ganó las elecciones presidenciales y con ello inauguraría un cambio de estafeta

política. Por tanto, otras formas de comprensión histórica, que en realidad no sería tan distinta a las ya conocidas en el siglo XX.

Fue tal el éxito editorial de sus obras que a medida de otra importante conmemoración en México durante 2019, 500 años de la llegada de los españoles —que se matiza con los términos de “encuentro”, “invasión”— la producción de obras históricas y similares —que en adelante habrán de evaluarse— se acrecentó y generó múltiples controversias; quizá la más compleja, fue la del jefe del Estado mexicano en aquel momento, que envió una misiva al rey de España para que pidiera perdón por los agravios de la conquista. Surgió así una visión que refutó tal idea al señalar, en el otro extremo, que debía ser la sociedad y gobierno de América, México, por ende, quienes mostraran un gesto de “agradecimiento”. Dado que la Conquista no ha dejado de ser un tema propio de la agenda, corren publicaciones que intentan asirla, lamentablemente no sin que intervengan matices pseudohistoriográficos que tal como ocurrió en 2010, alienta el discurso distorsionado del proceso con la finalidad de contrarrestar el discurso ideologizado que por entonces ya imperaba, o más bien, que no ha dejado de hacerlo.

Por último, podemos concluir que el peso de la divulgación histórica con medios de comunicación masiva dificulta el avance historiográfico académico, aunque el modelo planteado en esta ocasión supone una contribución al debate por resignificar la historia mexicana en la medida que apueste por un mayor involucramiento de los resultados científicos en la sociedad, particularmente en que el gremio académico de historiadores cree un frente más que combativo, con mayor incidencia en los círculos sociales. De cara a futuros estudios, será conveniente analizar el fenómeno de la divulgación histórica mexicana, de los móviles políticos e ideológicos que las mueven, así como que sus combatientes muestren interpretaciones mejor logradas y se evite caer en la línea muy delgada de la crítica al insulto.

Referencias

Abad y Queipo, M. (1813). *Colección de los escritos más importantes que en diferentes épocas dirigió al gobierno D. Manuel Abad y Queipo, obispo electo de Michoacán*. Oficina de D. Mariano Ontiveros.

- Ávila, A. (1999). *En nombre de la Nación. La formación del gobierno representativo en México, 1808-1824*. Taurus / Centro de Investigación y Docencia Económicas. <https://archive.org/details/avila.-a.-en-nombre-de-la-nacion.-la-formacion-del-gobierno-representativo-en-me/page/n191/mode/2up>
- Carrera, M. (1995). Hidalgo y su plan de operaciones. En V. Guedea (ed.), *La revolución de Independencia* (pp. 73-87). El Colegio de México. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/es/article/view/530/421>
- Crespo, J. (2009). *Contra la historia oficial. Episodios de la vida nacional: desde la Conquista hasta la Revolución*. Random House Mondadori.
- Cauvin, T. (2020). Campo nuevo, prácticas viejas: promesas y desafíos en la historia pública. *Hispania Nova. Primera Revista de Historia Contemporánea on-Line en Castellano. Segunda Época*, 1, 7-51. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5365>
- De Groot, J. (2009). *Consuming History. Historians and heritage in contemporary popular culture*. Routledge.
- Escrig, J., y Frasset, I. (2024). ¿Nuevas miradas sobre viejos temas? La independencia de México en su bicentenario (notas historiográficas). *Revista de Historiografía*, 39, 123-148. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2024.8808>
- Espinosa, J. (2020). Los libros sobre el libertador. Doscientos años de historiografía biográfica sobre Agustín de Iturbide. *Boletín del Archivo General de la Nación*, 6, 125-158. <https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/view/744/716>
- Frasset, I. (2007). La “otra” Independencia de México: el primer imperio mexicano. Claves para la reflexión histórica. *Revista Complutense de Historia de América*, 33, 35-54. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCHA/es/article/view/RC-HA0707110035A/28475>
- Fuentes, A. (2008). *La otra historia de México. Hidalgo e Iturbide. La gloria y el olvido*. Diana.

González, L. (2002). *Las mentiras de mis maestros*. Cal y Arena.

Jiménez, G. (2010). De alta lealtad: Ignacio Allende y los sucesos de 1808-1811. En M. Terán y J. Serrano (Eds.), *Las guerras de Independencia en la América Española* (pp. 63-78). El Colegio de Michoacán / Instituto Nacional de Antropología e Historia / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Landavazo, M. (2010). Fernando VII y la insurgencia mexicana. En M. Terán y J. Serrano (Eds.), *Las guerras de Independencia en la América Española*, (pp. 79-98). El Colegio de Michoacán / Instituto Nacional de Antropología e Historia / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Moreno, F. (2011). *Cien mitos de la historia de México*. Planeta.

Moreno, R. (2021). Una interpretación de la Independencia mexicana de 1821. En A. Ibarra, J. Escamilla y A. Tecuanhuey (Eds.), *La consumación de la Independencia. Nuevas interpretaciones (Homenaje a Carlos Herrejón)* (pp. 141-168). Universidad Veracruzana / El Colegio de Michoacán / Universidad Nacional Autónoma de México,

Paul, H. (2016). *La llamada del pasado. Claves de la teoría de la historia*. Institución Fernando el Católico, Excelentísima Diputación de Zaragoza.

Regan, J. (2012). Dr. Jekyll and Mr. Hyde: the two histories. *History Ireland*, <https://historyireland.com/dr-jekyll-and-mr-hyde-the-two-histories/>

Salmerón, P. (2012). *Falsificadores de la historia y otros extremos*. Ítaca.

Terán, M. (2004). Atando cabos en la historiografía del siglo XX sobre Miguel Hidalgo y Costilla. *Historias. Revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 59, 23-44. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/12900/14012>

Vargas, S. (2016). Monumento Estela de Luz: disputas en torno a los usos públicos de la historia en el México del Bi/Centenario. *Tempo e*

- Argumento*, 8(19), 130-161.
<https://doi.org/10.5965/2175180308192016130>
- Verdú, I. (2024). Conmemorar el pasado en aras del presente. Usos públicos del pasado y políticas de la memoria en el Bicentenario de la consumación de la Independencia mexicana. *Revista de Historiografía*, 39, 181-207.
<https://doi.org/10.20318/revhisto.2024.8810>
- Vidaurri, J. (2003). *Frenesí de libertad. Proceso militar seguido a Miguel Hidalgo y Costilla*. Gobierno del Estado de Guanajuato.
- Zárate, V. (1994). Agustín de Iturbide: entre la memoria y el olvido. *Secuencia*, 28, 5-28. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i28.448>
- Zunzunegui, J. (2019). *El mito de las tres transformaciones*. Grijalbo.
- Zunzunegui, J. (2023). *Las mentiras de Miguel Hidalgo. Mito de la Independencia Pte 2*. <https://www.youtube.com/watch?v=vD243L5xDg0>
- Zunzunegui, J. (2024). *Nadie quería la Independencia*. <https://www.youtube.com/watch?v=iGz8cnmUXyo>
- Zunzunegui, J. (2026). *El fraude de la Independencia. Los héroes que nos inventaron*. <https://www.youtube.com/watch?v=9tXz4rHCyKo>



Facultad de
**Filosofía y
Letras**