

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. IX, núm. 2,
julio-diciembre 2021

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

Las preocupaciones de la Historia

Artículos

La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado

Contribuciones a la instrucción cívica desde la provincia: los libros del profesor Negrete a principios del siglo XX

Los docentes de primaria y el análisis de fuentes históricas sobre la Conquista de México: habilidades y perspectivas

De amores y desamores. Negociación y convivencia en el normalismo rural, 1939-1954

Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa

Los heraldos del Centauro. La prensa villista de la Ciudad de México (1914-1915)

Trayectorias, capital social y puntos de inflexión: historia de vida de un adolescente infractor

Reseñas

Aventurando utopías, describiendo horizontes. Reseña del libro: Formación docente en Chihuahua, 1824-1940



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA
HISTORIA

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen IX, n. 2, julio-diciembre de 2021) es una publicación semestral editada por el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua (C. Escorza núm. 900, col. Centro, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31100, <http://www.uach.mx>, cahistoria@uach.mx). Director: Francisco Alberto Pérez Piñón. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2019-011018055800-203, ISSN (versión electrónica): 2594-2956, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. CP 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: julio de 2021.

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

establece esta licencia.



Indizada en



Créditos de la imagen de portada:

"Estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua durante la huelga de 1985"

Fuente: Archivo personal de Guillermo Hernández Orozco.

Portales especializados



ACADEMIA



Conocimiento Abierto sin fines de lucro propiedad de la academia



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

DIRECTORIO RECTORÍA

M.E. LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ

Rector

M.A. LUIS EDUARDO IBÁÑEZ HERNÁNDEZ

Secretario Particular

M.A.V. RAÚL SÁNCHEZ TRILLO

Secretario General

LIC. DIANA VALDEZ LUNA

Abogada General

DRA. ISELA IVONNE MEDINA CHÁVEZ

Auditora interna

DIRECTORIO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA

Director

M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES

Secretaría Académica

M.M. IVONNE ESPARZA MORALES

Secretaría Administrativa

M.A.N. ALEJANDRO CHÁVEZ RAMÍREZ

Secretaría de Extensión Y Difusión

DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES

Secretaría de investigación y Posgrado

M.M. RAÚL IRÁM FRESCAS VILLALOBOS

Secretaría de Planeación

H DEBATES POR LA HISTORIA

COMITÉ EDITORIAL

DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
Director

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

DRA. STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
Secretaría Técnica

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

DRA. IRLANDA OLAVE MORENO
DRA. ANA CECILIA VILLAREAL
BALLESTEROS

M.E.S. LIZETTE DRUSILA FLORES
DELGADO
Traducción al inglés

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

DRA. IZABELA TKOCZ
Traducción al polaco

CONSEJO EDITORIAL

DRA. GEORGINA MARÍA ESTHER AGUIRRE
LORA

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

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

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

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

DRA. CIRILA CERVERA DELGADO
Universidad de Guanajuato

DR. SALVADOR CAMACHO SANDOVAL
Universidad Autónoma de Aguascalientes

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

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

DR. ANTONIO BLANCO PÉREZ
Universidad de La Habana, Cuba

DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

Martina Alvarado Sánchez (Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas). **Gabriela Cristina Amparán Sáenz** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Nancy Barragán Machado** (Investigadora independiente). **Edith Castañeda Mendoza** (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco). **María Guadalupe Cedeño Peguero** (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo). **Adán Erubiel Liddiard Cárdenas** (Investigador independiente). **Stefany Liddiard Cárdenas** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Hallier Arnulfo Morales Dueñas** (Escuela Normal Rural "General Matías Ramos Santos"). **Gerónimo Ontiveros Juárez** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Francisco Alberto Pérez Piñón** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Marilyn Georgia Salcido Sáenz** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Ester Soto Pérez** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Andrea Torres Alejo** (Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México). **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Izabela Tkocz** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Cinthia Alejandra Urquiza Cepeda** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Alma Elizabeth Vite Vargas** (Universidad Pedagógica Nacional, Hidalgo).

CONTENIDO

EDITORIAL

Francisco Alberto Pérez Piñón

Las preocupaciones de la Historia.....7

ARTÍCULOS

Erinaldo Cavalcanti

La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado.....23

María Guadalupe García Alcaraz y Luciano Oropeza Sandoval

Contribuciones a la instrucción cívica desde la provincia: los libros del profesor Negrete a principios del siglo XX.....55

Geovanny Bello Cortés

Los docentes de primaria y el análisis de fuentes históricas sobre la Conquista de México: habilidades y perspectivas.....81

Sergio Ortiz Briano

De amores y desamores. Negociación y convivencia en el normalismo rural, 1939-1954.....111

Arturo Alexander Sánchez Molina y Angélica Murillo Garza

Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa.....147

Francisco Iván Méndez Lara

Los heraldos del Centauro. La prensa villista de la Ciudad de México (1914-1915)..... 183

Edson Eduardo García Vázquez y Francisco Alberto Pérez Piñón

Trayectorias, capital social y puntos de inflexión: historia de vida de un adolescente infractor..... 219

RESEÑAS

Juan Tenorio Urbina

Aventurando utopías, describiendo horizontes. Reseña del libro: Formación docente en Chihuahua, 1824-1940..... 251

EDITORIAL

Las preocupaciones de la Historia

Francisco Alberto Pérez Piñón *

Director

Con este título, a manera de provocación, abordamos la editorial del presente número de *Debates por la Historia*, correspondiente al periodo julio-diciembre de 2021. Se destaca, en un primer momento, la aclaración sobre este título; enseguida la narrativa del Seminario Internacional de Teoría de la Historia, coordinado por los doctores Daniel Ovalle Pasten y Fernando Betancourt, al cual tuvimos la fortuna de ser invitados como Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación; y, finalmente, como es costumbre, una breve presentación de los artículos que se publican en el presente número.

El título que encabeza la presente editorial intenta responder a los cuestionamientos y diatribas que se discuten en la actualidad en el campo de la historia e historiografía, esta última considerada como el concepto ligado a la descripción que se hacen de los acontecimientos y a la forma en cómo se presentan en la escritura, para darse a conocer a los interesados en este campo.

Profundizando en el título, debemos externar que la Historia, entendida como acontecimientos en el tiempo, no tiene preocupaciones de ningún tipo, ya que esos acontecimientos no cambian, están allí como ese pasado que será descubierto por quienes se preocupen por él, ya sea quienes indagan en un pasado histórico o un pasado práctico, y es aquí en donde surge la

7

* Universidad Autónoma de Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx

preocupación por conocer ese pasado, pero son los investigadores de este campo -los historiadores- quienes van a revivir esos acontecimientos. El pasado es removido y son ellos quienes deben estar preocupados por dar a conocer esa descripción, por la comprensión y por el sentido de rescatar acontecimientos del pasado.

Se mencionó anteriormente el pasado práctico e histórico. El primero tiene relación con el presente y proyección a ese horizonte de espera, a la manera como Koselleck lo expresa con sus categorías de espacio de experiencia y horizonte futuro (Blanco, 2012). En sí, serán los historiadores y demás investigadores quienes se ocupen de direccionar ese pasado, de rescatar lo útil y práctico que sirva a esta sociedad del siglo XXI. Por otro lado, el rescate del pasado histórico vendría a ser todo nuestro pasado, habrá que buscarle el sentido de su recuperación y narración en el presente, qué sentido se le asigna más allá de lo que se ha mencionado durante tanto tiempo, de que el pasado -nuestro pasado- tiene que ver con la identidad. Sin embargo, debemos decirlo, existen demasiados productos de investigación que redimen el pasado y que como antigüedades los tenemos presentes en estantes, librerías y demás aparadores, pero la mayoría de las veces reflejan un pasado muerto, sin relación con el presente y mucho menos nos sirven para orientarlo y direccionarlo.

8 Es tiempo que los interesados en el campo de la Historia se aboquen a reconstruir ese pasado -sea el histórico o el práctico- en busca de la resolución de problemas de la sociedad actual; de lo contrario seguiremos en lo mismo, en la acumulación cognitiva del pasado para transformarlo en contenidos programáticos, que serán trabajados en las aulas por profesores y estudiantes de forma memorística. Dejamos abierto el planteamiento para la reflexión de los involucrados en este terreno.

Sin duda, la preocupación mayúscula de la historia y los historiadores debe ser formativa, en donde se realicen las articulaciones de pasado, presente y futuro; en busca de lo reflexivo

y pragmático; de la resolución de problemas que aquejan a las sociedades; de justicia, igualdad y equidad de géneros; de la distribución de los recursos económicos necesarios para la reproducción de la vida material y espiritual; en sí, en busca de ese horizonte Koselleckiano de la construcción de un mejor futuro, porque la historia como disciplina debe de abonar desde este presente, considerando el pasado.

A manera de cierre con lo nominal del título, se externa que la revista *Debates por la Historia* trabaja en busca de categorías y discusiones actuales en este campo y su utilización en los objetos de discusión en el área de la educación, lo que ha venido a establecerse como norma, que forma parte de la forja del punto de vista de esta revista científica.

El Seminario Internacional de Teoría de la Historia

Como anteriormente se mencionó, recibimos la invitación para el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación – responsable de la edición de esta revista- para participar en el Seminario Internacional de Teoría de la Historia que, de entrada, tenemos que mencionar que es un espacio en el que los participantes están marcando las tendencias actuales en el campo de la investigación histórica, principalmente en la parte teórica. A ellos, con atrevimiento, también se les ubica como posmodernistas, precisamente por el rompimiento que tienen con las viejas y anacrónicas prácticas de investigación; así como por no abocarse al pasado en busca de objetividades ni verdades permanentes. Este grupo de académicos realiza un esfuerzo intelectual de posicionamiento de la Historia en esas interrelaciones temporales. Así se les visualiza y esperamos demostrarlo con la presente narrativa; pero, ¿quiénes son los coordinadores del seminario?

Al Dr. Daniel Ovalle Pastén se le conoce como un interesado en posicionar –desde la teoría- a la historia del tiempo presente, según la tesis presentada en 2019 para obtener el grado de doctor en la Universidad de Chile, denominada *La escritura de la memoria como régimen historiográfico. El historiador "afectado por el pasado"*. En este documento ofrece un posicionamiento epistémico robusto con las citas a Francois Hartog, en los regímenes de historicidad que privilegian el estudio de los acontecimientos del tiempo presente; Paul Ricoeur, quien recupera el establecimiento de ese pacto de verdad entre quien escribe y quien lee los productos históricos, la narrativa y la figuración de los acontecimientos; Michel de Certeau, que se apoya en la producción de la escritura de la historia desde el lugar de su fabricación; Maurice Halbwachs, con el posicionamiento de la memoria y la historia para ubicar el régimen de historicidad del presentismo; entre otros.

La postura del Dr. Ovalle sin duda está direccionada hacia la interdisciplinaria de la historia, en donde las fronteras disciplinares se difuminan y tienden a sustituirse por visiones más holísticas, donde los préstamos metódicos y teóricos están presentes como herramientas y se apoyan, para profundizar en el objeto de estudio. Innegablemente él es un estudioso y apasionado de la teoría de la historia y está aportando a las discusiones actuales de la disciplina.

10 Fernando Jesús Betancourt Martínez es Doctor en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Actualmente tiene como adscripción principal el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y desarrolla las siguientes líneas de investigación: Complejidad social, teoría de sistemas y cognición histórica; Psicoanálisis freudiano: la autorreferencia social en perspectiva histórica y Epistemología e historia.

En su desempeño como coordinador del Seminario, el Dr. Betancourt no deja de llamar la atención con sus acertadas

preguntas en busca de nuevos paradigmas y por la crítica al agotamiento de las prácticas de los escritos historiográficos carentes de problematizaciones y, por lo tanto, de validez en la actualidad. Participa en la búsqueda de categorías que en este tiempo se discuten en el campo de la historia e historiografía, haciendo un comparativo entre los siglos pasados y el actual; sin dejar de lado el giro pragmático que expresa en uno de sus múltiples escritos:

Para ello introduce el denominado enfoque pragmático que, desde la filosofía de la ciencia contemporánea, se convierte en elemento que tiende a sustituir la anterior discusión epistemológica. Resalta con este enfoque el carácter comunicativo propio de la racionalidad operante en la base disciplinaria y la exigencia de contextualización que se desprende de él. Una forma de enfrentar dicha exigencia se localiza en el concepto de regímenes de historicidad (Betancourt, 2006, p. 103).

Con la cita anterior, el Dr. Betancourt deja en claro el valor asignado a las intersubjetividades de los investigadores, quienes deben acercarse más al presente. Plantea la crítica a la racionalidad de las sociedades actuales, sin abandono de la reflexividad y pragmatismo de la disciplina. Hace referencia a Françoise Hartog en su citado texto de los regímenes de historicidad: presentismo y experiencias en el tiempo. Nos induce a la necesidad de estudiar el presente, este largo y único presente.

Sin duda, los cuestionamientos que el Dr. Betancourt realiza en las sesiones de trabajo del Seminario son de gran valor, ya que despiertan la curiosidad y el deseo de abundar en las teorías de la historia, para buscar su aplicación en trabajos que parten de los acontecimientos y –sobre todo- de aquellos que provocan la discusión y reflexiones por su relación con ese pasado-presente y futuro.

Dinámica del seminario

El Seminario Internacional es conducido por los coordinadores ya mencionados, quienes se dan a la tarea de invitar a personalidades destacadas que pertenecen a disciplinas como la antropología, filosofía, literatura, teoría de la historia, entre otras; pero que tienen como objeto focal el estudio de la teoría de la historia.

Al inicio de cada sesión de trabajo se hace una presentación de quien realizará la exposición. Previamente el invitado o invitada envía un documento de lectura relacionado con el tema que se tratará en la sesión. Se realiza una exposición de aproximadamente sesenta minutos y posteriormente un bloque de preguntas y respuestas, que regularmente duran otros sesenta minutos, ya que la actividad está programada para ciento veinte minutos. La exposición del ponente y las preguntas del público son de lo más innovadoras y útiles para los interesados en este campo, además de tener la oportunidad de conocer –en la virtualidad- a los personajes que alguna vez hemos leído. Las sesiones del seminario se programan una vez al mes y los participantes son de distintas nacionalidades (Chile, España, Francia, Argentina, México, Alemania, entre otros).

La escucha de ponentes y participantes permite conocer las visiones, problemáticas, intereses y abordajes de lo que están trabajando en distintos países, situación que ayuda a conocer nuevas visiones para el crecimiento y profundidad en el campo de la historia e historiografía.

12

Reseña de las temáticas y ponentes

Ante lo estrecho de la escritura de la presente editorial, solo se narra de manera breve, las intervenciones de los ponentes y el tema que presentaron durante el lapso de tiempo en que hemos tenido

oportunidad de participar. Javier Fernández Sebastián es catedrático de Historia del Pensamiento Político en la Universidad del País Vasco (Bilbao). Fundador del Grupo de Historia intelectual de la política moderna de la UPV/EHU (GIU 18/215) y de la red Iberconceptos. Dictó la conferencia denominada "Los silencios de la historia", título que se enmarca dentro de las temáticas que trata su reciente libro *Historia conceptual en el Atlántico ibérico. Lenguajes, tiempos, revoluciones* (FCE, 2021). Como el nombre del texto lo indica, y como él lo mencionó en su conferencia, es un seguidor fiel de Reinhart Koselleck, porque discute que, al no tomar en cuenta que los conceptos también tienen historia, se descontextualizan en las narrativas. Menciona que las continuidades y las rupturas enmarcadas en los lenguajes en el tiempo y las revoluciones, proporcionan una brecha infranqueable entre los acontecimientos y los conceptos. Cuestiones interesantes fueron debatidas en esta sesión del Seminario que -sin duda- abonan a la realización teórica y metodológica de trabajos de actualidad en el campo de la historia.

El Dr. Guillermo Zermeño, del Colegio de México (COLMEX), y la Dra. Ingrid Simson de la Freie Universität, Berlín, presentaron el libro del que son editores: *La Historiografía en tiempos globales* (2020) de la Editorial Tránvia. Guillermo Zermeño, según lo publicado en la página del COLMEX, es Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Historia por la Universidad Johann Wolfgang Goethe, Alemania (1983). Desarrolla investigaciones en el campo de la historia cultural y conceptual, la historiografía y la teoría de la historia, con especial énfasis en la historia moderna de México. Fue director de la revista científica *Historia y Grafía*, desde su fundación hasta el número nueve y, a partir del número 10, asumió como director el Dr. Alfonso Mendiola Mejía, quien es uno de los participantes en este Seminario y en sus participaciones ha hecho alusión a su gran apego en la investigación al historiador francés Michel de Certeau.

Al no encontrar más información relacionada con la Dra. Simson, pasamos a la reseña del texto que abordaron en la sesión de trabajo

y para ello rescatamos la gran relación e interconexión que existe entre los distintos mundos y culturas, lo que explica que cuando ocurre algún cambio, impacta en las demás regiones. En la actualidad las reflexiones que realizan los autores del texto derivan en el protagonismo de la globalización. El capitalismo global se manifiesta en la multiplicidad de discursos que en la actualidad se producen en el campo de la historia e historiografía.

La Dra. María Elisa Fernández Navarro es profesora de la Universidad de Chile, de quién se menciona brevemente su formación académica. De 1997-1998 cursó el Post doctorado en el Department of History and Center of Latin American Studies de la University of Michigan, Estados Unidos. En los años de 1990-1996 obtuvo el Ph. D. en Historia con la tesis titulada *Beyond Partisan Politics in Chile: The Carlos Ibáñez Period and the Politics of Ultra Nationalism during 1952-1958* en la University of Miami, Florida, bajo la dirección del Dr. Steve Stein. En los años de 1984-1989 cursó estudios de Licenciatura en Historia en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la especialidad de Historia Política de Latinoamérica, donde fue graduada con distinción (Universidad de Chile, s/f). Participó en la sesión del Seminario Internacional con la conferencia titulada “La evolución de la propuesta de Joan Scott sobre género y su aporte a los discursos teóricos que hoy nos ocupan.”

14 La intervención de la Dra. Fernández fue brillante y más que una discusión acabada sobre los estudios de género -por lo mucho que se ha venido tratando el tema hasta hoy- dejó canales abiertos para la discusión y las reflexiones. Señaló la urgencia de analizar el concepto y situarlo más allá de los límites de la subordinación al poder, la igualdad y la equidad; girando hacia una interpretación más dinámica, que haga alusión a las luchas y expectativas de los distintos géneros en este mundo posmodernista, donde es necesario situar el concepto ante las grandes diferencias que se presentan al interior de las regiones, países y el mundo.

La Dra. María Norma Durán Rodríguez Arana es profesora de la Universidad Autónoma Metropolitana y cultiva las líneas de investigación Historiografía del siglo XVI; Historia de la evangelización, siglos XVI y XVII, e Historia de la religiosidad medieval y moderna. De su producción investigativa destacamos los libros en los que ha participado como coordinadora: *Inventando a Hayden White. Imaginación y narrativas* (2020), *Estudios Culturales. Voces representaciones y discursos* (2017), *Epistemología histórica e historiografía* (2017) y *Formas de hacer la historia. Historiografía grecolatina y medieval* (2016) (UAM-AZC, s/f).

La Dra. Verónica Tozzi Thompson es profesora de Filosofía de la Historia en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, y Epistemología de las Ciencias Sociales en la Universidad Tres de Febrero. Algunas de sus publicaciones recientes son: *La historia según la nueva filosofía de la historia* (2009), *Calculando la experiencia bélica de Malvinas. La heurística y la historia como una promesa incumplida* (2009) y *Pragmatist Contributions to a New Philosophy of History* (2012). Sus principales temas de interés son Filosofía de la historia y las ciencias sociales, Epistemología del testimonio y Política de la memoria (Academia, 2021).

La sesión del seminario -donde participaron las docetas María Norma Duran y Verónica Tozzi- estuvo referida a la presentación del libro *Inventando a Hayden White. Imaginación y narrativas* (2021). La obra nos lleva a retomar el acercamiento entre la literatura y la historia, al considerar esta última como una invención discursiva, idea con la que estigmatizaron a Hayden White. Este autor vino a dar frescura a la Historia actual en los años sesenta y en la actualidad sigue siendo discutido y reinterpretado. La invención de la historia se posicionó como parte de las narrativas que hacen los historiadores y como una forma de redactar los productos de investigación histórica. La narración es el medio por el cual pervive el acontecimiento, no como la realidad en sí misma, pues esta es convertida en discurso.

La Dra. María Inés La Greca, de la Universidad Nacional Tres de Febrero y Universidad de Buenos Aires, Argentina, presentó en el Seminario Internacional la conferencia "La pregunta actual por el acontecimiento, el relato y la historización: una aproximación a la movilización feminista Argentina". Con respecto a su producción, hacemos aquí el listado de algunos trabajos a los que se puede tener acceso en línea: El ambiguo valor de la narratividad en Hayden White: cómo seguir escribiendo (intrasitivamente) la historia; Experiencia y estructura narrativa; El concepto de campo histórico como construcción lingüístico-ficcional-hipotética en Hayden White; Entre la ironía y el romance: pasado, presente y futuro de la historia narrativista; entre otros (Metahistorias, s/f).

Ante la imposibilidad de hacer la narrativa detallada de todo lo tratado por la Dra. María Inés en la sesión de trabajo, solo dejamos asentado en este escrito que ella es una seguidora de Hayden White y de sus tesis narrativistas de los acontecimientos, a la vez que defensora de los derechos de las mujeres en Argentina, definiéndose como feminista comprometida con esta sociedad del siglo XXI.

A manera de cierre, se manifiesta que el Seminario Internacional coordinado –como ya se dijo– por los doctores Daniel Ovalle y Fernando Betancourt, está siendo un hito para la difusión de la teoría de la historia, mostrando los avances y desarrollos más significativos de este siglo. La aportación más importante está en la difusión de la teoría de la historia que se está dando a conocer por los autores productores de estos enfoques teóricos vanguardistas.

16 Reseña de los artículos que se publican en este número

Pasando a la presentación de los artículos que se incluyen en el presente número de la revista, tenemos en primer término el trabajo titulado *La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado*, que nos

traslada a la República de Brasil, lugar en donde se realiza la narrativa de cómo ha sido la producción de textos de educación básica y la forma en que son trabajados por los niños y los profesores; los desafíos, obstáculos y logros. La metodología utilizada en la investigación está basada en una exitosa búsqueda de información relacionada con la temática. La problematización en la aplicabilidad de los textos de historia en educación básica deriva en la necesidad de realizar otros planteamientos que conlleven a que profesores y estudiantes arriben a la reflexión y el encuentro del sentido de los contenidos cuando utilizan dichos materiales.

En el trabajo *Contribuciones a la instrucción cívica desde la provincia: los libros del profesor Negrete a principios del siglo XX*, los autores analizan dos textos de instrucción cívica a inicios del siglo pasado, donde nos dan una muestra de cómo se insertaban los contenidos para la formación del buen ciudadano. A través de estos textos se puede comprender el desarrollo de la sociedad y de los distintos contextos culturales a los cuales iban dirigidos; se mencionan las formas pedagógicas vigentes que se utilizaban para la adecuación de los contenidos por parte de los profesores a los estudiantes. A la par del análisis de los textos del profesor Negrete, también se mencionan algunos datos obtenidos de los expedientes del personaje, que aún se conservan en los archivos de la ciudad de Guadalajara. Sin duda, está presente la visión de los profesores de provincia que aportaron su potencial y compromiso social a la visión que se tenía por los intelectuales de la época, que dirigían las acciones educativas desde el centro del país.

El tercer artículo se denomina *Los docentes de primaria y el análisis de fuentes históricas sobre la Conquista de México: habilidades y perspectivas*. Es un trabajo de investigación cualitativa que consideró la recuperación de comentarios y experiencias en grupos de discusión de docentes, como intento para conocer las expectativas y el sentido que los profesores dan a las fuentes primarias cuando trabajan contenidos históricos con sus estudiantes. Su propósito es llevar a la reflexión de docentes y estudiantes para perfilar sus

indagaciones en las fuentes disponibles para conocer de manera directa acontecimientos relacionados con *La Conquista* desde distintas interpretaciones, haciendo parecer y construir los contenidos históricos con sustento real.

En el trabajo *De amores y desamores. Negociación y convivencia en el normalismo rural, 1939-1954* el autor nos muestra signos de melancolía ante los recuerdos recuperados de los archivos de las escuelas normales rurales de San Marcos, Zacatecas; Cañada Honda, Aguascalientes, y el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. La correspondencia encontrada y analizada sirve de pretexto para que el autor haga las interpretaciones de los primeros avances de las negociaciones entre estudiantes y autoridades institucionales y gubernamentales. El trabajo está sustentado en fuertes documentales que ya forman parte de la memoria de estas instituciones y en ellas se pueden encontrar varios temas de interés, entre los cuales el autor cita los asuntos relacionados con la salud, la higiene escolar y también los relacionados con el amor, como esa forma de convivencia establecida entre los estudiantes.

18 La siguiente aportación es *Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa*, la cual nos lleva a reflexionar en el campo disciplinar de la historia, que responde al complejo de las ciencias comprensivas o del espíritu, de conformidad con la traducción alemana. En la actualidad se ha encontrado que el sentido de la disciplina responde a rescatar al ser -lo humano- como objeto de estudio focal; por lo que se le ha ubicado como una de las ciencias hermenéuticas. En el artículo se realiza un recorrido teórico de las formas o herramientas metodológicas que pueden ser utilizadas para el rescate de lo humano, proponiendo lo cualitativo, lo cuantitativo y el método comparativo. Los enfoques propuestos demuestran que las investigaciones, aun siendo elaborados desde diferentes sustentos teóricos, que responden a diferentes metodologías, pueden y deben de ser utilizados en la investigación de corte histórico.

La investigación *Los heraldos del Centauro. La prensa villista de la ciudad de México (1914-1915)* está basada en fuentes hemerográficas y se realiza con el firme propósito de inmiscuirse en la información que se difundía en la época de la Revolución Mexicana y -en concreto- la relacionada con la aceptación o rechazo que se hacía del Villismo, llegando a concluir que eran escasas las noticias de este caudillo del norte de la República Mexicana. Después de la Convención de Aguascalientes, celebrada en el año de 1914, la prensa forjó opiniones y aceptación en relación al caudillo -durante los meses de agosto de 1914 a julio de 1915- que dejan un espacio temporal de nueve meses y posteriormente la aceptación y la forja de las opiniones de la prensa se direccionaron al apoyo del General Venustiano Carranza, a partir de la pronunciación del Plan de Guadalupe. De nadie es desconocido los avatares y vicisitudes que tuvieron que vencer ambos personajes (Villa y Carranza) y los derroteros que tomaron ambos revolucionarios.

La sección de artículos de investigación cierra con el trabajo *Trayectorias, capital social y puntos de inflexión: historia de vida de una adolescente infractora*, el cual ofrece los testimonios de una joven infractora, recluida en el Centro de Reinserción Social para Adolescentes Infractores (CERSAI), quien cometió un delito grave de posesión de armas de fuego y de sustancias ilícitas. La narrativa se aboca a conocer los factores o variables que la orillaron a cometer el delito de alto impacto en la sociedad y para ello se requirió establecer un proceso dialógico con entrevistas a profundidad, que nos acercan a conocer el ambiente social y familiar en el cual se desarrolló la vida cotidiana de la hoy interna. El trabajo es sólo una parte de una investigación más amplia que se realiza con la intención de conocer a los adolescentes infractores, para elaborar un programa de actividades educativas que los conduzcan a la integración social y familiar.

Para cerrar el número se incluye la *Reseña del Libro Formación docente en Chihuahua, 1824-1940* que, como ya es costumbre en la revista *Debates por la Historia*, se realiza con el fin de dar a conocer los

avances de este tipo de productos. En el texto podemos encontrar la visión y la historia de la educación en Chihuahua y se recomienda como una lectura amena y bien fundamentada con fuentes históricas primarias. No está por demás mencionar que el texto en cuestión es resultado de una tesis doctoral que posteriormente fue adaptada al formato de libro, para someterla a concurso en el programa editorial de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). La Dra. Esther Soto Pérez es docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua y en la Facultad de Ingeniería de la UACH. En relación al presentador de la reseña, Dr. Juan Tenorio Urbina, es docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Con lo anterior dejamos constancia de la calidad del producto y a la vez invitamos a su lectura.

A manera de cierre de la presente editorial, solo resta mencionar la necesidad de recibir, por parte de los lectores de la revista, sus comentarios y críticas. Igualmente, se les reitera la invitación para publicar sus resultados investigativos en este medio.

Referencias

Academia, (2021). *Verónica Tozzi Thompson*. Recuperado de: <https://uba.academia.edu/VeronicaTozzi>

Betancourt Martínez, F. (2006). Teoría e historia: los signos de una transformación. Observaciones a propósito del diálogo entre historiadores. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (32), 103-125. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94120202004>

20

Blanco Rivero, J. J. (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia*, 35(49), 1-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170029498009>

Metahistorias. (2019). *Proyecto de Investigación en Nuevas Filosofías de la Historia. María Inés la Greca*. Recuperado de: <https://metahistorias.wordpress.com/integrantes/maria-ines-la-greca/>

UAM-AZC [Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco]. (s/f). *Departamento de Humanidades UAM-AZC Ficha de personal. Dra. María Norma Durán Rodríguez Arana*. Recuperado de: http://humanidades-uam-a.org.mx/ficha_emp.cfm?clave_emp=15

Universidad de Chile (s/f). *María Elisa Fernández Navarro*. Recuperado de: <https://www.uchile.cl/portafolio-academico/impresion.jsf?username=elisafer>

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado

Teaching History through textbooks: production, possibilities and challenges for teachers' Education

Erinaldo Cavalcanti*

** Profesor titular y coordinador del Programa de Posgrado en Historia de la Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará, Unifesspa, Brasil. Es Doctor en Historia por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE, Brasil). Es autor de varios libros y artículos académicos. Sus temas de investigación son: teoría de la historia, enseñanza de la historia, libros de texto y formación del profesorado. Integrante del Grupo de Investigación Interpretación del Tiempo: enseñanza, memoria, narrativa y política (iTemppo). Editor de la Revista Escritas do Tempo. Correo electrónico: ericontadordehistorias@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-9912-5713>

Historial editorial

Recibido: 06-enero-2021

Aceptado: 10-mayo-2021

Publicado: 30-julio-2021

ISSN-e: 2594-2956

La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado

Teaching History through textbooks: production, possibilities and challenges for teachers' Education

Resumen

El artículo analiza la producción de libros de texto en Brasil, para reflejar la complejidad involucrada en el proceso de fabricación de esos instrumentos que son ampliamente utilizados por los docentes de Educación Básica. La metodología empleada en la investigación se construye sobre la base de uso y análisis crítico de la literatura especializada, para comprender las principales relaciones que definen las normas y reglas de la producción de libros de texto. Luego, hago uso del análisis documental mediante la lectura del Edicto Público del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD), para problematizar los límites y las posibilidades que definen la construcción de libros de texto. El análisis apunta a un producto complejo y dinámico, que presenta ventajas, desventajas y múltiples formas de uso en el ejercicio de la enseñanza de la Historia en Educación Básica Primaria. Al final, señalo algunas posibilidades para replantear el uso del libro en el aula, recurso que debe convertirse en objeto de estudio y reflexión durante la formación inicial del profesorado.

Palabras Clave: historia, enseñanza, libro de texto, Brasil.

Abstract

This paper analyzes the production of history textbooks used by basic education teachers in Brazil, aiming to reflect upon the level of complexity involved in the manufacturing process of these widely used tools. The study's methodology is critical reading and analysis of specialized literature to understand the main relationships that define the norms and rules of textbook production. The documentary research method is also used in investigating and categorizing the Public Edict of the National Textbook Program (PNLD) to problematize the limits and possibilities that define the construction of textbooks. The essential picture that emerges from this analysis is that textbook production is a dynamic and complex process and that there are advantages and disadvantages and multiple forms of use in the exercise of the teaching of History through textbooks in basic education. It is concluded that initial teacher training education is called on to rethink the uses of the textbook in the classroom, which should become an object of study/reflection.

Keywords: History, teaching, textbooks, Brazil.

L'enseignement de l'histoire et les manuels: production, possibilités et défis pour la formation des enseignants

Résumé:

L'article analyse la production de manuels scolaires au Brésil pour refléter la complexité du processus de fabrication de ces instruments largement utilisés par les enseignants de l'éducation de base. La méthodologie utilisée dans la recherche est fondée sur l'utilisation et l'analyse critique de la littérature spécialisée pour comprendre les principales relations qui définissent les normes et règles de la production des manuels scolaires. Ensuite, je fais usage de l'analyse documentaire en lisant l'édit public du Programme national des manuels scolaires (PNLD) pour problématiser les limites et les possibilités qui définissent la construction des manuels scolaires. Les analyses mettent en évidence un produit complexe et dynamique, qui présente des avantages et des inconvénients et de multiples formes d'utilisation dans l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement primaire de base. En conclusion, je signale quelques possibilités de repenser les usages du livre en classe, qui doivent devenir un objet d'étude / de réflexion au cours de la formation initiale des enseignants.

Mots-clés: Histoire, Enseignement, Manuel, Brésil.

Podreczniki do nauczania historii: produkcja, mozliwosci i wyzwania zwiazane ze szkoleniem nauczycieli

Streszczenie

Artykuł analizuje użyteczność podręczników w brazylijskiej szkole, złożoność procesu produkcyjnego tych instrumentów szeroko stosowanych przez nauczycieli edukacji podstawowej. Metodologia zastosowana w badaniach opiera się na wykorzystaniu i krytycznej analizie literatury specjalistycznej, aby zrozumieć główne relacje, które określają normy i zasady produkcji podręczników. Następnie korzystano z analizy dokumentacji, czytając Public Edict Narodowego Programu Podręcznikowego (PNLD), aby problematyzować granice i możliwości, które definiują budowę podręczników. Analizy wskazują na złożony i dynamiczny produkt, który przedstawia zalety i wady oraz wiele form wykorzystania w wykonywaniu nauczania historii w podstawowej edukacji podstawowej. W końcu zwraca się uwagę na pewne możliwości przemyślenia zastosowań książki w klasie, które powinny stać się przedmiotem nauki / refleksji podczas wstępnego szkolenia nauczycieli.

Słowa kluczowe: historia, nauczanie, podręcznik, Brazylia.

*Todos los expertos están de acuerdo
que el libro de texto es la herramienta más importante
en la enseñanza de la historia (Jörn Rüsen).*

Consideraciones iniciales

Existe gran cantidad de investigación académica que analiza el libro de texto. Académicos destacados en Brasil y en el exterior se han dedicado a problematizar ese objeto indispensable para la labor docente. Varios investigadores sostienen que el libro de texto ejerce grande influencia en la enseñanza de innumerables profesores que trabajan en Educación Básica. En esta dimensión, el artículo analiza el proceso de construcción del libro de texto y sus consecuencias en la enseñanza de la Historia, durante las primeras décadas del siglo XXI. Para ello, problematiza algunas de las tareas realizadas por los profesionales que elaboran el libro de texto —no solo por el autor que escribe el texto— y las prácticas que desarrollan, destacando los límites y las posibilidades en la fabricación del libro. También analizo algunas relaciones entre la formación del profesorado y el uso de los libros de texto en el aula, ya que, para transformar ese instrumento en objeto de investigación, en la vida escolar cotidiana (como argumentan muchos investigadores), es necesario experimentar tal posibilidad durante la formación de profesores.

Este texto forma parte de las actividades desarrolladas en el proyecto *Enseñanza de la Historia, libros de texto y formación del profesorado: entre prácticas y representaciones*, vinculado al laboratorio y grupo de investigación “Interpretación del Tiempo: enseñanza, memoria, narrativa y política (iTempo)” y a la línea de investigación “Enseñanza de la Historia, narrativas y documentos”, del Programa de Posgrado en Historia (maestría académica)¹. A partir de 2019, la investigación llevada a cabo en nuestro laboratorio pasó a formar parte del proyecto *Las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano: análisis de libros de texto*, que es liderado por la Universidad de Zaragoza (España) por intermedio del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), Berlanga de Duero-Soria.

Así que me gustaría iniciar la discusión mencionando el “triple” lugar desde el que hablo: profesor que ha trabajado con libros de texto durante 15 años, autor de libros de texto y, en la actualidad, profesor de Educación Superior (por lo tanto, formador de docentes) dedicado a la reflexión sobre la enseñanza de la historia, que tiene el libro de texto como uno de los objetos de investigación. Para la redacción de este texto, además de la bibliografía consultada, se analizó el edicto del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD), para el libro de texto de 2016.

Enfatizo que no haré un análisis extenso del Edicto Público del PNLD, lo que requeriría otra investigación. Para los fines a los que se destina este artículo, el análisis se encaminó a formar parte del conjunto de reglas, normas y procedimientos que deben cumplir los autores y otros profesionales que trabajan en la fabricación de libros. Más concretamente, me interesó aquí demostrar cómo parte de la actuación de varios profesionales que laboran en la fabricación de libros de texto está en íntima relación con los criterios que establecen los avisos antes mencionados.

Además de la bibliografía especializada y del Edicto Público, fue de grande relevancia la investigación realizada con docentes de Educación Básica, especialmente pedagogos que laboran en los grados iniciales en los municipios de Pernambuco. En 2012, impartí cursos de educación continua para profesores del sistema escolar público en varios municipios. Las experiencias vividas, los registros recogidos, a partir de los intercambios establecidos, fueron muy valiosos en la problematización que el libro de texto nos exige a los docentes que mantenemos diálogos con él.

Como procedimiento metodológico he recurrido al análisis cualitativo a través del diálogo con algunas obras consideradas referentes en el tratamiento del tema. Después utilizo los procedimientos metodológicos presentados por Michel de Certeau, los cuales señalan que el análisis en la historia se da a través de un trabajo riguroso de recortar, desplazar y redefinir los registros encontrados y producidos en la investigación, transformándolos en

documentos. Para él, “[...] en la historia, todo comienza con el gesto de separar, reunir y transformar en ‘documentos’ determinados objetos distribuidos de otra manera”² (Certeau, 2007, p. 81). El análisis de Michel Foucault (2007) sobre la construcción de archivos como lugar de saber-poder y espacio de producción de discursos y enunciados, son valiosos y contribuyen a problematizar las fuentes utilizadas en esta investigación. Finalmente, siguen siendo valiosas las reflexiones de Paul Ricœur (2007) sobre los procedimientos constitutivos de la operación analítica, que ha sido desarrollada por la ciencia histórica en su intención de representar el pasado. Para el autor, la tarea de representar el pasado debe movilizar de manera articulada las tres fases que ha defendido: documental, de explicación / comprensión y de representación.

El libro de texto desde la literatura especializada

Cualquier análisis dirigido a los libros de texto debe destinar especial atención a las relaciones de poder que condicionan, en cada experiencia de tiempo y lugar, las posibilidades de su producción. En este sentido, cabe destacar las reflexiones de Alain Choppin (2004) con respecto a la investigación sobre el libro de texto. Para él, “[...] el estudio sistemático del contexto legislativo y normativo, que condiciona no solo la existencia y estructura, sino también la producción del libro de texto es una condición preliminar indispensable para cualquier estudio sobre edición escolar” (p. 561).

La reflexión anterior nos alerta sobre las precauciones que debemos tomar para evitar una crítica apresurada que se limite a señalar las lagunas de contenido en la narrativa escrita en los libros de texto. Para el contexto brasileño, señala Circe Bittencourt (2009), este ha sido el principal foco de crítica, como si fuera posible encontrar un libro completo y perfecto. Es necesario, por lo tanto, una comprensión del conjunto de relaciones político-sociales que construyen normas, reglas y condiciones que hacen que un determinado libro sea considerado posible y otro inviable.

Como muestra Alain Choppin (2009), el libro de texto no es un objeto natural. Es el resultado de un proceso histórico y, por lo tanto, cualquier análisis que lo perciba como evidente es falso. Existe una semántica compleja y diversa que se utiliza para referirse a los libros de texto. En ese sentido, el autor defiende que:

[...] la diversidad del vocabulario utilizado refleja la complejidad del libro de texto: según las épocas y aspectos culturales [...] y, sin embargo, encontramos una pluralidad de palabras que se refieren tanto a contenidos intelectuales como a la materialidad a una o más de sus múltiples funciones [...]” (Choppin, 2009, p. 25).

El autor también destaca que, a pesar de un conjunto de factores (como las normas legales e institucionales, el aparato tecnológico disponible, las intenciones de los autores y editores, los objetivos de enseñanza y aprendizaje y los espacios educativos como destino), los libros de texto se pueden definir sólo por sus diferentes usos.

En Brasil, el libro de texto de Historia es un objeto popularmente conocido y reconocido por las comunidades escolar y académica. Se ha constituido como objeto de investigación especializada y herramienta de trabajo. Es un “producto” complejo, cuya definición no es fácil. En su fabricación se necesita de muchos profesionales de variadas áreas de especialización; además de ser un instrumento ampliamente debatido, analizado, reformulado, utilizado y “abusado” de diferentes formas y por diferentes agentes a lo largo del tiempo. Los profesores de educación primaria y secundaria utilizan el libro de texto como su principal (y a veces, única) herramienta de trabajo en la mayoría de las escuelas de Brasil. Como objeto de investigación académica, también ha despertado el interés de muchos investigadores que lo han analizado desde diferentes enfoques temáticos.

En el contexto internacional, las reflexiones de Alan Choppin (2004) son referentes importantes entre los investigadores y muestran la fecundidad de la investigación sobre el tema. Él señala la complejidad

que involucra los libros de texto a partir de la pluralidad semántica utilizada para designarlos, lo que constituye un desafío cuando los expertos intentan definirlo. En ese sentido, el autor señala que “[...] la primera dificultad se relaciona con la definición del objeto en sí mismo, que se traduce muy bien en la diversidad de vocabulario y la inestabilidad de los usos de léxicos” (Choppin, 2004, p. 549). Posteriormente, Choppin (2009) destacó que los manuales escolares se pueden estudiar desde diferentes puntos de vista. Además, señaló que no hay evidencia histórica sobre ellos y llamó la atención a la necesidad de comprender en qué se diferencian de otros libros. Para el autor, es importante comprender los diferentes usos que se le dan a los manuales escolares en diferentes momentos.

Tulio Ramírez (2003 y 2012) es otro investigador que ha contribuido significativamente en las reflexiones sobre el libro de texto. Ha demostrado el potencial de este tema como objeto de investigación. En ese sentido, sostiene que el libro de texto es una fuente inagotable de información. Por lo tanto, es un objeto que permite amplia variedad de enfoques, ya que “[...] su contenido, los conocimientos que privilegia, sus omisiones, los valores que transmite, su estructura, su producción y comercialización, el marco legal que lo regula, los criterios utilizados por los docentes para seleccionar unos sobre otros” (Ramírez, 2003, p. 273) son algunos de los temas que se pueden desarrollar a partir del análisis de libros de texto. Ramírez (2012) también destacó esa herramienta como un objeto de interés político por el cual se disputa la construcción de narrativas históricas, como muestra el análisis del texto escolar *Venezuela y su gente: ciencias sociales (6º grado)*. Inés Quintero (2015) también ha contribuido a esas reflexiones en el contexto de Venezuela y muestra las principales ausencias identificadas en el análisis de manuales escolares elaborados por el gobierno venezolano.

30

Alejandro Tiana (1999) mostró la relevancia, los desafíos y los aportes que el análisis de libros de texto presenta para el campo de la educación y del currículo, a partir de la investigación desarrollada en el proyecto MANES³. Desde España, tenemos la contribución de Juan Carlos Bel Martínez y Juan Carlos Colomer Rubio (2018), quienes

presentan un análisis sobre los procedimientos teóricos y metodológicos basados en el estudio de actividades e imágenes relacionadas con la complejidad cognitiva. El estudio muestra que los libros de texto llevan a cabo un papel central en la cultura escolar en la región iberoamericana. Todavía centrándose en el estudio de las imágenes presentes en los libros de texto, Rafael Valls (1999) analizó la selección y uso de imágenes en los libros escolares de Historia, a partir del ejemplo español, y destacó la transformación del uso de imágenes de la ilustración a los documentos.

Entender la utilización de los libros de texto desde la perspectiva de docentes y estudiantes fue el foco de interés de la investigación realizada por el profesor Nicolás Martínez Valcárcel de la Universidad de Murcia (España). El autor demostró que la investigación sobre los diferentes usos de los libros —por parte de estudiantes y profesores— es limitada y resaltó la relevancia del análisis para comprender cómo ese material didáctico es apropiado a partir de la información insertada en sus páginas. Además, destacó un amplio conjunto de símbolos, dibujos, rasgos, respuestas a cuestionarios y anotaciones hechas por los estudiantes en los libros, señalando sus preferencias y sus formas interpretativas.

Aún es oportuno destacar el análisis de Gabriel Cabrera Becerra (2010) sobre el lugar que ocupa la Amazonia en los manuales didácticos de Colombia entre los años 1880 y 1940. Según su investigación, los libros de texto analizados construyen una representación superficial de la Amazonia, ya que sus contenidos siguen una tradición que no dialoga con un conjunto de conocimientos ya disponibles sobre la región. En sus palabras: “[...] con respecto a la Amazonia, los manuales escolares son una fuente limitada cuyos contenidos son superficiales” (Becerra, 2010, p. 102).

Respecto a la investigación sobre el libro de texto en Brasil podemos decir que hay una amplia y consistente producción especializada. Decenas de investigadores de diferentes instituciones han contribuido a las reflexiones. En ese sentido, la investigación muestra que no existe desacuerdo en cuanto a la influencia que tienen los

libros de texto en las actividades docentes de Educación Básica. Es por medio de esta herramienta que gran parte de los profesores y profesoras desarrollan sus actividades de enseñanza. Como destaca Katia Abud (2007):

[...] la importancia que han adquirido los libros de texto los convierte en los instrumentos más poderosos en la producción del currículo en la vida escolar cotidiana. [...] El libro de texto es casi el único material de apoyo que el docente encuentra a su disposición y, por tanto, apoya en él la parte central de su trabajo⁴ (Abud, 2007, p. 115).

También merece atención las reflexiones de Sônia Miranda y Fabiana Almeida (2020), Flávia Caimi (2017 y 2018), Margarida Oliveira (2017), Sônia Miranda y Tânia Regina de Luca (2004); quienes analizan el libro de texto de Historia como producto de política pública vinculada al PNLD. Circe Bittencourt (2009) tiene una vasta producción por medio de la cual analiza el libro de texto como un producto cultural complejo, destacando sus aspectos como herramienta de trabajo docente y objeto de disputas políticas, curriculares e ideológicas. Célia Regina Cassiano (2017) ha reflexionado y ampliado el debate sobre la relación entre los libros de texto y el mercado editorial. Helenice Rocha (2018 y 2017), a su vez, ha centrado sus esfuerzos en reflexiones sobre el libro de texto y la producción de narrativas. Kazumi Munakata (2012) analiza el proceso de producción de esos libros y algunos temas de investigación presentes en ellos. Erinaldo Cavalcanti (2018 y 2019) también ha discutido sobre el proceso de producción de libros de texto y la forma como se estudia durante la formación inicial de profesores de Historia en Brasil.

32

A menudo, esas complejas relaciones que se han presentado sobre el proceso de producción de un libro de texto no se consideran en las críticas que se le hacen. En palabras de la maestra Circe Bittencourt (2009), “[...] es que tales análisis radican en la concepción de que es posible tener un libro de texto ideal, un trabajo capaz de resolver todos los problemas de enseñanza, un sustituto del trabajo del

maestro” (p. 300). Como argumenta la investigadora, es importante tener claro que ningún libro es perfecto. Esos materiales presentan límites y fueron elaborados para servir a diferentes campos de fuerza. En otras palabras, los libros de texto tienen ventajas y desventajas como otros libros y, por lo tanto, deben ser analizados bajo esa perspectiva.

¿Quién y cómo se produce un libro de texto? Algunas reflexiones

Para entender en qué consiste el lugar que ocupa el profesional llamado “autor de libros de texto”, es importante reflexionar sobre lo que es un autor. En el texto *Qué es un autor*, el filósofo francés Michel Foucault (2009) destaca que la construcción de un autor se da a través de un complejo entramado de relaciones, marcado -en la época contemporánea- por el borrado de ese personaje. En cuanto a la relación de apropiación, Foucault (2009) señala que “[...] el autor no es precisamente ni el propietario ni el responsable de sus textos; no es su productor ni su inventor” (p. 264).

Desde este ángulo de percepción, podemos problematizar lo que sería un autor. Dicho de otra manera, ¿qué sería el autor de un libro de texto? ¿Existe tal figura? ¿Qué produce un profesional cuando escribe en una pantalla de computadora —desde la creación de esa herramienta— un conjunto de caracteres que crean palabras, frases, párrafos, textos, narrativas que serán utilizadas por otros profesionales para fabricar un artefacto cultural convencionalmente llamado libro, o libro de texto?

En esta dimensión, el diálogo con Michel Foucault permite ampliar el debate sobre la concepción del autor. Para él, la noción de escritura establece una relación más estrecha con los significados que convencionalmente se le atribuyen al autor. En sus palabras, la noción de escritura:

[...] debe permitir no sólo prescindir de la referencia al autor, sino dar estatus a su nueva ausencia. En el estatus que se le da actualmente a la noción de escritura, de hecho, no es ni el gesto de escribir ni la marca (síntoma o signo) de lo que alguien hubiera querido decir; se esfuerza con notable profundidad por pensar la condición general de cualquier texto, la condición al mismo tiempo del espacio en el que se dispersa y del tiempo en el que se desarrolla (Foucault, 2009, p. 270).

Quizás, por tener una raíz gramatical común, la palabra “escritor” permita establecer una relación más cercana con la acción desarrollada por el profesional que redacta el texto, que se convertirá en uno de los elementos constitutivos del libro de texto. En este sentido, en lugar de hablar sobre el autor de un manual escolar, podríamos, o deberíamos, hablar sobre el “autor de textos de libro de texto”. Como la expresión suena demasiado larga, la palabra (o concepto) “escritor”, quizás establezca una mayor vecindad con las acciones realizadas por el profesional que escribe el texto que resultará en un libro escolar.

Este no es un simple cambio gramatical; tampoco es la mera elección de un recurso de vocabulario o concepto teórico. Por el contrario, la discusión que se plantea es para problematizar lo complejo que es el proceso de gestación del libro de texto y, por lo tanto, redireccionar y ampliar el ángulo de percepción, para entender que la escritura producida por un profesional es solo uno de los numerosos elementos constitutivos de lo que convencionalmente llamamos libro de texto.

34

Es bajo esa percepción que se problematizará el camino procedimental de la elaboración del libro para comprender las condiciones de producción de la escritura, o como señala Foucault, las condiciones de tiempo y espacio donde se produce el texto. En esa dimensión, es importante destacar que los distintos profesionales que elaboran el libro de texto escriben sus marcas e imprimen sus huellas en las distintas etapas constitutivas del producto que se fabrica.

Los profesionales —que también podrían denominarse autores— son los encargados de realizar una maquetación del libro que vaya más allá de las dimensiones de la estética, aunque esta se relacione con muchas variantes. Si compartimos con la idea de que la primera lectura que se hace del mundo es la visual —para quienes disfrutan de este sentido— y que toda lectura es una interpretación, podemos decir que las primeras impresiones atribuidas al libro de texto están en una estrecha relación con las acciones desarrolladas por los profesionales responsables de la maquetación y no necesariamente por quienes produjeron los textos escritos. Ello no significa que los autores de los textos no puedan interferir en las prácticas desarrolladas por quienes trabajan en la diagramación y que no puedan sugerir posibilidades de cambios. Sin embargo, es su trabajo —a la hora de formatear y producir una visualidad material determinada para el libro— el que ofrece la primera lectura al público a que está destinado, teniendo en cuenta que la primera interpretación de la obra se producirá a través de la lectura visual.

Los profesionales que trabajan en el área editorial, como los diagramadores, correctores de pruebas y diseñadores gráficos imprimen un conjunto de símbolos visuales y estéticos en un diálogo que se establece con la propuesta pedagógica sugerida por el profesional que redacta el texto, convencionalmente llamado autor de un libro de texto. Creo que esos profesionales también ejercen el papel de autor en el proceso de elaboración del libro, porque el libro no se limita al texto. Son profesionales que entienden (o deberían entender) la estética como una construcción política de sentidos y significados, como una herramienta a partir de la cual se pueden inferir determinadas interpretaciones y, por extensión, ofrecen algunas posibilidades de atribuir sentido a lo que se presenta en cada página de un libro. Es decir, la estética aportada es concisa como un conjunto de elementos que compiten en el proceso de apropiación y representación de las prácticas culturales en las que se inserta. Las acciones de esos autores aportan los ajustes necesarios para armonizarlas en las diversas narrativas que componen el libro, como la narrativa textual, la imaginaria y la gráfica.

Sin embargo, los profesionales de la diagramación también responden a un conjunto de elementos que condicionan y dirigen sus acciones. Es importante resaltar que todos los elementos textuales, gráficos, pedagógicos, visuales e imaginarios son evaluados y pueden acarrear la desaprobación del libro si no se ajustan a los criterios establecidos en los Edictos Públicos del PNL D. En esa dimensión, es fundamental destacar que, en su trabajo, los profesionales encargados de la maquetación de los libros tienen que cumplir con los criterios referidos que, en definitiva, determinan muchos elementos que aparecen en los libros de texto. Cada información que se muestra en las portadas y contraportadas, como el título de la obra, el nombre del autor, la editora, el área de conocimiento, el grado a que está destinado, así como cada ícono o símbolo, también son elementos de evaluación y, por lo tanto, están definidos por los avisos públicos emitidos por el *Ministério da Educação e da Cultura* (MEC).

A partir de esa perspectiva, el Edicto Público del PNL D de 2016 determinó que los libros de texto serían estrictamente prohibidos de transmitir cualquier tipo de narrativa que promoviera “[...] estereotipos y prejuicios de condición social, regional, étnico-racial, de género, orientación sexual, edad o idioma, así como cualquier otra forma de discriminación o violación de derechos”⁵ (Ministério da Educação, 2017, p. 47). En esa línea interpretativa, Flávia Caimi (2017) destaca los avances logrados hasta entonces, en cuanto a la garantía de mantener:

[...] el respeto a las diversidades sociales, culturales y regionales, el respeto a la autonomía pedagógica de los establecimientos educativos, el respeto a la libertad y valoración de la tolerancia y garantía de igualdad, transparencia y publicidad en la evaluación, selección y adquisición de obras (p. 40).

Utilizo el PNL D de 2016 para registrar que los cambios impuestos tras el golpe parlamentario de 2016, en Brasil, están alterando radicalmente todo el proceso de construcción del libro de texto. Las relaciones de poder que involucraron la producción de libros

escolares, a través del Edicto Público del PNLD, se alteraron radicalmente después de 2016. Hasta entonces, el PNLD garantizaba un conjunto de prácticas que, durante más de tres décadas, venían mejorando el proceso de producir, evaluar, distribuir y elegir un libro de texto que garantizara mejoras en todo el proceso.

Sabemos que las formas producen efectos, como señala el historiador francés Roger Chartier (2003), y que producen sentidos y significados. Por lo tanto, las narrativas no solo son responsables de la elaboración de significados sobre los hechos narrados, sino que sus múltiples formas de presentación son también constructoras de significados. Si los autores de los textos son los responsables de la redacción, no son encargados de la forma en que se presentará su producto, cuando la narrativa textual pasará a formar parte de la materialidad impresa (o digital) del libro. Es decir, no son los autores de los textos quienes definen la forma en la que aparecerá su escritura en el resultado final del producto, como el tamaño y el tipo de letra, por ejemplo. No pocas veces, nosotros —autores de los textos— escribimos en fuente *Times New Roman*, tamaño 12, espacio 1.5. No es con este formato que encontramos textos impresos en libros de texto. Ese cambio dialoga con un conjunto de relaciones que deben cumplir con los diversos criterios presentes en los edictos públicos del PNLD (que define la materialidad del libro); que componen los espacios dentro de las limitaciones de número de páginas, tamaño y formato en que serán impresos.

Estas variables implican un cambio en el proceso de construcción de significados en la propia escritura. Estos procedimientos son suficientes para evitar reducciones simplistas al minimizar un conjunto de operaciones y actividades realizadas por innumerables profesionales de diferentes áreas que redactan los textos para los libros didácticos. Por lo tanto, al hacer uso de la expresión conceptual “autor de un libro de texto”, debemos dejar muy claro a quién nos dirigimos y a qué tipo de acción nos referimos en el proceso dinámico de construcción de este producto. No siempre, en los usos de ese concepto, tomamos en cuenta la complejidad en que se encuentra el

profesional que escribe el texto y terminamos navegando por las tranquilas aguas que ofrece el reduccionismo.

El PNLD es el principal “espacio” de producción de numerosas variables sobre el proceso de construcción de libros de texto. El programa fue creado en 1985 y suma un conjunto de políticas públicas del Estado orientadas a garantizar el libre acceso a los manuales escolares para los estudiantes de Educación Básica. Como señaló Célia Cassiano (2013), hasta 1996 el programa se encargaba de planificar, comprar y distribuir libros escolares gratuitos a la mayoría de los estudiantes. A partir de entonces, el PNLD comienza a evaluar los libros antes de que el Estado los compre y distribuya. “Así, a través del PNLD, el Estado comienza progresivamente a garantizar la distribución universal y gratuita del manual escolar de las diversas materias a los alumnos de la red pública de Educación Primaria del país” (Cassiano, 2013, p. 24).⁶

En esa dimensión, la escritura, como parte constitutiva del libro de texto, debe estar en línea con un conjunto de criterios establecidos en los avisos antes mencionados, que hasta 2016 venían mejorando el proceso de producción del libro de texto. Fueron acciones que contribuyeron al perfeccionamiento de un material de calidad textual, gráfica e iconográfica, y que siguen aportando a la construcción del sujeto social crítico y promueven el respeto por la alteridad.

Elaborada en ese campo de tensión, la escritura se unirá a otros elementos que, en conjunto, formarán el soporte material denominado libro de texto. En este proceso, innumerables profesionales trabajan para construir ese material. Profesionales vinculados a la investigación iconográfica, revisores, diagramadores y editores. Todos ellos, de diferentes formas, desempeñan el papel de autor entre las distintas etapas constitutivas de un mismo libro. Por eso, un libro de texto es, sobre todo, “hijo de muchos padres y de muchas madres”, dada la necesidad de material —o soporte digital— para ganar existencia. En general, no es el profesional que redacta el texto el responsable de la elaboración material del libro.

Con la acción conjunta de estos diversos profesionales, las editoras fabrican el libro y lo utilizan para registrar su evaluación. En el análisis de libros de texto, el MEC selecciona instituciones públicas de educación superior para coordinar las evaluaciones.⁷ Esas son encargadas de conformar equipos técnicos especializados y multidisciplinarios integrados por docentes de su plantilla o de otras instituciones, pudiendo también invitar a docentes del sistema escolar público, según lo previsto en el Edicto Público del PNLD 2016.

Luego de esa etapa, los libros aprobados pasarán a formar parte de la Guía de Libros Didácticos, emitida por el MEC y distribuida a las escuelas para que los coordinadores y docentes puedan elegir aquellos con los que trabajarán. Este es un documento basado en los resultados de las evaluaciones de los libros registrados y aprobados. Contiene no solo el listado de manuales escolares aprobados, sino también las reseñas, los fundamentos y los principios que llevaron a la evaluación pedagógica, así como “[...] los modelos de las fichas de análisis y el hipervínculo de los trabajos aprobados para sustentar la elección de los trabajos didácticos por docentes y directores de escuelas participantes en el PNLD” (Ministério da Educação, 2017, p. 14). Luego de esa elección, los editores proveen la impresión del libro a gran escala, que será distribuido por el gobierno federal a las escuelas públicas de todo Brasil que se han sumado al programa.

Los procedimientos de producción, evaluación, elección y distribución son señalados por la historiadora Selva Guimarães Fonseca como uno de los principales y más importantes cambios que se han producido en los últimos años en las políticas públicas dirigidas a los libros de texto, “[...] además de la distribución de libros de Historia y Geografía, por separado, y no más Estudios Sociales para los primeros años de Educación Primaria” (Fonseca, 2012, p. 101). Sin embargo, estos cambios ya han sido modificados por el MEC en el PNLD 2016, en el que las disciplinas de Historia, Geografía y Ciencias realmente deberían estar integradas en un solo volumen, para cada año del primer segmento de Educación Básica Fundamental. Asimismo, los libros regionales deben abordar, de manera integrada, en un solo volumen, Historia, Geografía, Arte y

Cultura de la región (municipio, estado o región). En el PNLD 2016, aún fue posible, por última vez, registrar colecciones disciplinarias de Historia, Geografía y Ciencias por separado.

¿Cómo resignificar el uso de libros de texto en el aula?

Es común escuchar, o leer, en diferentes espacios, especialmente en la academia, que los docentes de Educación Básica necesitan replantear los usos que hacen de los libros de texto en el aula. Encontramos algunos discursos que afirman que los docentes necesitan transformar los libros de texto de historia en objetos de investigación en el aula. Expresiones hechas a menudo por compañeros profesores / investigadores que, no raro, parecen “frases de efecto”.

Ciertamente, los que han enseñado en Educación Básica han escuchado hazañas similares afirmando cómo los maestros deben o no deben usar el libro de texto. Por desconocimiento o presunción del dominio del conocimiento especializado, producido en la academia o en las experiencias de la cultura escolar, nos encontramos ante frases listas de formadores de docentes, supervisores escolares y coordinadores pedagógicos sobre los usos de los recursos didácticos en el aula. En algunos casos, si la conversación o debate continúa, se hace un diagnóstico mostrando las formas inadecuadas con que se han utilizado los libros y luego se muestran algunas sugerencias indicando la receta para solucionar los problemas con los usos de esa herramienta de trabajo. Debido a la manera simplista con que se hacen esos discursos y se colocan las preguntas, al final el maestro se equivoca y tiene que aprender a usar el libro de texto correctamente.

40

Situaciones como esas son bastante significativas. Pueden representar la síntesis de la densidad de un problema central: el problema complejo que involucra la formación inicial o continua del docente. Poco o nada se cuestiona sobre las condiciones que se ofrecen a los profesores para aprender a utilizar los materiales

didácticos, especialmente el libro. El profesor de Educación Básica es responsable del uso y abuso de los libros de texto en el aula. Sin embargo, no se problematizan los arreglos curriculares donde se forman estos profesionales, del mismo modo que no se trata de la responsabilidad de los gestores públicos en ofrecer las condiciones de aprendizaje para que los docentes aprendan a resignificar los usos que hacen de sus instrumentos de trabajo.

Antes de hacer determinadas afirmaciones, debemos mirar nuestras prácticas y relaciones de poder que componen nuestros cursos de formación de profesorado para poder ofrecer asignaturas —u otras experiencias— que promuevan las condiciones para estudiar los libros de texto como objeto de investigación. Sería ilusorio creer que, después de graduarse, con el trabajo en el aula, con cargas extensas y condiciones no siempre favorables, los docentes transformarán el libro de texto en un instrumento de investigación, en una rutina escolar.

También es importante analizar qué papel asignamos los profesores al libro de texto en el aula. ¿Qué queremos de esta herramienta de trabajo? Si los manuales escolares se utilizan solo como narrativa (casi siempre lineal y descriptiva) sobre un conjunto de eventos, esta función se puede realizar y encontrar en muchos medios disponibles en internet, por ejemplo. Es decir, si el libro se usa solo como una herramienta para describir un evento, los estudiantes pueden encontrar otras descripciones con un solo *click*. Es cierto que los manuales escolares en su materialidad impresa aún gozan de un reconocido prestigio en nuestra cultura. Sin embargo, no podemos negar que ese reconocimiento ha sufrido cambios con las nuevas formas de producir libros en formatos digitales.

Sabemos que los docentes de Educación Básica, en Brasil, durante el año escolar, son presionados a cumplir un vasto programa de contenidos a partir de las propuestas curriculares en ejecución. En ese sentido, para trabajar el libro de texto como objeto de investigación, sería necesario reducir la extensa agenda de contenidos o ampliar la carga de la asignatura, lo que requeriría un

conjunto de cambios, cuyo análisis va más allá de los límites y objetivos de la discusión del tema de este artículo.

En ese sentido, una posibilidad de resignificar los usos que se hacen de los libros de texto es trabajar este material a través de la metodología del *Proyecto de Trabajo*, también llamado *Pedagogía de Proyecto*. Sin embargo, como apunta Cláudia Ricci, no se trata de un recurso didáctico que tendría como objetivo despertar la atracción o atención de los estudiantes sobre el contenido historiográfico analizado. En las palabras de esa historiadora, además de eso, “[...] los proyectos son procesos de construcción de significados historiográficos y operacionalización de conceptos, superando la mera información de hechos, secuencias coyunturales o acciones de personalidades destacadas” (Ricci, 2008, p. 117). Seguramente, trabajar con esa perspectiva depende de muchas variantes y la metodología del *Proyecto de Trabajo* se puede ejecutar mejor con la participación de las diversas disciplinas y la comunidad escolar.

La perspectiva aquí presentada implica, necesariamente, discusiones sobre la interdisciplinariedad, que también pueden contribuir significativamente a los debates y así ampliar las posibilidades de dar un nuevo significado al uso de los libros de texto en el aula. Sin embargo, digamos hasta el cansancio, estas posibilidades hay que vivirlas en el período de formación inicial del profesorado, durante la graduación con asignaturas que mínimamente ofrecen estas condiciones. Las discusiones impulsadas por Ivani Fazenda (2014) y Selva Fonseca (2012) pueden contribuir significativamente al debate. No menos importante es comprender que estas disciplinas no se limitan a promover discusiones teóricas sobre significados conceptuales, sino que permiten experimentar las posibilidades en el aula.

42

Ante este escenario, es posible trabajar el libro de texto de Historia como objeto de investigación —a través de la metodología del Proyecto de Trabajo— y utilizarlo no solo para presentar una descripción de los contenidos ordenados en capítulos o unidades temáticas y hacer actividades de aprendizaje, sino como objeto de

investigación para indagar, por ejemplo, cómo se utilizan y movilizan los documentos en la construcción de narrativas sobre los temas de cada capítulo. Tomando esta sugerencia como posibilidad de trabajo, el docente puede elegir una unidad temática —si el libro está compuesto de esa forma— y estudiar qué documentos utilizaron los autores como fuente para elaborar las narrativas. Es decir, el objeto de estudio de la unidad seleccionada no será el contenido (en sentido estricto) de cada capítulo (aunque se trabaje en los contenidos), sino los documentos movilizados.

Una vez desarrollada esa propuesta, se puede iniciar el estudio de la unidad encuestando los *tipos* de fuentes que los autores (siempre en plural) utilizan en esa unidad del libro en uso. Ya sean fuentes de un periódico, obras de arte, imágenes u otras como artefacto material de culturas que no han desarrollado la escritura. En ese sentido, se necesita identificar *quiénes* son los diferentes autores de las fuentes. Esa inscripción es importante para comprender cómo cada fuente puede mostrar, de diferentes formas, aspectos o dimensiones sobre un mismo tema. En esta dimensión, cuanto mayor la diversidad de fuentes, mayor la posibilidad de reportajes sobre un mismo contenido narrado y, por extensión, mayor la posibilidad de problematizar la historia y entenderla como campo de posibilidades narrativas.

Otra dimensión que estudiar en la sugerencia presentada se refiere al lugar social de producción de las fuentes. Es decir, es necesario comprender *dónde* se produjo cada fuente. Esta información suele estar disponible en letras minúsculas, o en forma de pie de foto, especialmente cuando se trata de imágenes que mencionan el autor, el archivo, la colección y el año de producción. Tales elementos son fundamentales para comprender las posibilidades de significados sobre las narrativas presentadas. Así, para comprender *cómo* cada fuente presenta los hechos narrados, hace falta conocer *cuándo* fueron producidos. Comprender esa dimensión en el análisis de la producción tipográfica es importante para mostrar los registros de tiempo que pueden presentar, como -por ejemplo- los recursos gráficos disponibles en cada experimento, la inserción de colores y

dibujos, el tamaño y formato de las letras. En otras palabras, comprender *cuándo* se produjo la fuente también sirve para mostrar los elementos tecnológicos disponibles en cada período de tiempo.

También es importante entender que las fuentes movilizadas por los profesionales que elaboran los libros de texto no fueron producidas para ese propósito y tampoco fueron producidas por los autores de los libros de texto. Fueron creadas por otras personas, en diferentes situaciones, para servir a diferentes intereses. Para llegar al manual escolar, las fuentes seleccionadas por los autores, como cualquier otra, fueron seleccionadas por los creadores de los libros (y no solo por los autores de los textos) para ofrecer subsidios documentales a la construcción del manual escolar; por lo tanto, no son los hechos narrados, sino su representación. Una determinada fuente de imágenes, por ejemplo, seleccionada por los autores de los textos puede no ser insertada en el libro debido a la calidad gráfica en la que se encuentra. En el proceso de impresión de la obra, la imagen puede presentar una cualidad visual comprometida y ser evaluada de forma negativa. Es importante proponer estos enfoques para que los estudiantes comprendan que los documentos movilizadas no son los eventos presentados.

Por lo tanto, creo que, para profesores y alumnos, tan importante como utilizar la narrativa textual de los manuales escolares para hablar *sobre* un hecho determinado, es demostrar los procedimientos constitutivos que el libro y sus autores utilizan para componer su narrativa. En otras palabras, tan importante como saber *lo que* se narra, es entender *cómo* se narra. Por ello, creo que es de inestimable valor empezar el trabajo con libros de texto presentando a los distintos profesionales responsables de ese material. Hay una página casi imperceptible, descuidada o ignorada en el uso que se hacen de los manuales escolares en el aula: por lo general, la segunda página, donde se ubica un conjunto importante de informaciones que presenta varios elementos sobre el lugar social de la producción de la obra. Los nombres de los distintos autores, con diferentes especialidades, que permitieron la elaboración de los libros que actualmente se utilizan en clase. Esta debe ser la primera página para

estudiar y debatir en cualquier libro de texto en el aula. El uso que se dé a esa página es bastante sintomático.

Cuando el objetivo es expandir las posibilidades de construir una percepción crítica sobre el espacio y el tiempo en los que estamos inmersos, creo que es más interesante y aún más importante demostrar *cómo* se elabora la narrativa de un libro de texto sobre un tema determinado. Para hacerlo, se debe redireccionar el ángulo de percepción sobre el uso de los libros. Así, antes de hablar *acerca* del tema abordado, será posible discutir *cómo* ese se presenta y *qué* representa. *Quiénes* son los autores responsables de las narrativas presentadas y *cómo* construyen y presentan el contenido analizado, así como la secuenciación y conexión entre capítulos y/o temas. Se pueden estudiar las diferentes estrategias narrativas, textuales o imaginativas. Muchos profesionales necesitan trabajar para que las fuentes de imágenes lleguen a los libros, como los profesionales del área técnica que evalúan la calidad gráfica, enfatizan dimensiones de profundidad, ángulos y colores (porque son elementos constitutivos de las imágenes) y emiten sentidos y significados. Estos profesionales también dialogan con el área jurídica, ya que las imágenes son obras cuyos autores gozan de derechos de autor.

Sabemos que el proceso de apropiación y las posibilidades de utilizar libros de texto dependen de muchas variantes. Por lo tanto, no sería improbable afirmar que el uso del manual escolar, en el aula, no dependen únicamente de la concepción y de las formas de apropiación que construyan los docentes sobre los materiales referidos. Las prácticas de apropiación y representación son múltiples, como defiende Chartier (2005), y dependen de la relación de fuerzas donde se construyen. Es decir, los profesores representamos nuestro universo cultural conforme nos apropiamos de él, interpretándolo a través de los lentes de percepción forjados en las posiciones que ocupamos en las relaciones de poder. Así, sería demasiado simplista tratar de reducir en unos pocos párrafos las innumerables condiciones de posibilidades a través de las cuales profesores interpretan, apropian y representan el libro de texto en el desempeño de sus funciones docentes.

Si bien existen innumerables formas de apropiación, sostenemos que para resignificar el uso del libro de texto de Historia en Educación Básica es necesario problematizarlo en la formación inicial del profesorado, como destaca Cavalcanti (2018). Al reflexionar sobre la formación del profesorado, analizando la pasantía supervisada en la construcción de efectos de sentido en la enseñanza de la historia, el profesor Cristiani Bereta da Silva se pregunta:

[...] ¿cómo puede contribuir la formación del profesorado para que la enseñanza de la historia se convierta de hecho en una poderosa herramienta capaz de posibilitar la lectura? del mundo, de potenciar formas de vivir y de existir vinculadas a la construcción de la pertenencia, a una colectividad, a un proyecto común (Silva, 2015, p. 165).

Aún en esta clave interpretativa, cabe destacar el análisis impulsado por la profesora Margarida Maria Dias de Oliveira (2008). Ella señala que la formación del profesorado (como defendemos) depende de muchas variables y es necesaria una sólida reflexión sobre los referentes de nuestro ámbito. Según la autora, uno de los retos que existen en la formación docente de los profesionales de la Historia, en Brasil, radica en la forma inocua en que se practican parte de las experiencias en el espacio de formación regular. Cuál es la sorpresa para ella en el escenario actual, cuando

[...] durante los primeros seis semestres del curso de pregrado, las acciones en el aula se restringieron a la pasiva “voy a asistir a la clase del Profesor X” [...] cuando los debates casi siempre son, interpretaciones de textos y reproducciones del pensamiento de autores y profesores? [...] ocurre solamente la reproducción de un discurso muy sofisticado de producción historiográfica contemporánea sobre la inviabilidad de la búsqueda de la verdad, de escribir la Historia, como representación, de la intencionalidad de las fuentes, de las trampas de la memoria social, forjando un ‘formación’ que no prepara a los profesionales de la historia para trabajar en la docencia o la investigación (Oliveira, 2008, p. 87).

Como podemos ver, cualquiera que sea la estrategia para abordar el tema de la formación del profesorado, inevitablemente pasará por la problematización curricular. Sin una interpretación flexible del currículo⁸, por ejemplo, y de las condiciones para que se experimente, permitiendo elasticidad en la elección y conducción de asignaturas por parte del docente, se vuelve aún más desafiante desarrollar estrategias que puedan contribuir a resignificar el uso del libro de texto. Para poder trabajar el libro como objeto de estudio y análisis en el aula, es necesario que el docente no sea obligado a cumplir con un extenso programa de contenidos durante el curso escolar, y que le sea permitido seleccionar algún contenido que pueda problematizarse como objeto de investigación. Para ello, se necesita transformar el tema seleccionado —o el propio libro de texto— en un proyecto, para aprehenderlo como objeto de investigación; acciones que demandan tiempo, organización, planificación y condiciones de ejecución.

Consideraciones finales

Ya contamos con una literatura especializada consistente, en Brasil y en el exterior, que analiza el libro de texto abordándolo a través de diferentes temas de estudio. Tenemos a disposición una variedad de artículos, disertaciones, tesis y libros disponibles en plataformas digitales de libre acceso. No significa que el debate esté agotado. Todavía tenemos mucho que investigar, aprender, escribir, socializar y publicar.

A partir de la investigación que ya tenemos disponible, podemos decir que los libros de texto de Historia ejercen gran influencia en el ejercicio de la actividad docente en Educación Básica en Brasil. También comprendemos la complejidad involucrada en el proceso de construcción de este producto, fabricado a partir de un conjunto de relaciones que involucran agencias públicas, políticas estatales y empresas privadas vinculadas al mercado editorial, además de diálogos establecidos con la cultura escolar y el área de referencia.

Los usos —o abusos— que se hacen del libro de texto en el aula están en cierta medida entrelazados con los saberes docentes construidos sobre esa herramienta de trabajo. En este sentido, creo que cuanto más aprende el docente sobre su herramienta de trabajo, mayores son las posibilidades de replantear sus usos en el aula. Por lo tanto, sabemos que, si no hay espacio para aprender sobre el libro de texto durante la capacitación inicial, se vuelve aún más desafiante encontrar un argumento y desarrollar estrategias para enfrentar el problema.

Sin embargo, también sabemos que los cambios necesarios para ampliar las posibilidades de uso de los libros de texto no dependen únicamente de las experiencias académicas practicadas durante el período de formación inicial. Las condiciones laborales en las que actuarán los docentes son también elementos condicionantes en el ejercicio docente. Las condiciones materiales, físicas y humanas actuarán como elementos estructurantes en el trabajo de los docentes.

Un libro de texto “bueno”, o un libro de texto “ideal” —para usar las palabras de Rösen (2011)— es fundamental. Sin embargo, de poco serviría si no existiera un profesor con una adecuada formación docente y las condiciones laborales que permitan el ejercicio de la docencia de manera digna y adecuada para atender las demandas y responsabilidades que la profesión requiere.

Referencias

- 48 Abud, K. M. (2007). A história de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. Em A. M. Monteiro; A. M. Gasparello y M. S. Magalhães, (coords.), *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas* (pp. 107-118). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Bel Martínez, J. C., y Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de textos: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la

- enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, (23), e230082. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Bittencourt, C. M. F. (2009). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Cabrera Becerra, G. (2010). Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880–1940. *Historia y sociedad*, (18), 83–106. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23585>
- Caimi, F. E. (2017). O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. Em H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães, (coords.), *Livros Didáticos De História - entre políticas e narrativas* (pp. 33-54). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Caimi, F. E. (2018). Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, 7(14), 21–40. Recuperado de: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14>
- Cassiano, C. (2013). *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cassiano, C. C. F. (2017). Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. Em H. A. B. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (coords.), *Livros Didáticos De História - entre políticas e narrativas* (pp. 83–100). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Cavalcanti, E. (2010). *Pernambuco de muitas histórias: História do Estado de Pernambuco*. São Paulo: Editora Moderna.
- Cavalcanti, E. (2018). História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Antíteses*, 11(22), 516-532. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2018v11n22p516>

- Cavalcanti, E. (2019). Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), 49–61. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.4>
- Certeau, M. de (2007). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Chartier, R. (2003). *Formas e sentidos – cultura escrita: entre distinção e apropriação* [Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio]. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- Chartier, R. (2005). Textos, impressos, leituras. Em *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549–566. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>
- Choppin, A. (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, 13(27), 9-75. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>
- Fazenda, I. C. A. (2014). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisa, intervir*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, S. G. (2012). *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas-SP.
- Foucault, M. (2007). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2009). *O que é um autor. Estética: literatura e pintura, música e cinema* [Ditos e Escritos, vol. III]. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ministério da Educação (2017). *Edital PNLD 2016, Brasília*. Recuperado de: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4889-edital-pnld-2016>

- Miranda, S. R. y Almeida, F. R. (2020). Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Revista Escritas do Tempo*, 2(5), 10–38, 2020. Recuperado de: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038>
- Miranda, S. R., y De Luca, T. R. (2004). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, 24(48), 123–144. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>
- Monteiro, A. M., y Gabriel, C. T. (2014). Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. Em A. M. Monteiro, C. T. Gabriel, C. M. Araujo y W. Costa, *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas* (pp. 23–40). Rio de Janeiro: Mauad X / Faperj.
- Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3), 179–197. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>
- Oliveira, M. M. D. (2008). O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de história. Em M. Oliveira, M. R. Cainelli, y A. F. Oliveira, *Ensino de História: múltiplos ensinios em múltiplos espaços* (pp. 55–66). Natal, RN: EdUFRN.
- Oliveira, M. M. D. (2017). Uma profissional de história em gestão de políticas públicas: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. Em H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães, (coords.), *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (pp. 55-66). Rio de Janeiro: FVG Editora.
- Quintero, I. (2015). Enseñar Historia en Venezuela: carencias tensiones y conflictos. *CARAVELLE*, (104), 71–86. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/caravelle.1576>
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en Educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292. Recuperado de:

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So798-97922003000200003

- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: ciencias sociales, 6º Grado. *Investigación y Posgrado*, 27(1), 163-194. Recuperado de: <http://ve.scielo.org/pdf/ip/v27n1/arto7.pdf>
- Ricci, C. S. (2008). Historiografía e ensino de história: saberes e fazeres na sala de aula. Em M. D. Oliveira, M. R. Cainelli y A. F. B. Oliveira, *Ensino de História: múltiplos ensinios em múltiplos espaços* (pp. 115–126). Natal, RN: EdUFRN.
- Ricœur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Rocha, H. (2017). Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. Em H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (coords.), *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (pp. 11–30). Rio de Janeiro: FVG Editora.
- Rocha, H. (2018). Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, 7(14), 86–106. Recuperado de: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.466>
- Rüsen, J. (2011). O livro didático ideal. Em M. M. A. Schimidt, I. Barca y E. R. Martins (Orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de história* (pp. 109–128). Curitiba: Editora da UFPR.
- Silva, C. B. (2015). Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. Em H. Rocha, M. Magalhães y R. Contijo, *Ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado* (pp. 163–182). Rio de Janeiro: FGV.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes. *Revista Clio & Asociados. La Historia enseñada*, (4), 121–130. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1548>

Valls, R. (1999). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998). *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (4), 77-100. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.vii4.i547>

Notas

¹ Debo agregar que mi inserción en el debate de los libros de texto comenzó en 2008, cuando recibí la invitación para escribir un libro de texto de historia regional para la provincia de Pernambuco, para el primer segmento de Educación Primaria, más específicamente para el 4° / 5° año, (Cavalcanti, 2010).

² Traducción libre.

³ MANES es un centro de investigación interuniversitario dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX.

⁴ Traducción libre.

⁵ Traducción libre.

⁶ En 2003 se creó el Programa Nacional de Libros de Texto de Educación Secundaria (PNLEM) y, en 2007, el Programa Nacional de Libros de Texto para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (PNLA) y, posteriormente, el PNLD EJA (Programa Nacional de Libros de Texto para Jóvenes y Educación de Adultos), integrando todas las modalidades de enseñanza cubiertas por las políticas públicas para el libro didáctico. Para más información ver Cassiano (2013).

⁷ Tras el golpe de 2016, se cambió esta prerrogativa y correspondió al MEC seleccionar qué instituciones (o grupos) deberían realizar la evaluación.

⁸ Las discusiones impulsadas por Ana Maria Monteiro y Carmen Tereza Gabriel (2014) sobre el currículo en relación con la enseñanza de la historia en Brasil son significativas cuando problematizan el currículo como lugar de disputas y campo de tensión política y teórica.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Contribuciones a la instrucción cívica desde la provincia: los libros del profesor Negrete a principios del siglo XX

Professor Negrete's books at the beginning of the 20th Century: Contributions to Civic Education from the Province

María Guadalupe García Alcaraz*
Luciano Oropeza Sandoval**

**Investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es maestra en Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Campo de investigación en el que trabaja: Historia social y cultural de la educación. Ha sido profesora en la Licenciatura en Trabajo Social, en la Licenciatura en Historia, en la Maestría en Investigación Educativa y en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: mggarcia.alcaraz@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8888-9040>*

*** Investigador en la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es Maestro en Sociología por FLACSO y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus líneas de investigación son la historia de educación con énfasis en la historia de las profesiones y en las biografías. Actualmente es profesor en la Lic. en Historia, y en los posgrados en Educación de la UDG. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Correo: lorpezasandoval@yahoo.com.mx
 <https://orcid.org/0000-0003-0479-3987>*

Historial editorial

Recibido: 16-febrero-2021

Aceptado: 09-junio-2021

Publicado: 30-julio-2021

ISSN-e: 2594-2956

Contribuciones a la instrucción cívica desde la provincia: los libros del profesor Negrete a principios del siglo XX

Resumen

En este escrito presentamos el análisis de dos libros escolares de instrucción cívica. Nuestra pregunta central es ¿cómo se producen esos libros? Para dar respuesta analizamos el contexto en el que se insertan, la trayectoria del autor y la circulación y apropiación de conocimientos pedagógicos en esa época. La perspectiva teórica que sustenta nuestro trabajo se ubica en el cruce entre la historia cultural y la nueva biografía. Las fuentes de información utilizadas incluyen expedientes del profesor José Vicente Negrete, resguardados en archivos de la ciudad de Guadalajara, documentos oficiales, periódicos y libros de la época. Para el análisis recurrimos a la triangulación y a la comparación. Entre los hallazgos destacamos el papel mediador que desempeñaron algunos maestros de provincia en el vínculo entre las formulaciones pedagógicas de las élites y las prácticas de enseñanza, y su rol como productores de materiales para facilitar el trabajo docente, actividades que se dan en un ambiente de renovación pedagógica impulsada por los diferentes niveles de gobiernos, entre finales del siglo XIX y principios del XX, los cuales vieron en la educación un medio para modernizar y civilizar a la población.

Palabras Clave: Circulación y apropiación, conocimientos pedagógicos, enseñanza intuitiva, libros escolares.

Professor Negrete's books at the beginning of the 20th Century: Contributions to Civic Education from the Province

Abstract

This paper presents an analysis of two Civic Education school textbooks. The study aims to answer the following question: How were these books produced? This was done through searching for the context under which these books were produced, the author's background and the circulation and appropriation of pedagogical knowledge at that time. The theoretical perspective of this work lies at the crossroads of cultural history and the new biography. For the study's analysis, we resorted to the method of triangulation and comparison. The sources of information in the study included Professor José Vicente Negrete's official documents, newspapers and books. These documents can be found in Negrete's personal library files located in the city of Guadalajara, Mexico. Findings from this study suggest that, at the end of the 19th Century and at the beginning of the 20th Century, in a pedagogical renewal climate promoted by the different levels of governments as a means to modernize and civilize the population, some provincial teachers played a fundamental mediating role in the link between the pedagogical formulations of the elites and the teaching practices of the time, and as producers of educative materials to facilitate teaching work and activities.

Keywords: Circulation and appropriation, intuitive teaching, schoolbooks, pedagogical knowledge.

Contributions à l'instruction civique de la province: les livres du professeur Negrete au début du XXe siècle

Résumé:

Les sources d'information utilisées comprennent des dossiers du professeur José Vicente Negrete conservés dans les archives de la ville de Guadalajara, des documents officiels, des journaux et des livres de l'époque. Pour l'analyse, nous avons utilisé la triangulation et la comparaison. Parmi les conclusions, nous soulignons le rôle de médiateur joué par certains enseignants de province dans le lien entre les formulations pédagogiques des élites et les pratiques d'enseignement, et leur rôle en tant que producteurs de matériels pour faciliter le travail des enseignants, des activités qui se déroulent dans un climat de renouveau pédagogique impulsé par les différents niveaux de gouvernement, entre la fin du XIXe et le début du XXe siècle, lesquels ont vu dans l'éducation un moyen de moderniser et de civiliser la population.

Mots-clés: Circulation et approbation, Connaissances pédagogiques, Enseignement intuitif, Livres scolaires.

Wkład w nauczanie obywatelskie na prowincji: książki profesora Negrete na początku XX wieku

Streszczenie:

W tym artykule przedstawiamy analizę dwóch szkolnych podręczników do nauczania obywatelskiego. Naszym głównym pytaniem jest to, w jaki sposób te książki są produkowane? Aby odpowiedzieć, analizujemy kontekst, w którym są one wprowadzane, trajektorię autora oraz obieg i przywłaszczenie wiedzy pedagogicznej w tym czasie. Teoretyczna perspektywa, jest skrzyżowanie historii kultury z nową biografią. Źródła wykorzystywanych informacji obejmują akta profesora José Vicente Negrete przechowywane w archiwach miasta Guadalajara, oficjalne dokumenty, gazety i książki czasu. W analizie uciekamy się do triangulacji i porównania. Wśród ustaleń zwracamy uwagę na pośredniczącą rolę niektórych nauczycieli prowincji między elitami i praktykami dydaktycznymi, a także ich rolę jako producentów materiałów ułatwiających pracę dydaktyczną, działaniami, które odbywają się w środowisku odnowy pedagogicznej, napędzanym przez różne szczeble rządów, między końcem XIX a początkiem XX wieku, wierzącymi ze, oświata jest sposobem na modernizację i ucywilizowanie ludności.

Słowa kluczowe: Obieg i przywłaszczenie, wiedza pedagogiczna, nauka intuicyjna, podreczniki

Obertura

Para problematizar el tema de este artículo recurrimos a algunos de los debates e intercambios más recientes entre la historia y las ciencias sociales, para lo cual formulamos dos preguntas: ¿cuál es la relevancia de estudiar biografías sociales, en particular de maestros? y ¿cuál es su potencial para abordar la historia de la educación y para dilucidar el papel de los libros escolares en tanto objetos culturales? Un punto de arranque es que un problema de investigación se define de acuerdo con lo que es posible vislumbrar, nombrar y denunciar desde el presente. En otras palabras, solo podemos perfilar lo que buscamos conocer desde el utillaje teórico y metodológico con el que contamos en la actualidad, lo cual no debe entenderse como una camisa de fuerza para pensar, sino como un reconocer la existencia de una caja de herramientas para acercarnos al pasado desde el presente y a la cual podemos contribuir generando o perfeccionando las estrategias e instrumentos relacionados con la producción del conocimiento histórico.

En esta misma lógica pensamos que tomar una postura de investigación no se reduce a un procedimiento mecánico, sino que es un ejercicio intelectual cargado de procesos de reflexividad. Desde el campo de la antropología, tan cercano en las últimas décadas a la historia, la reflexividad consiste en tomar conciencia del enfoque que el investigador asume y de la relación entre el sujeto que conoce y la realidad que aspira a conocer (Fernández, 1993). Se trata, por tanto, de hacer inteligibles los procesos de producción del conocimiento que el propio investigador experimenta. Lo anterior lleva a una vigilancia epistemológica que se traduce en la revisión constante del lugar de la investigación dentro del horizonte de las transformaciones que experimenta el conocimiento; de modo tal que superemos la simpleza de las modas analíticas, para avanzar en generar conciencia de lo que cada perspectiva teórica y metodológica implica y de lo que el investigador deconstruye, reconstruye y construye en los procesos de intelección que realiza.

Esto nos lleva, de acuerdo con Michel de Certeau (2006), a reconocer la importancia de explicitar la operación historiográfica implicada en la producción de conocimiento, para lo cual es necesario que el investigador indique desde qué lugar y con qué discurso hace historia. El lugar es el sistema de referencia en el que se ubica el historiador, las normas para hacer y pensar el pasado, los procedimientos cognitivos que sigue para develar y ampliar las fisuras que se hacen desde la crítica y abrir así paso a pensamientos contrahegemónicos. De este modo, la nueva producción de conocimiento histórico está liada con el conocimiento existente y con aquel que se visualiza en el horizonte de posibilidades, lo que lleva a pensar en los límites que delimitan la factibilidad de la comprensión desde el presente.

Para Certeau (2006), la historiografía ha transitado de una práctica coleccionista y generalizadora a una orientada a tejer redes entre particularidades, lo que lleva a los historiadores a tener más conciencia de sus límites. En cuanto a la escritura, la define como una narración que “suplanta” de forma referencial a la realidad que alude, bajo una cadena de argumentos verificables donde entra la producción del “dato”, es decir, su búsqueda y/o generación en conexión con preguntas de investigación flexibles y consistentes, así como el análisis minucioso y sistemático de la información. En la operación historiográfica se articula entonces lugar, producción y escritura y es desde allí que se hace historia y se cuentan historias. Por ello, el conocimiento del pasado se da en y desde el presente, pero con la salvedad de que no basta con voltear a ver hacia atrás, sino que es necesario ubicar la posición que asume el historiador, tomar conciencia de lo que esa postura posibilita y define y, además, asumir que el presente es una articulación de lo que ha sido y sigue siendo, bajo dinámicas que proyectan factibilidades sobre lo que será en el futuro.

59

Con base en lo anterior, podemos ahora plantear, de manera muy sucinta, cómo es que el uso de la biografía se ha vuelto una opción teórica y metodológica para comprender la relación entre lo individual y lo colectivo, entre la estructura y la agencia, entre la producción de cultura y las dinámicas de ida y vuelta, entre elites y grupos subalternos

(Oropeza y García, 2019). En este artículo hablamos en concreto, por un lado, de pedagogos productores de conocimientos, cuyas fórmulas y propuesta circularon a escala global, principalmente a través de impresos (libros y prensa pedagógica) y a través de viajes y viajeros. Por otro lado, nos interesa centrar la mirada en profesores “de provincia” que tuvieron acceso a esos conocimientos y los usaron para promover cambios en el entorno educativo que les tocó vivir, lo cual hacemos mediante el estudio de caso del profesor José Vicente Negrete.

El potencial de esta nueva forma de problematizar la biografía requiere que hagamos una breve revisión sobre cómo se configuró este enfoque. De los años cincuenta a los setenta del siglo pasado hubo un predominio de perspectivas estructural-funcionalistas, bajo cuya lógica se consideró que los comportamientos individuales y grupales se explicaban por el peso de estructuras. Sin embargo, la realidad mostraba que las personas eran algo más que procesos de dominación y de reproducción material y simbólica. Hubo voces que desde distintos frentes señalaron las limitaciones de estos enfoques. Desde la “periferia” académicos de países de América Latina y de África criticaron las explicaciones eurocentristas y avanzaron en la construcción de estudios en los que se buscaba visibilizar los procesos de colonización, su legado, injusticias, tramas, la resistencia y persistencias de las culturas originarias. De forma paralela hubo corrientes críticas en los países del primer mundo que señalaron las falsedades de la historia construida desde arriba y abogaron por historias desde abajo que dieran cuenta de los intercambios culturales entre “metrópolis” y “colonias”, entre lo rural y lo urbano, entre la cultura letrada y popular, por ejemplo. A la par, desde los años cincuenta y sesenta los movimientos feministas tomaron fuerza, y junto con las luchas de los pueblos indígenas y los movimientos estudiantiles, mostraron una enorme capacidad para denunciar las desigualdades presentes y su sedimentación histórica, lo que obligó a los académicos a repensar sus marcos de referencia, llegando en el presente a plantear, por ejemplo, que el género debe incluirse como una categoría transversal en el conocimiento social y no como un campo de estudio específico. Con el paso del tiempo a estas nuevas formas de ver la

realidad se han sumado las voces que claman por el reconocimiento y respeto a la diversidad sexual de hoy y de ayer.

Como producto de estos debates y desplazamientos se han experimentado diversos giros orientados a reconocer que la complejidad del mundo social no se reduce a las imposiciones estructurales, sino al rejuego entre lo macro y lo micro, a los intercambios entre lo local y lo global; a las tensas relaciones entre las estructuras y formas de dominación, por un lado, y la capacidad de la agencia de los individuos y grupos, por el otro; lo que ha incidido en que las grandes narrativas pierdan peso, para avanzar hacia los giros lingüísticos y culturales, y a transitar de la metodologías y estrategias cuantitativas a las cualitativas y a ensayar fórmulas de complementariedad. Es entonces que ya no hablamos en singular sino en plural, no hay cultura, sino culturas, infancias, historias de mujeres, historias de la educación y biografías.

En este marco de transformaciones, la historia ha buscado renovar las preguntas, estrategias y procedimientos para entender la complejidad de los lazos entre la acción colectiva y el individuo, para indagar entre lo que el contexto produce y lo que el individuo es capaz de hacer, en tanto se reconoce su capacidad de agencia. De forma similar, estos desplazamientos llevan a reflexionar sobre los ajustes o desajustes, tensiones y distensiones, entre lo diacrónico y lo sincrónico, buscando con ello indagar sobre las matices y entramados que se dan al mirar con acuciosidad las redes espacio temporales que definen diversas expresiones sociales y culturales. Bajo esta lógica, la biografía constituye una herramienta poderosa para estudiar el modo en que un individuo configura y da sentido a su vida. Este proceso de configuración se da en contexto, es situado en una red de límites y posibilidades en torno a esa construcción individual. Se trata de una doble lógica en la que se analiza lo social desde lo individual y, a la vez, se comprende la sutileza de la individualidad en su conexión con el mundo. Para lograr este ejercicio de intelección se requiere colocar la experiencia de los sujetos, sus prácticas y significados, en el centro de la indagación, misma que se objetiva en la secuencia narrativa de las

vivencias, en el diálogo entre sujeto y entorno, y en lo que el historiador reconstruye e interpreta (Rojas, 2013).

Es en este panorama de producción de conocimiento, la historia social y cultural de la educación inscribe su interés por los sujetos: los profesores y profesoras, normalistas y estudiantes, los niños y niñas, adolescentes y jóvenes; interés conectado, no sólo a los debates que ya señalamos, sino también a la diversidad polifónica del presente, al reconocimiento y denuncia de un poder económico que busca normalizar un consumismo irracional y un hedonismo global, en contraparte a la policromía de grupos e identidades que denuncian injusticias y promueven formas de vivir y de convivir más humanas y solidarias. Es entonces que vale la pena pensar en cómo los y las profesoras de ayer y de hoy padecen o se comprometen con la educación, se apropian de ideas y contenidos y las trasmudan para formular alternativas a los problemas que enfrentan en su vida profesional; aprovechando los intersticios de las regulaciones institucionales y las fracturas de las sedimentaciones culturales y de las estructuras sociales. O bien, combinan formas de enseñar antiguas y novedosas y las hacen compatibles de acuerdo con su realidad inmediata. Es justamente desde este lugar analítico que ya describimos que nos planteamos la escritura histórica en este documento, para conocer quién fue José Vicente Negrete, en qué contexto se desarrolló como profesor, cómo interactuó con las ideas pedagógicas de la época y qué relevancia tuvieron los libros que escribió sobre educación cívica.

Vida

62

Negrete nació el 6 de septiembre de 1869 en Tizapán el Alto, un pueblo al oriente del estado de Jalisco, a la orilla del Lago de Chapala, cuya economía dependía de la agricultura y la pesca. En 1885 se trasladó a Guadalajara para estudiar en el Liceo de Varones, donde concluyó los estudios de bachiller en 1889. La educación que le brindó el Liceo incluía tanto conocimientos generales como especializados, los cuales

servían de base para el ingreso a carreras como farmacia, medicina, jurisprudencia e ingeniería. En el Liceo, Negrete tuvo una basta formación que lo acercó además a corrientes de pensamiento liberal. Sin embargo, por la falta de recursos no pudo continuar sus estudios, por lo que el magisterio se le presentó como una opción de vida. En ese entonces la enseñanza normal aún no se institucionalizaba en Guadalajara, capital del estado, por lo que Negrete aprendería a ser profesor sobre la marcha.¹

Tanto en su etapa de estudiante como en los inicios de su trayectoria como educador, Negrete vivió momentos de intensa renovación pedagógica. En ese tránsito fue testigo y recibió noticias de los congresos nacionales pedagógicos (1889-1890 y 1890-1891), eventos donde se intensificaron las críticas a la enseñanza tradicional y se aceleró la irradiación de la enseñanza intuitiva. Los vientos de estos debates oxigenaron al sistema escolar de Jalisco, gracias a las aportaciones de Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen, quienes desarrollaron en Veracruz novedosos proyectos para la educación primaria y para la formación de maestros, siguiendo los principios de la escuela moderna. Entre finales de 1888 y principios de 1889, Laubscher visitó Guadalajara, en donde dictó conferencias y subrayó la necesidad de inaugurar una escuela normal (*Periódico El Estado de Jalisco*, 1888). Por su parte, Rébsamen estuvo cinco meses en la capital del estado en 1892, estancia que aprovechó para redactar un proyecto de ley orientado a la creación de una escuela normal; iniciativa que contó con el respaldo del gobierno del estado y con el apoyo de los maestros de la capital, lo que llevó a la creación de la Escuela Normal del estado en noviembre de ese año.

En este ambiente de renovación pedagógica, Negrete ingresa al servicio educativo. Entre 1890 y 1899 labora en escuelas de poblaciones del interior del estado, lo que le da la oportunidad de foguearse en las dificultades del trabajo: escuelas con muchos niños, pocos materiales, compañeros que siguen enseñando mediante la copia, repetición y memorización, mala condición de los edificios escolares, además del frecuente ausentismo, bien fuese por enfermedad de los infantes o por

apoyar el trabajo familiar para garantizar el sustento. En esos años Negrete lee la prensa pedagógica y adquiere libros de renombrados pedagogos como Pestalozzi y Compayré, los cuales se solicitaban por correo a librerías de la Ciudad de México. También experimenta con algunos de los principios de la enseñanza objetiva, mismos que habían sido señalados, a lo largo de los años ochenta y noventa, en los algunos de los reglamentos de instrucción primaria y que se referían, por ejemplo, a la necesidad de que el maestro desarrollará las facultades morales, intelectuales y físicas de los niños, y a que hiciera uso de demostraciones, lecciones prácticas y preguntas para estimular el interés.

El trabajo de enseñanza desplegado por Negrete le vale para ser nombrado director en Lagos de Moreno, una ciudad importante en la región Altos Norte del estado, nombramiento que lo obligaba también a supervisar el trabajo de las escuelas de los alrededores y dar recomendaciones a los maestros (AHJ, s/f). Luego es cambiado a Mascota, donde también será director y permanecerá entre 1898 y 1899 (BPEJ, 1897).

Hacia principios del siglo XX Negrete ya está en Guadalajara. Las ventajas de la ciudad le permitirán incrustarse en una red de profesores interesados en difundir la enseñanza objetiva, acceder a espacios de trabajo en la educación preparatoria y normal, incursionar como escritor en la prensa pedagógica, elaborar libros escolares, dictar conferencias, participar en la política y en la organización del sindicalismo magisterial.

Negrete fue miembro de la Sociedad de Estudios Pedagógicos, un organismo que buscaba difundir entre el magisterio nuevos conocimientos para mejorar la instrucción de niños y niñas. La Sociedad publicó *El Escolar*, un periódico pedagógico en donde él participó activamente como escritor con temas sobre la enseñanza de la geografía, las lecciones de cosas, la disciplina en la escuela y la educación normal.²

En la Escuela Normal Mixta, Negrete fue profesor del tercer curso de pedagogía, actividad que inició hacia 1906 (BPEJ, 1906). Años después, entre 1911 y 1913, estuvo a cargo de la materia de Moral, Instrucción Cívica y Derecho Usual, además de Geografía y Cosmografía (AHJ, 1911 y 1913). Hacia 1915, se desempeñaba como profesor de Cosmografía y Geografía General de México y de Jalisco, en la recién fundada Escuela Preparatoria del Estado (BPEJ, 1914). Cuando Negrete es nombrado profesor de estas materias, ya tenía sistematizado parte del contenido que ahí se veía, gracias a que entre 1905 y 1906 publicó dos libros sobre geografía, uno dedicado a la geografía física y otro a la geografía política de México. Hacia 1909 publicó otros dos libros, ahora sobre instrucción cívica. Además de su interés por llevar a la práctica los principios de la enseñanza objetiva, Negrete estaba consciente del enciclopedismo temático que permeaba los planes de estudio de la escuela primaria, en el sentido de incluir muchos temas con alto grado de complejidad, como sucedía con la Instrucción Cívica. En Jalisco, por ejemplo, para 1904 la legislación ordenaba iniciar con nociones cercanas al entorno de vida de los niños mediante el uso de narraciones, pero conforme se avanzaba de un grado escolar a otro, los contenidos se volvían más áridos, en el quinto y el sexto se establecía el estudio de las Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como principios de derecho, civil, mercantil y penal, y sus procedimientos (Reglamento de Instrucción Pública del Estado de Jalisco, 1904), disposiciones que hacían difícil el trabajo de enseñanza de los maestros y maestras por lo que caían con frecuencia en prácticas de repetición y memorización mediante el uso de copias y cuestionarios.

Por su formación y trabajo, Negrete era parte de una clase media urbana que permanecía atenta a los acontecimientos políticos del país. Este grupo social, que se delineó y creció en las últimas dos décadas del siglo XIX, poco a poco tomó conciencia de las desigualdades sociales que se vivían en el territorio nacional, del carácter autoritario y represor del gobierno de Porfirio Díaz; por ello expresó la necesidad de un cambio político y, para principios del siglo XX, confiaba en que México estaba listo para la democracia. Como lo han señalado Guerra (1988) y Knight (2015), de estas filas emergieron los precursores de la Revolución,

quienes movilizaron al pueblo desde las regiones y abanderaron las demandas y luchas sociales en favor de la educación popular, la mejora de las condiciones de trabajo de los obreros y campesinos y promovieron el reparto de tierras. En este contexto, si bien Negrete ya no tenía los ímpetus de los jóvenes que se adhirieron a los distintos bandos revolucionarios, si participó en espacios y actividades ligadas a la instauración de un nuevo orden cultural y social.

Para promover el cambio, personajes como Negrete formaron clubes y partidos liberales que inicialmente apostaron por denuncias en la prensa y por manifestaciones públicas. Sin embargo, tras el fraude electoral de 1910, se sucedió el llamado al levantamiento de Madero, su posterior asesinato y la Revolución se desató en diversas regiones del país, principalmente en el norte y centro. Jalisco, vio pasar por su territorio tropas, militares y caudillos, pero tuvo un papel marginal en la rebelión. Si bien hubo jóvenes jaliscienses que se involucraron guiados por convicciones profundas, no fue el caso de Negrete, quien para 1914, año en que llega el Ejército Constitucionalista a Jalisco, rondaba los 45 años. No obstante, su participación en la Unión Liberal le abrió la puerta para algunas actividades que se ubican entre lo educativo y lo administrativo. Por ejemplo, en el ayuntamiento de Guadalajara colaboró en los festejos del centenario de la Independencia y apoyó la organización de la divulgación de la enseñanza intuitiva en los congresos educativos que se organizaron en los años veinte y treinta (Negrete, 1933); fue además regidor de Hacienda, Instrucción Pública y Estadística en el Ayuntamiento de Guadalajara desde finales de 1917 hasta los primeros días de 1920.³

66

Negrete retorna a las escuelas primarias al terminar su encomienda como regidor. Su prestigio como profesor y sus relaciones políticas le valen para ser nombrado director de la Escuela Primaria Anexa a la Normal, puesto en el que permanece entre 1920 y 1926 (AHJ, s/f, IP-II-13), para luego ser director de la Escuela Federal Tipo. En estas escuelas, dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la encomienda era servir como modelo de prácticas educativas a otros establecimientos, por lo que el cuerpo docente debería trabajar en

sintonía con programas y proyectos que esa dependencia consideraba fundamentales para hacer de la escuela un centro de transformación social y cultural, no sólo pensando en los niños/as como futuros ciudadanos, sino en sus familias. Para cumplir con ese encargo, en estos establecimientos federales se dictaban conferencias dirigidas a maestros, se organizaban “cursos de perfeccionamiento” (*El Informador*, 1930 y 1931), pláticas y talleres para los padres de familia; también se promovía el cooperativismo entre los niños mediante la construcción de objetos artesanales y huertos escolares, se realizaban prácticas de higiene, de ejercicios físico y deportes y se celebraban conmemoraciones cívicas y sociales. Negrete puso en práctica, junto con los profesores del plantel, estas y otras actividades, las cuales fueron reseñadas en los periódicos locales ⁴.

Ser director de la Escuela Federal Tipo implicaba una posición política de mucha visibilidad, por lo que Negrete se vio en medio de las disputas entre grupos magisteriales que peleaban por el control de la instrucción en Jalisco y por el liderazgo de los organismos gremiales que estaban en gestación y en los cuales participó. Para entender estas disputas se debe considerar que, a diferencia de lo que ocurría en otros estados, para los años veinte Jalisco contaba con un importante sistema educativo bajo el sostenimiento y vigilancia del ejecutivo estatal, que incluía una red de alrededor de 700 escuelas primarias en todo el territorio, una Escuela de Artes y Oficios para niños y jóvenes y una Escuela Comercial e Industrial para Señoritas; además, en 1925 se funda la Universidad de Guadalajara que agrupa en su seno la Escuela Preparatoria del Estado, las Escuelas Profesionales y la Escuela Normal. De ahí que existía, entre el gobierno del estado y el magisterio local, cierto resquemor por la presencia de la SEP y por la forma en que se darían los procesos de uniformidad de la enseñanza, así como el financiamiento y operación de los dos sistemas educativos: el federal y el estatal.

Parte del control de este ministerio federal se expresó en la formulación de reglas de contratación para los profesores/as en sus escuelas. En esta lógica, exigió a los docentes de las Escuelas Tipo tener el título de profesor, documento con el que no contaba Negrete, además de que el

profesor Ernesto Valle, delegado del SEP en Jalisco, consideró que Negrete no cumplía con el perfil necesario para hacerse cargo del plantel, por lo que fue dado de baja, a cambio se le ofreció una escuela rural en Tabasco. Obviamente, con casi sesenta años a cuestas y con toda una vida y prestigio en Jalisco, no aceptó. Sin embargo, poco después accedió a trabajar como secretario en la Dirección Federal de Educación en el vecino estado de San Luis Potosí por dos años.

A su regreso, la educación socialista estaba en la palestra del debate y de nuevo Negrete enfrenta a un grupo de detractores, pues para él laicismo, racionalismo y educación popular eran asociaciones indiscutibles y consideraba insensato pretender borrar del Artículo Tercero Constitucional el carácter laico de la educación para sustituirlo por el de educación socialista (Negrete, 1933). Sin fuerzas para seguir navegando en las turbulentas aguas de la política magisterial y sin el ánimo de participar en un debate más ideológico que pedagógico, pide su jubilación; misma que obtiene del ayuntamiento de Guadalajara en 1936 (Periódico Oficial del Estado de Jalisco, 1936). Fallece a la edad de 75 años en 1944 (*El Informador*, 1944).

Ideas pedagógicas

En México la difusión de la enseñanza objetiva, la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas, se agrupaban bajo el enunciado de “la escuela moderna”. Esta corriente seguía los postulados de una psicología que sostenía la necesidad de incentivar la actividad de los niños. Dentro de sus fundamentos estaba el papel de los sentidos en la elaboración de “impresiones” o percepciones, las cuales eran consideradas como el primer acto de la inteligencia. Al ejercitar de forma recurrente la percepción, se generaba un conjunto ordenado de conocimientos que se fijaban en la mente, a través de procesos asociativos y clasificatorios, mediante ejercicios de semejanzas y diferencias. Si bien había discusiones en torno a la forma como se producían esas abstracciones o sobre el lugar donde residía el entendimiento, si el cerebro o el

alma/espíritu, lo cierto es que los postulados de la enseñanza intuitiva pasaban por traducciones y por procesos de simplificación para hacerlos entendibles para los profesores y operables en los salones de clase (Roldán, 2012).

Negrete vivió la docencia en un mundo marcado por la circulación de nuevos conocimientos, en relación con los cuales se desarrollaron prácticas de lectura y modos de apropiación diversos, en función del acceso a la información, de las experiencias laborales, las comunidades de pares y del estatus profesional que alcanzaron los profesores. Maestros con un gran prestigio y notable reconocimiento, como fue el caso de Carlos A. Carrillo, fueron capaces de leer a los grandes pedagogos en su idioma original y mudar los principios de la enseñanza intuitiva para su adopción en México. Sus escritos lograron un alto nivel de difusión, pero también hubo otro circuito de lectores y productores de conocimientos pedagógicos. Profesores de provincia, como Negrete, leyeron a autores extranjeros y mexicanos de prestigio, presentaron y debatieron sus ideas en sociedades pedagógicas y articularon esos conocimientos con su experiencia; dieron cursos y dictaron conferencias a nivel regional, escribieron artículos en periódicos modestos y produjeron libros escolares.

Sabemos que Negrete leyó a Mariano Cardera, J. G. Fitch, Gabriel Compayré, Juan Enrique Pestalozzi y a Carlos A. Carrillo.⁵ Con base en los principios de la enseñanza objetiva, él planteó que las lecciones de cosas eran formas propicias de enseñar. Para los primeros grados proponía hacer uso de objetos tangibles y en los grados posteriores, conforme el niño desarrollaba relaciones entre sus percepciones, podía acceder a los contenidos más complejos de las ciencias naturales, la geografía, la historia y la instrucción cívica. En esos ramos, no todos los objetos podían llevarse al aula, pero sí podían representarse mediante imágenes (orales, textuales o visuales) o con experimentos.

Además de estos saberes pedagógicos y de su experiencia como profesor, director e inspector, Negrete sistematizó conocimientos especializados, como fue el caso de los relativos a la geografía y a la

instrucción cívica, debido a que consideraba que los libros existentes no eran apropiados ni para el entendimiento de los niños, ni para el uso de los profesores. Pero, ¿para qué escribir libros en un mercado tan competido? y ¿cuál era la función que Negrete atribuía a los libros escolares? Por un lado, criticaba que fueran los únicos medios de enseñanza, señalaba que con frecuencia los maestros atiborraban a los niños de información y se limitaban a dictar resúmenes o a exigir copias de los textos. Sin embargo, consideraba que los libros eran necesarios pues de otro modo la enseñanza quedaba “peligrosamente” a expensas de los conocimientos “vagos e imprecisos” de algunos profesores. También reconocía que había maestros que tenían dificultades para acceder a obras pertinentes y cuando las había podían “fracasar” al intentar adecuar el contenido a las exigencias de los programas. De ahí la necesidad de producir libros acordes con los principios de la escuela moderna, de fácil acceso para niños y maestros, adecuados a los contenidos que exigían las leyes y reglamentos y cuya disposición sirviera para seguir en el aula los procedimientos de la pedagogía moderna: marcha, forma y fin (Negrete, 1905).

Obra

70 Escribió *Elementos de instrucción cívica. Libro primero*, para 3º grado y *Elementos de instrucción cívica. Libro segundo*, para 4º y 5º. Como autor de provincia el camino que siguió para su difusión no fue fácil. El primer paso consistió en obtener la aprobación del Consejo de Instrucción Pública y registrar su obra intelectual. Con este aval se dirigió a la librería Bouret de la Ciudad de México para que sus dos libros fueran editados, impresos y vendidos; propuesta que fue denegada “por no convenirle [a Bouret] la publicación por tener otras obras sobre la materia de autores ya prestigiados de la capital” (Negrete, 1933, pp. 2 y 5). En efecto, para ese entonces había una amplia producción de libros escolares, los autores más famosos eran aquellos que residían en la capital del país y las casas impresoras tenían muy en claro su carácter mercantil y comercial, de modo tal que sólo se encargaban de libros que

garantizaran ganancias, lo cual afectaba a los autores de provincia. Ante esta negativa, Negrete buscó apoyo con un impresor local, quien hizo un tiraje de 2,000 ejemplares. La mitad fue comprada por el gobierno de Jalisco y -del resto- una parte se quedó en la Librería Covarrubias y otra con Negrete, quien envió libros gratuitos a colegios, librerías y a las Direcciones de Educación de Oaxaca, San Luis Potosí, Tabasco, Chihuahua, Puebla y México. Fue así como logró un primer pedido de 3,000 textos de parte de la librería de Don Julián Soto de Oaxaca. Con este éxito, ahora sí, la casa Bouret aceptó imprimir y comercializar sus obras. Para 1933 iban por la séptima edición y habían sido premiados con medalla de plata en la Exposición Iberoamericana de Sevilla en 1929.

Historiadores como Márquez (2010) y Menéndez (2010) señalan que la inclusión de la instrucción cívica en la escuela elemental estuvo asociada a materias como Urbanidad, Moral e Historia. También advierten que fue en el último tercio del siglo XIX, cuando se definió con claridad como ramo de enseñanza. Sus propósitos incluían moldear y controlar el cuerpo, los gestos, las conductas, los afectos, las lealtades; pero también estimular la participación política conforme a un modelo de ciudadano ideal que la escuela debía forjar. Cabe señalar que antes de su aceptación como ramo de enseñanza, su contenido experimentó algunos desplazamientos. En la primera mitad del siglo XIX se buscó hacer coincidir la lealtad religiosa con la lealtad política, colocando en el centro la obediencia del individuo a la divinidad y a la Patria. En la segunda mitad, se enfatizó en los derechos y deberes ciudadanos y en el conocimiento de la estructura y funcionamiento de las instancias de gobierno, prioridades temáticas que retomará Negrete, pero intentando matizar esos contenidos en el marco de la enseñanza objetiva para hacerlos asequibles a los niños.

Más allá de los contenidos dispuesto en esos libros, nos interesa preguntar ¿cómo fue que la instrucción cívica se pedagogizó en el marco de la difusión de la enseñanza objetiva? Para encontrar posibles respuestas, comparamos, en primer lugar, los libros de Negrete con la obra análoga del Lic. Juan de la Torre⁶, este libro tuvo un gran éxito y

circuló en las escuelas de país hasta los años treinta. En segundo lugar, buscamos insertar los dos libros de Negrete en el marco de las sugerencias de trabajo que formuló para los maestros en los artículos que publicó en *El Escolar* y triangulamos esta información con lo expuesto por Compayré en su libro de pedagogía, el cual fue citado por Negrete en sus artículos, por lo que podemos asumir que no sólo lo leyó, sino que lo estudió y buscó aplicar los principios que allí se indicaban.

Juan de la Torre era abogado y su formación tuvo un gran peso en el contenido y disposición del libro. A la luz del derecho positivo, él asumió que eso era suficiente para garantizar una instrucción objetiva y racional. Para esta corriente las leyes no se sujetan a interpretaciones, sino que deben ser aprendidas y aplicadas de forma puntual. De suerte que, para enseñar la instrucción cívica a los niños, bastaba con exponer las disposiciones normativas en una buena síntesis. El libro de la Torre se organiza en cuatro partes, correspondientes a 3º, 4º, 5º y 6º grado. Las lecciones siguen la antigua estructura de párrafos numerados, cada uno de los cuales se corresponde con las preguntas de un cuestionario que aparece al final de cada lección. El uso que se intenciona es leer, copiar, resolver el cuestionario, memorizar. Según el autor, con eso se lograría el propósito de la instrucción cívica: crear un buen ciudadano, para lo cual los niños deberían ser “buenos, inteligentes y virtuosos”, solo así contribuirán a hacer una patria “grande, rica, fuerte y respetada” (De la Torre, 1890, p. 13).

En contraparte, en los libros de Negrete el contenido es sencillo, más asequible para niños y maestros, cuida de no caer en el exceso de la jerga jurídica. Para elaborar sus obras, él se inspiró en lo que postulaba Gabriel Compayré (1897), a quien leyó en los primeros años del siglo XX. Para este pedagogo la Instrucción Cívica era necesaria para formar ciudadanos que participaran en la vida social, de acuerdo con sus derechos y obligaciones. En consonancia con lo anterior, Negrete definía a este ramo como:

[...] el conjunto de conocimientos que cada individuo debe tener de sus deberes para con la sociedad y con la patria, así como de

los derechos de que disfruta [...] [la instrucción cívica] contribuye a la formación del caracteres firmes y patriotas, que harán de cada individuo un elemento activo del progreso y vida nacionales (Compayré, 1897, p. 5).

En el capítulo dedicado a la instrucción cívica Compayré (1897) propone proceder de forma inductiva, ir de lo conocido a lo desconocido, partir de descripciones cercanas a lo que los niños conocen para, poco a poco, llegar a leyes abstractas y temas más generales, así como usar la comparación entre instituciones actuales y del pasado. Por ello, en los primeros grados se debería hacer uso de las conversaciones, en 3º y 4º de lecturas comentadas y explicadas y en 5º y 6º lecciones más complejas pero llenas de ejemplos. Para este pedagogo “Nada más seco y monótono que un curso de Instrucción Cívica que se limite a enumerar nociones administrativas y políticas (...) cuando es fácil animar esta enseñanza con ejemplos de la historia y exaltando el patriotismo” (Compayré, 1897, p. 386).

Negrete buscó traducir esos planteamientos pedagógicos en disposiciones concretas que el maestro usara en el salón de clases. El camino que utilizó para generar formas de enseñanza prácticas y asequibles para los profesores fue el de la oralidad. A través de la exposición de conferencias a sus pares, desarrolló una forma experimental de enseñanza que le permitió crear un estilo que luego traslado a la escritura. Las notas que utilizaba en las conferencias se convirtieron en artículos que publicó en *El Escolar*. Al respecto, rescatamos tres temas que trató en esos escritos y que servían para la instrucción cívica: las etapas del “método pedagógico” -marcha, forma y fin-, el uso de los resúmenes y la importancia de las preguntas.

Según Negrete, en el método pedagógico, en la “marcha” el maestro capta la atención de los alumnos haciendo uso de una ilustración, una representación o una narración. En esta etapa del método, el maestro hace preguntas descriptivas que se puedan inferir de lo que el niño ve, o escucha: ¿Qué ves?, ¿qué hay?, ¿qué pasó?, ¿dónde ocurrió? En la etapa denominada “forma”, el maestro expone el tema a través de una

narración o de la lectura comentada. En la etapa denominada “fin”, se hace el cierre de la lección, para lo cual se podía recurrir a preguntas más complejas o a la hechura de un resumen. En ambos casos se sugería una puesta en común para que los niños compararan las ideas expresadas en sus escritos y corrigieron sus errores.

En este proceso, el maestro debería ser hábil para formular diversas preguntas, pues estas no apuntaban sólo a la búsqueda de información o a la memorización, sino que eran una manera de interacción entre los niños/as, el maestro/a y el contenido; por lo que podían apuntar a la descripción, a la ubicación de datos, ideas o conceptos, o bien a la deducción y formulación de inferencias. Sólo así se lograría una comprensión clara y consistente de los conocimientos, así como destreza y corrección en el lenguaje (Negrete, 1905), lo cual debería evidenciarse en la capacidad que los niños adquirirían para hacer resúmenes con cierta autonomía.

Para Negrete, la instrucción cívica permitía el desarrollo de tres tipos de facultades: a) las anímicas, asociadas a la atención, la abstracción, el raciocinio y el juicio, lo que se lograrían mediante las actividades atractivas para los niños; b) las de memoria y de significado, implicaban retener pero a partir de comprender, y se desarrollaba mediante “(...) el estudio y aprendizaje mnemónico (memoria) de los resúmenes, en los que se hayan condensados los principales conceptos, [de tal modo que los alumnos adquieran] un conocimiento amplio, suficiente y durable, que formará su mejor bagaje para la vida práctica”; finalmente, c) las facultades morales serían el resultado de todo lo anterior y se debían reforzar con ejemplos históricos, con lo que se buscaría “despertar el patriotismo en las almas infantiles, así como el respeto por nuestras instituciones y admiración para nuestros héroes, [de donde] vendrán los criterios rectos y amantes del orden, conjuntamente con voluntades enérgicas y decididas, que harán al pueblo consciente de alta valía e influencia en los destinos de la nación” (Negrete, 1925, p. 6).

74

A pesar de las buenas intenciones de Negrete, en el sentido de contribuir al trabajo cotidiano de los profesores a través del diseño de libros,

también era consciente que estos elementos eran insuficientes para alcanzar los propósitos de la instrucción cívica y sabía que era difícil que los niños entendieran contenidos complejos como los derechos y obligaciones de los ciudadanos, o bien el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los niveles de gobierno, tal como estaba prescrito en los programas de estudio. Para él era claro que a lo más que se podía llegar era a nociones que permitieran desarrollar sentimientos de identificación y de compromiso con el progreso de la nación, los cuales con el correr del tiempo podrían fijarse en el alma infantil para hacer de ellos ciudadanos comprometidos con su país, honestos, respetuosos y trabajadores.

Consideraciones finales

En el caso analizado destacamos el potencial de contextualizar el libro escolar en el horizonte de sus posibilidades de producción, tanto con respecto al autor como en términos de la circulación de los saberes pedagógicos. Desde su experiencia de vida, podemos decir que el profesor Negrete fue parte de un circuito “secundario” de producción de libros desde la provincia, el cual se mueve a la sombra de las dinámicas que se dan en y desde el centro del país. Sin embargo, el estudio revela como a nivel local y regional también hubo proceso de apropiación, producción y circulación de saberes y materiales educativos.

Maestros como Negrete fueron actores bisagra. Sensibilizados en las vicisitudes del trabajo de enseñanza, buscaron la manera de producir objetos culturales útiles y acordes a las nuevas corrientes pedagógicas, para lo cual ensayaron prácticas de simplificación y aplicabilidad de los conocimientos disponibles. Los libros que estudiamos solo se pueden entender en tanto objetos situados en un conjunto de saberes que circulan y de prácticas mediante las cuales los sujetos traducen esos saberes en función de los requerimientos y circunstancias que viven. En este sentido, resaltamos la riqueza de analizar la producción de libros

escolares insertos en la biografía social del autor, pues este procedimiento permite tejer de forma fina las tensiones y aportaciones que se hicieron a distinto nivel y la trama de relaciones en las que se hayan implicados lo individual y lo colectivo; lo regional, lo nacional y lo global.

Referencias

- AHJ. [Archivo Histórico de Jalisco]. (1911). Personal, inventario 6211, fojas, 405 y ss, caja 60. Guadalajara, México.
- AHJ. (1913). Personal, inventario 6242, fojas 53, caja 65. Guadalajara, México.
- AHJ. (s/f). *IP-II-13* [Inventario 27, caja 27]. Guadalajara, México.
- AHJ. (s/f). *IP-II-897* [Personal, número de inventario 5927, foja 32]. Guadalajara, México.
- AHJ. (s/f). *IP-II-895* [Personal, número de inventario 5844, foja 173]. Guadalajara, México.
- BPEJ. [Biblioteca Pública del Estado de Jalisco]. (1897). *Archivo de Instrucción Pública (AIP)* [Caja 59, exp. 32, progresivo: 1968, 29 de mayo de 1897]. Guadalajara, México.
- BPEJ. (1906). AIP [Caja 21, exp. 32, número progresivo 703]. Guadalajara, México.
- BPEJ. (1914). AIP [Año 1914, caja 59, exp. 32, número progresivo 703]. Guadalajara, México.
- BPEJ. (1965). AIP [año 1913, caja 64, exp. 3, número progresivo 1965]. Guadalajara, México.
- 76 Compayré, G. (1897). *Curso de pedagogía teórica y práctica*. México: Librería de la Vda. De Ch Bouret.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

De la Torre, J. (1897). *Compendio de Instrucción Cívica para uso de las escuelas primarias elementales de la República Mexicana*. México: Librería Nacional y Extranjera

El Informador (1930, 10 de agosto).

El Informador (1931, 22 de febrero).

El Informador (1944, 7 de abril).

Fernández, P. (1993). El conocimiento encantado. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, (13), 119-124.

Guerra, F. X. (1988). *México del antiguo régimen a la revolución*. México: FCE.

Knight, A. (2015). *La revolución cósmica*. México: FCE.

Márquez, J. (2010). Disposiciones del cuerpo y virtudes del alma. La formación cívica y moral en México, 1790-1835. En L. E. Galván y L. Martínez, *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 29-47). México: CIESAS / UAEM / Juan Pablos Editor.

Menéndez, R. (2010). Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921. En L. E. Galván y L. Martínez, *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 48-72). México: CIESAS / UAEM / Juan Pablos Editor.

Negrete, J. V. (1905, 15 de febrero). ¡Malditos libros! *El Escolar* [tomo I, número 6, pp. 82-85].

Negrete, J. V. (1922). *Elementos de Instrucción Cívica. Obra aceptada por los Gobiernos de varios Estados de la República. Libro Segundo, para 4º y 5º años*. (Cuarta Edición). México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret.

Negrete, J. V. (1925). *Elementos de Instrucción Cívica. Obra adoptada por los Gobiernos de varios Estados de la República. Libro Primero, para tercer grado*. (Quinta Edición). México: Sociedad e Edición y Librería Franco-Americana (Antigua Librería Bouret).

Negrete, J.V. (1933, 11 de abril). Sigue siendo penosa la carrera pedagógica. *El Jalisciense*, p. 2 y 5.

Oropeza, L., y García, M. G. (2019). Aportaciones al debate del estudio de las identidades y las biografías. *Diálogos sobre Educación*, 10(18). DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.voi18.552>

Periódico *El Estado de Jalisco* (1888, 15 y 26 de diciembre).

Periódico Oficial del Estado de Jalisco (1936, 31 de diciembre). Tomo CXXXVI, Guadalajara, México.

Reglamento de Instrucción Pública del Estado de Jalisco (1904). [Miguel Ahumada, Gobernador del Estado de Jalisco].

Rojas, M. (2013). Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenido y la necesidad de especificar conceptos. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la tradición social* (pp. 159-180). México: FLACSO/El Colegio de México.

Roldán, E. (2012), ¿Enseñanza intuitiva, enseñanza objetiva o lecciones de cosas? Derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XX. *Memoria de las XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Tucumán, Argentina.

Notas:

78

¹ Desde 1884, el Liceo de Señoritas contó con una cátedra de pedagogía, mientras que en el Liceo de varones este saber especializado se incorporó hasta 1889, justo cuando Negrete estaba por terminar su instrucción.

² Ver el índice del primer tomo de *El Escolar*, 1904/09/15, pp. 14 y 16.

³ El periódico *El Informador* publicó a lo largo de esos tres años una cintilla en la que indicaba quienes integraban el cuerpo de ediles.

⁴ *El Informador*, por ejemplo: “Será celebrado el día de la Madre”, 1927/05/07, p. 1; “Numerosos tabachines fueron plantados” 1929(02/18, pp. 1 y 2; “Festejo del día del maestro” 1931/05/12, pp. 1 y 8.

⁵ Todos estos autores están citados, en el texto titulado “Importancia de la disciplina escolar”, *El Escolar* 1904/04/15, pp. 120-125.

⁶ Para hacer esta comparación, consultamos la edición de 1897. Los temas incluidos son: familia, patria, gobierno (forma y organización a nivel municipal, Distrito Federal, estado y República), derechos y obligaciones, soberanía nacional, sufragio efectivo, órganos y funciones de los poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) y rudimentos de derecho práctico. Juan de la Torre Compendio de organización política de México y derechos y deberes del ciudadano / por el Lic. Juan de la Torre, diputado al Congreso de la Unión por Estado de Michoacán. Fue una “Obra premiada por el Ayuntamiento de la capital de la República, adoptada como texto en las Escuelas de Instrucción Primaria de la misma ciudad y en la mayor parte de los Estados de la Federación”.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Los docentes de primaria y el análisis de fuentes históricas sobre la Conquista de México: habilidades y perspectivas

Primary school teachers and the analysis of historical sources on the Conquest of Mexico: skills and perspectives

Geovanny Bello Cortés*

** Profesor en la Escuela Primaria Juan José Arreola, México. Es Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Lázaro Cárdenas del Río. Actualmente es maestrante en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura) en la Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, México. Su publicación más reciente es “Conocimientos y saberes de los profesores de primaria sobre la Conquista de México: una exploración a través de la lectura de fuentes históricas” en Revista RedCA, Vol. 3, No. 8 (2020). Temas de interés Educación histórica y Desarrollo Profesional Docente. Correo electrónico: geovannybello0@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-3240-888X>

Historial editorial

Recibido: 23-marzo-2021

Aceptado: 25-junio-2021

Publicado: 30-julio-2021

ISSN-e: 2594-2956

Los docentes de primaria y el análisis de fuentes históricas sobre la Conquista de México: habilidades y perspectivas

Resumen

Este artículo es una investigación cualitativa cuyo propósito es explorar las habilidades que se desarrollan en los docentes al analizar fuentes primarias sobre la Conquista de México. Se aplicó la técnica de Grupos de discusión con docentes de Educación Primaria, donde se retomaron las primeras fases del Desarrollo profesional docente como: reflexión práctico-teórica sobre la práctica educativa, el intercambio de experiencias entre iguales, así como la unión de la formación como análisis crítico. Se recuperan referentes conceptuales como Didáctica de la historia y Pensamiento histórico, que son la base que sustenta esta investigación, así como intervenciones recientes sobre el empleo de fuentes primarias en la enseñanza de la historia. Las sesiones provocaron reflexiones y exposiciones altamente significativas sobre la enseñanza de la historia y de la Conquista de México por parte de los docentes que participaron en la investigación.

Primary school teachers and the analysis of historical sources on the Conquest of Mexico: skills and perspectives

Abstract

This article has a qualitative approach and aims at exploring the skills that teachers develop when analyzing primary sources on the Conquest of Mexico. Data was gathered from discussion groups with Primary Education teachers where the first phases of teacher professional development were retaken, such as theoretical-practical reflection on educational practice, the exchange of experiences between peers, and the linkage of training as critical analysis. Conceptual references such as Didactics of History and Historical Thought were recovered, which are the basis that supports this research, as well as recent interventions on the use of primary sources in the teaching of history. As a result, the teachers who participated in the study were exposed to highly significant reflections on the teaching of history and the Mexican Conquest.

Keywords: Teacher professional development. History didactics. Discussion groups. Historical thinking.

82

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, didáctica de la historia, grupos de discusión, pensamiento histórico.

Les enseignants du primaire et l'analyse des sources historiques sur la Conquête du Mexique: compétences et perspectives

Résumé

Cet article est une recherche de caractère qualitatif dont le but est d'explorer les compétences qui se développent chez les enseignants en analysant des sources primaires sur la Conquête du Mexique. On a appliqué la technique des groupes de discussion avec les enseignants de l'enseignement primaire où les premières phases du développement professionnel des enseignants ont été reprises comme : réflexion pratique-théorique sur la pratique éducative, échange d'expériences entre pairs, ainsi que l'union de la formation en tant qu'analyse. On retrouve des références conceptuelles comme Didactique de l'histoire et Pensée historique, qui sont la base de cette recherche, ainsi que des interventions récentes sur l'utilisation de sources primaires dans l'enseignement de l'histoire. Les sessions ont suscité des réflexions et des exposés très significatifs sur l'enseignement de l'histoire et de la conquête du Mexique par les enseignants qui ont participé à la recherche critique.

Mots-clés: Développement Professionnel Enseignant, Didactique de l'histoire, Groupes de discussion, Pensée historique.

Nauczyciele szkół podstawowych i analiza źródeł historycznych na temat podboju Meksyku: umiejętności i perspektywy

Streszczenie

Ten artykuł jest badaniem umiejętności, które są rozwijane u nauczycieli podczas analizy podstawowych źródeł dotyczących podboju Meksyku. Technika grup dyskusyjnych z nauczycielami szkół podstawowych została zastosowana w przypadku, gdy wznowiono pierwsze etapy rozwoju zawodowego nauczycieli jako: praktyczno-teoretyczną refleksję nad praktyką edukacyjną, wymianę doświadczeń między równymi sobie, a także związek szkoleniowy jako analiza krytyczna. Odzyskano następujące pojęcia: takie jak dydaktyka historii i myśli historycznej, które są podstawą tych badań, a także niedawnymi interwencjami na temat wykorzystania źródeł pierwotnych w nauczaniu historii. Sesje sprowokowały znaczące refleksje i ekspozycje na temat nauczania historii i podboju Meksyku przez profesorów, którzy uczestniczyli w badaniach.

Słowa kluczowe: Rozwój zawodowy nauczycieli. Dydaktyka historii. Grupy dyskusyjne. Myśl historyczna.

Introducción

El docente de educación primaria es un profesor multidisciplinario, porque debe enseñar asignaturas como español, matemáticas, ciencias naturales o historia. Una condición importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende del contexto, pues en algunos casos, por falta de personal, el docente llega a impartir hasta la asignatura de inglés, aun a pesar del desconocimiento que pueda tener sobre esta disciplina.

En los espacios de capacitación y/o actualización docente que ofertan la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las secretarías de educación de los estados, están encaminados al desarrollo de habilidades de lectura, escritura y matemáticas; sin embargo, pocas veces se ofrece algún programa relacionado con la enseñanza de la historia. Las causas pueden ser varias, pero quizás entre las más importantes se encuentra el poco interés por desarrollar habilidades relacionadas con el pensamiento histórico.

En la práctica cotidiana, muchos docentes buscan la manera de complementar sus conocimientos y habilidades para la enseñanza de la historia, ya sea recolectando videos, imágenes e información en sitios web o medios impresos (revistas de difusión o periódicos). Igualmente, el libro de texto sigue siendo un apoyo fundamental por las actividades que contiene, pero a la postre promueve una visión historiográfica hegemónica, que puede generar que el estudiante no se interese por los temas, convirtiéndolo en un actor pasivo.

84

En el desarrollo profesional docente debe figurar la participación activa de los propios maestros porque son ellos los más cercanos a la realidad de la enseñanza de la historia. Se debe buscar que ellos mismos se consideren “verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza - aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico y por ende, de promover el cambio...” (Ibernon y Canto, 2013, p. 4).

Una problemática que atraviesa al profesorado de primaria en la enseñanza de la historia es la reproducción y propagación de discursos

dictados desde el Estado, por lo que resulta necesaria la toma de conciencia para que las y los maestros se asuman como agentes de cambio e innovación en pro de la niñez y juventud de nuestro país.

En esta investigación se parte del supuesto que el desarrollo del pensamiento histórico puede ser importante para cambiar algunas dificultades en el trabajo con la asignatura. Para lograrlo, se planteó aplicar una secuencia didáctica con maestros de diferentes escuelas primarias, la cual constó de cinco sesiones virtuales, donde el acontecimiento histórico principal fue *La Conquista de México*, principalmente por la relevancia que toma al cumplirse 500 años de este hecho.

Es importante resaltar que para la presente investigación se recuperan los conceptos de *Didáctica de la historia* y *Pensamiento histórico*, como base del texto, y después se presenta un apartado donde se recuperan investigaciones realizadas en varios, cuyo eje rector de las intervenciones fue el empleo de fuentes primarias. Esto debido a que el trabajo tuvo como objetivo el análisis de fuentes históricas sobre *La Conquista de México*, las cuales fueron seleccionadas, clasificadas y analizadas previamente.

El trabajo¹ retoma el enfoque cualitativo, donde la técnica empleada fue la de Grupos de discusión, principalmente porque el propósito central fue observar las ideas y perspectivas que los docentes tienen acerca de *La Conquista*, a través de sus reflexiones, participaciones y exposiciones al hacer uso de fuentes primarias. Se busca dar respuesta a la pregunta ¿Qué habilidades se desarrollan en los docentes al analizar fuentes primarias sobre *La Conquista de México*? Las aportaciones de los participantes se discuten en el apartado de hallazgos, donde podemos observar cómo se desarrolló el trabajo con fuentes primarias y las habilidades adquiridas por los docentes, así como algunas dificultades.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se recuperaron ideas y perspectivas surgidas del contacto de los docentes con fuentes primarias, pues ellos son quienes se encuentran directamente

relacionados con el proceso de enseñanza de la historia en educación básica.

Antecedentes

En las últimas dos décadas se han conformado redes relacionadas con la enseñanza de la historia, como es el caso de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica; la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH); la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALIHCA), así como los posgrados en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), el de la Universidad de Sonora (UNISON) y el de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UnAD) que oferta en conjunto con el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). Sin embargo, muchas aportaciones giran sobre educación media superior y superior.

Promover habilidades del pensamiento histórico en educación básica es una de las finalidades en las investigaciones recientes, pues el concepto se relaciona a la vez con el manejo de la temporalidad, contribuye a desarrollar una visión crítica de la Historia, fundamenta la explicación histórica de los estudiantes en la comprobación o falsación de hipótesis y permite el desarrollo de la empatía histórica (Ibagón, 2014 y 2016; Montalvo, 2016; y Llonch y Parisi, 2018).

86 Pagés (1994; 2011; 2018) manifestó, a partir de sus investigaciones, que para lograr el interés de los estudiantes y recuperar el uso y la función social de la Historia, era necesario llevar al aula temas que fueran significativos para los estudiantes. Una manera de lograr ese cometido es mediante el uso y análisis de fuentes primarias como textos, objetos o imágenes. La interpretación de dichas fuentes puede lograrse desde los propios estudiantes, tal como han mostrado investigaciones recientes (Montanares y Llançavil, 2016; Camargo, 2018).

El trabajo de enseñar historia con fuentes primarias resulta significativo porque parte de los propios métodos de la historia, puesto que no se limita a tareas como dar lectura a los textos o ver una imagen. Ejemplo de ello es la investigación de Montalvo (2016), quien a través de una intervención pedagógica demuestra la versatilidad del uso de las fuentes y las múltiples interpretaciones que resultan.

Existe una gran variedad de fuentes primarias y secundarias como museos, monumentos, fotografías, música, hemerografía, grabaciones de entrevistas y discursos políticos, monumentos y zonas arqueológicas (Lemus, Cantú y Arteaga, 2015). Algunos investigadores del campo de la enseñanza de la historia, una vez que llevan a la práctica sus propuestas, han analizado con sus estudiantes evidencias de sectores que difícilmente aparecen en la historia oficial como las mujeres, los campesinos, personas de escasos recursos, las protestas o manifestaciones.

Por lo anterior, para el desarrollo del pensamiento histórico no se trata solo de acceder a las fuentes históricas como recurso didáctico, sino que implica, entre otras cosas, que el alumnado en su conjunto, se interese por el acontecimiento histórico, se identifique con él y tenga un acercamiento interpretativo a partir de los métodos que la propia historia brinda.

Referentes conceptuales

Didáctica de la historia

La didáctica de la historia se encarga de estudiar los fenómenos que ocurren en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Pagés (1994) señala al respecto que “la principal preocupación de la didáctica de la historia y las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes históricos y sociales” (p. 10), y ahonda mencionando que existen serias contradicciones entre el curriculum

técnico y práctico, porque limitan al estudiante a prácticas educativas pasivas.

En el mundo anglosajón y el Iberoamericano, se ha promovido e investigado sobre cuestiones teóricas y prácticas que coadyuvan a modificar las prácticas educativas pasivas, que van desde analizar los planes y libros diseñados por el Estado, los instrumentos y recursos que los docentes emplean para la enseñanza, las perspectivas de los maestros hacia la disciplina de la Historia, hasta la promoción del desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes que se encuentran en un proceso educativo formativo.

En años recientes investigadores como Jara y Funes (2020), Santisteban (2017) y Santisteban y Pagés (2016), nos mencionan que es necesario partir de preguntas básicas relacionadas con el *qué y para qué* se enseña historia, lo que obliga a dejar prácticas memorísticas y encaminar los propósitos hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico que promueva la formación de estudiantes críticos, democráticos, libres y activos dentro de la sociedad en que se desarrollan, para que incidan en la resolución de problemas de su presente y que tomen consciencia para un mejor futuro.

Pagés (1994; 2011; 2018) insiste en que la historia que se enseñe a los estudiantes sea algo socialmente vivo, es decir, una combinación entre los problemas de la humanidad, sobre todo de aquellos grupos vulnerables y que pocas veces se aparecen en la historia oficial. La historia *socialmente viva* debería ayudar a que los estudiantes de primaria se identifiquen con procesos sociales que les son familiares, cercanos, porque el conocimiento se problematiza y el alumno lo construye al interactuar, evaluar y analizar documentos o fuentes primarias. Con ello puede validar hipótesis, formular preguntas y emitir sus propias opiniones o conclusiones con fundamento en las fuentes históricas.

Pensamiento histórico

El concepto de *Pensamiento histórico* de acuerdo a Báez (2020), es uno de los principales objetivos de la enseñanza de la historia, pues implica:

[...] que el estudiante adquiera la habilidad para “pensar históricamente” a partir de herramientas que brinda la disciplina histórica, y que se derivan de los métodos de investigación y análisis con fuentes principalmente primarias, que ayudan a conformar nuevas narrativas que interpretan el presente a partir del pasado (p. 692).

Antes se buscaba que los alumnos adquirieran conocimientos factuales y que con la visión piagetiana se pudiera ubicar a los estudiantes en los rubros educativos de acuerdo a las etapas del desarrollo intelectual. Por otro lado, hoy en día se busca que los estudiantes desarrollen el pensamiento histórico y la conciencia histórica, para que logren asumirse como sujetos de cambio social (Santisteban, 2017).

De acuerdo a Wineburg (2001), las habilidades del pensamiento histórico no son habilidades adquiridas, sino que se desarrollan a partir de procesos cognitivos complejos, porque busca ir más allá del sólo hecho de aprender fechas y nombres. Ya no se trata de *aprender*, sino de *comprender* el pasado. En el sentido de la afirmación anterior, resulta más sencillo que un sujeto aprenda y memorice información que le puede ayudar a resolver una prueba o examen, pero no encontrará sentido a esa información y pronto la olvidará; en cambio el pensamiento histórico permite generar habilidades históricas apegadas a las que poseen los historiadores, como son: indagar, seleccionar, discriminar, estructurar y analizar un acontecimiento para poder comprenderlo.

Para desarrollar habilidades de pensamiento histórico, resulta necesario navegar y profundizar entre el imaginario que se forma el estudiante a partir de la vida cotidiana, la historia familiar y la tradición oral; así como distinguir esos saberes de los que genera el acercamiento

directo con las fuentes, aun a pesar que la primera permite que el estudiante se sienta parte de ella.

Seixas y Peck (2007), en conjunto con varios investigadores y fundamentado en eventos educativos que se realizaron con participantes del mundo anglosajón, mediante una revisión y discusión, se lograron concretar una serie de conceptos de segundo orden, que son herramientas para lograr la comprensión de la historia, los cuales son: a) importancia histórica, b) evidencia, c) cambio y permanencia, d) causa y consecuencia, e) perspectivas históricas y f) dimensión moral. Con estos se busca que el estudiante no tenga una sola perspectiva de un acontecimiento de la historia, además de que desarrolle su pensamiento histórico. Por lo tanto, estas habilidades se ven forzadas a desarrollarse en espacios donde el sujeto pueda tener contacto con fuentes históricas primarias y secundarias; así como la cercanía con otros sujetos que le permitan explicar y debatir sus posicionamientos, pues el pensamiento histórico en su forma más profunda, no es un proceso natural ni algo que surge automáticamente del desarrollo psicológico (Wineburg, 2001), es necesario desarrollarlo -y en nuestro caso- en espacios educativos como son las escuelas o en grupos de docentes dentro de las instituciones.

Metodología

90 Este trabajo es de corte cualitativo y busca analizar las reflexiones, opiniones y el diálogo generado con los docentes, a partir de las sesiones, que tuvieron la particularidad de ser en línea. La investigación es exploratoria (Arias, 2012) y se planeó mediante una secuencia didáctica, con una metodología interdisciplinaria, a partir de investigaciones que en su conjunto proponen el empleo de fuentes históricas, la selección de tema de interés, la búsqueda y selección de fuentes, el análisis de las evidencias y finalmente la contrastación de hipótesis.

La técnica que se empleó fue la de Grupos de discusión (Izcara 2014; Chávez 2019), con docentes de educación primaria, con los que se retomaron los primeros ejes de acción del desarrollo profesional docente (ver figura 1), de acuerdo a Ibernón y Canto (2013), mismos que se buscó desarrollar a lo largo de las cinco sesiones.



Figura 1. Elaboración a partir de Ibernón y Canto (2013).

Se conformaron dos grupos de profesores (ver tabla 1), en el primero se congregaron seis integrantes y el segundo se integró por cinco docentes. Ambos pertenecen a centros educativos del Estado de México, que trabajan en escuelas de organización completa y, además, algunos de ellos pertenecen al Programa Escuelas de Tiempo Completo.

Tabla 1. Grupos de discusión.

Municipio	Nivel educativo	Instituciones	Contexto
Temoaya	Primaria	José Ma. Morelos y Pavón	Rural

		Juan José Arreola	Urbana
		Venustiano Carranza	Rural
Toluca	Primaria	Emiliano Zapata	Rural
		Emiliano Zapata	Semiurbana
		Paulo Freire	Rural

Fuente: Elaboración propia.

La investigación sufrió un giro inesperado debido a la contingencia sanitaria por el virus SARS – CoV2 (COVID–19). Las instituciones educativas fueron cerradas desde los primeros meses de 2020 y se prohibieron reuniones en cualquier espacio, por lo que se tuvo que recurrir a las plataformas digitales, las cuales dieron impulso al trabajo académico durante la pandemia. Las cinco sesiones se realizaron a través de la plataforma *Zoom*, gracias al compromiso e interés de los docentes.

Las sesiones ocuparon poco más de una hora y fueron grabadas en su totalidad, con autorización de los docentes involucrados en la investigación. Los videos, los comentarios emitidos en el *chat* de cada reunión y las presentaciones expuestas por los docentes fueron analizadas de manera hermenéutica, a través de la construcción de categorías que son expuestas en el apartado de hallazgos.

Selección de fuentes primarias

Este proceso de selección de fuentes se realizó con la idea de tener un abanico amplio para analizar el tema de *La Conquista de México*. Hurtado

(2015) señala las principales diferencias entre fuentes primarias y secundarias, donde además distingue con claridad la manera de identificar y clasificar cada una de ellas. Además del apoyo que resultó el texto de Hurtado, se consultaron plataformas digitales con fuentes primarias como la del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) y la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México.

Se decidió trabajar con cinco fuentes primarias (ver tabla 2) con una composición que integra diferentes visiones historiográficas del mismo acontecimiento, buscando rebasar la idea de que una fuente histórica se limita a textos escritos; por ello se seleccionaron dos fuentes iconográficas del México Antiguo. El mecanismo que se empleó para que los docentes tuvieran acercamiento a las fuentes fue a través de un *blog* virtual, donde podían dar lectura a las fuentes y, en caso de ser necesario, poder descargar los archivos.

Tabla 2. Fuentes Primarias sobre *La Conquista de México*.

Fuente Primaria	Autor	Tipo de Fuente	Datos
Cartas de Relación (Segunda y Tercera)	Hernán Cortés (2018)	Escrita	Se fragmentó la obra para focalizar solo en dos cartas.
Relato de <i>La Conquista</i>	Autor anónimo de Tlatelolco (2006)	Escrita	Por la dimensión de la obra se recuperó completa
Historia verdadera de la conquista de la Nueva España	Bernal Díaz del Castillo (2017)	Escrita	Por la amplitud de la obra se trabajó solo capítulos con ayuda del índice

Lienzo de Tlaxcala	Tlaxcaltecas	Iconográfica	Página virtual del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)
Códice Azcatitlan			
(Biblioteca Digital Mundial, 2021)	Valle de México	Iconográfica	Página virtual de la Biblioteca Digital Mundial
(Parte final)			

Fuente: Elaboración propia a partir de la selección de fuentes primarias.

Análisis y hallazgos

El trabajo previo a los hallazgos, consistió en tomar un tema relevante (*La Conquista de México*), para después realizar la formulación de una hipótesis y una pregunta de investigación que diera pie a la búsqueda de fuentes primarias que permitieran el análisis y debate sobre las evidencias. Fueron formuladas categorías de análisis señaladas en los subapartados siguientes, donde se muestran las reflexiones, participaciones y/o argumentos de los docentes de los dos grupos de discusión que se conformaron.

94

Desarrollo de la intervención

Interés del docente. Selección del tema

A los docentes involucrados en la investigación se les propuso partir de algunas preguntas provocadoras² de temas que pocas veces son

recuperados por los libros de texto y que Pagés (1994; 2011; 2018) nos propone para indagar en la historia. Las preguntas recuperan grupos como niños, mujeres, indígenas y algunos conceptos como la alimentación y la naturaleza. La idea de mostrar una variedad de temas es que el docente deje a un lado las fechas, los personajes principales, las batallas y así insistir en el desarrollo de pensamiento histórico.

De acuerdo a las preguntas, los docentes mostraron interés en temas que ellos de manera personal consideraron atractivos, mismos que fueron ordenados de manera vertical (ver tabla 3).

Tabla 3. Selección de tema.

Temas de interés
1. Las alianzas de los pueblos originarios con los españoles
2. La vida que llevaron los niños durante <i>La Conquista</i>
3. La naturaleza que existía en el siglo XVI en lo que hoy es México
4. Conocer cómo se vivió la viruela entre la sociedad en aquel momento histórico

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de búsqueda y selección de fuentes

Se les propuso a los docentes que buscaran fuentes históricas en su biblioteca personal, en espacios que les fueran de fácil acceso, así como en la red de internet. Se partió de la premisa que esas fuentes deberían permitir sustentar la hipótesis del tema seleccionado, para que con base en ellas pudieran explicar su respuesta o en caso contrario, contraponer sus planteamientos iniciales, lo cual surgiría después del análisis, pero el primer paso sería la búsqueda.

El grupo de docentes de Toluca expresó que no existe dificultad para encontrar fuentes que hablen sobre *La Conquista de México*, pues con el

solo hecho de colocar este concepto en el buscador de internet aparecen infinidad de libros, artículos en revistas de investigación y de divulgación científica, entre otras, por lo que ellos consideraron esta situación como una oportunidad para tener un abanico de fuentes para analizar.

Por otro lado, algunos docentes consideraron que la gran variedad de títulos en la red complicaba la selección de la fuente idónea, además que se desconocía cuáles son los intereses o visión de cada uno de los autores de los trabajos y con esto se puede cometer el error de seleccionar una fuente con poco sustento o perderse en la búsqueda con tanta información.

Al buscar fuentes históricas, los docentes tienen una idea y percepción de las cosas, pues con su formación profesional pueden decidir qué información no es suficiente o confiable y así buscar algunos autores o instituciones que consideren pertinentes para apoyar el significado de un concepto o su visión sobre el acontecimiento histórico. Algunos docentes que ya han tenido acercamiento a páginas de revistas científicas fue el primer lugar donde buscaron o recurrieron a algún autor reconocido en temas sobre *La Conquista de México*.

Al seleccionar la fuente indicada para apoyar su hipótesis, los docentes ponen en el centro de su investigación las preguntas ¿qué se busca? y ¿Dónde se puede localizar la información? Estas incógnitas, de acuerdo a ellos, son fundamentales, pues al existir una gran variedad de fuentes pueden perder el rumbo de su investigación o saturarse de información.

96 En esta primera etapa, cuatro docentes de ambos grupos tuvieron conocimiento de fuentes primarias como Cartas de relación de Hernán Cortés, Historia verdadera de la conquista de la Nueva España de Bernal Díaz del Castillo y algunos autores como Fray Bartolomé de las Casas. Sin embargo, en la búsqueda inicial estas fuentes primarias no fueron tomadas en cuenta, pues se inclinaron por textos secundarios. Ante esta situación se decidió subir a un blog digital cinco fuentes históricas primarias, donde los docentes podían ingresar a la página, revisar el contenido y descargarlo si era necesario. Se estableció como

acuerdo que podían escribir dudas y comentarios a través de un grupo de *WhatsApp* para retroalimentar en conjunto.

Análisis de las fuentes y contrastación de hipótesis

Los docentes recuperaron fragmentos de las fuentes escritas, incluidas fracciones de los códices del México Antiguo (INAH, 2021), para sustentar o corroborar su hipótesis, y posteriormente fueron presentadas a sus compañeros de grupo en una presentación de *PowerPoint*, con la idea de mostrar sus hallazgos y observar si existían comentarios que fortalecieran su hipótesis.

En el proceso de revisión de fuentes primarias, los docentes se inclinaron por documentos escritos, ya que consideraron que es donde se puede encontrar información que ayuda a sustentar su hipótesis. De los dos grupos de discusión, solo una maestra retomó una fuente iconográfica que fue el Lienzo de Tlaxcala, por lo que podemos señalar que los docentes de esta investigación no utilizaron diferentes tipos de fuentes históricas. Esa habilidad se tendría que desarrollar en próximas intervenciones.

De acuerdo al análisis que hicieron los profesores, el libro que más retomaron fue el de Bernal Díaz del Castillo. Mencionan que se apoyaron en su estructura, porque se contiene capítulos muy claros. El segundo fue Cartas de Relación que analizaron solamente en las partes iniciales de cada texto, quizás porque su estructura y extensión dificultó el trabajo. Por último, se retomó Relato de la Conquista, que tuvo pocos comentarios y por ello queda la incógnita si los docentes se quedaron con la visión de los conquistadores, por la poca recuperación de fuentes del México Antiguo.

Con respecto a las hipótesis, los profesores buscaron corroborarlas en todo momento, dando lectura y analizando las fuentes seleccionadas. Recuperaron información para dar validez a sus conjeturas iniciales, analizando capítulos completos o fragmentos que describieran

episodios de la naturaleza, alimentación, vida cotidiana, lugares y diálogos entre españoles e integrantes de las civilizaciones Mesoamericanas.

Los docentes, al exponer sus hallazgos, incluyeron comentarios y argumentos que no aparecían en las fuentes primarias sugeridas, sino que recurrieron a fuentes secundarias de su preferencia. Esta situación se puede ver desde dos perspectivas; por un lado, se perdió el sustento que se buscaba a través de las fuentes primarias, pero, por otra parte, los docentes se apropiaron de la evidencia como parte de su discurso histórico, convirtiéndose en una mezcla entre la fuente primaria y sus saberes previos.

Algo más que expresaron los docentes, es que no encontraron información específica sobre la pregunta seleccionada, como es el caso de la vida y/o participación de los niños en *La Conquista de México*. Uno de los participantes comentó: “desafortunadamente no describe todo lo que me gustaría conocer”, esto cuando buscaba información acerca de cómo se alimentaba la sociedad del México Antiguo, donde solo pudo recuperar un fragmento que describe un banquete del Huey Tlatoani de Tenochtitlan y no encontró datos sobre la alimentación de la sociedad en general.

En el grupo de Temoaya un profesor hizo comentarios que ayudaron a sustentar la hipótesis de otra docente. Comentó que los españoles comparaban los territorios del México Antiguo con otros territorios en África y Europa; lo cual fue gracias a que pudo revisar a profundidad las fuentes y no se quedó solo con sustentar su propia hipótesis.

98 Desafortunadamente no se pudo promover el debate entre los docentes. La participación fue voluntaria y los profesores no interpellaron ninguna hipótesis de otro compañero, por el contrario, durante la sesión solo esperaron su turno y no debatían de participaciones anteriores, posiblemente debido a circunstancias como la interacción virtual y la falta de confianza entre los docentes.

Un ejercicio fundamental en el trabajo con fuentes históricas es el empleo de evidencias con diferentes visiones historiográficas, para promover la interpretación del mismo acontecimiento desde diferentes aristas. Esta situación no ocurrió con los docentes, ya que no llegaron a la triangulación con las fuentes primarias que se les proporcionaron. En la mayoría de los casos solo emplearon dos fuentes, lo que indica que también es una habilidad que se debe desarrollar a través de un proceso largo y no solo con una intervención.

Nociones del pensamiento histórico

Valoración histórica de La Conquista

Actualmente hay auge de protestas en contra de la colonización de los pueblos indígenas que ocurrió a partir del siglo XVI. Los docentes analizaron un video de una protesta que realizaron indígenas de un país de América Latina y posteriormente expresaron su sentir ante las acciones de los pueblos originarios. “La herida sigue abierta ante los hechos ocurridos hace 500 años” mencionó una maestra, pues consideraba que el choque de dos mundos diferentes propició una mezcla que en este momento se recupera como parte de nuestra identidad. En los docentes surge un dilema, pues con este concepto existe una contrariedad entre si nuestras raíces son de los pueblos originarios o de los españoles, por lo que ellos consideran que la conquista es un acontecimiento fundamental en la historia de México, que ayuda a entender el presente de nuestro país.

En los dos grupos de discusión consideraron que es muy importante estudiar *La Conquista de México*, pues a partir de ello podemos analizar y reflexionar algunos conceptos que merecen ser revisados en la actualidad, además que con esto se puede indagar en procesos de identidad de los mexicanos. Los participantes consideraron que es un tema de controversia, pero al mismo tiempo se vuelve un tema político, pues por los posicionamientos de los gobiernos actuales se toma como un asunto que relaciona a los dos países involucrados (España y

México) y a la Iglesia. Al politizar el acontecimiento pierde la esencia histórica, según la perspectiva de algunos docentes, y provoca que la sociedad se divida, no solo por asuntos de identidad -como se puede ver al preguntarles sobre los orígenes de la población actual- sino al tratar de conocer la verdad histórica de lo que sucedió hace 500 años, donde se mezclan una serie de argumentos que llevan a pensar si vale la pena recuperar un acontecimiento que promueve rencor y desalienta la unión de la sociedad mexicana.

Un docente comentó que “el pueblo mexicano en la actualidad tiene una enorme responsabilidad al poder reescribir su historia, no quiere decir que se cambie pues eso es imposible, pero si reflexionar y analizar cuáles son aquellos factores que provocan una división en la sociedad por un hecho histórico. Esta reescritura es válida porque es tu historia y te pertenece, es el caso de *La Conquista* y de otros acontecimientos de la historia de México”.

Contacto con la evidencia

Al analizar fuentes primarias, los docentes expresaron asombro por la información que contenían, por el lenguaje empleado en el siglo XVI, por la manera de describir los hechos ocurridos en los territorios de lo que hoy es México y por las diferentes posturas de los sujetos que participaron en el hecho histórico. “Las fuentes son como un rompecabezas que permiten armar lo que sucedió en el pasado”, expresó un docente del grupo de Temoaya.

100

Del grupo de Temoaya, otro profesor dijo que “las fuentes te dan un panorama más amplio de lo que sucedió en las épocas pasadas, te dan detalles sobre la forma de actuar o la forma de vida de esa época, lo que fomenta la imaginación y pensar de lo que sucedió o lo que pudo suceder, (...) así como observar anécdotas que en los libros de texto no se plasmaron por diferentes circunstancias, pero sin duda con los documentos existentes del acontecimiento podemos analizar la manera en que se vivieron los hechos”.

Un docente comentó que “las fuentes primarias resultan interesantes por la información que contienen, lo que en el caso de *La Conquista* nos permite descubrir la descripción de los hechos y los lugares desde diferentes posturas”, lo que promueve un interés por la historia, ya que llama la atención descubrir más sobre cómo sucedieron las cosas y saber cómo estaba la sociedad y el territorio en aquellos tiempos.

Un docente del grupo de Toluca, expresó “las fuentes primarias permiten hacer una reconstrucción del discurso histórico, para ubicarnos como profesionistas, es decir, seguir con un discurso tradicional y bancario o ya le entramos a otro tipo de historia con los alumnos, que genere más crítica”, por lo que se considera que el contacto con fuentes primarias permitió a los docentes tener una visión crítica para la enseñanza de la historia, pues rebasan la idea de enseñar fechas y nombres, para buscar ahora información que promueva el análisis del acontecimiento histórico.

Las fuentes históricas permiten a los docentes tener mayor información de un acontecimiento histórico, pues sus argumentos rebasan su hipótesis, es decir, al consultar la variedad de evidencias, ellos pueden tener un panorama amplio de lo que sucedió durante *La Conquista de México*, y no solamente limitarse a buscar información para responder una pregunta. Ellos pudieron recuperar la mayor cantidad de datos que les asombraban o que les despiertan interés para comprender el acontecimiento.

Es necesario aclarar que en los dos grupos de docentes no se dio la búsqueda de fechas importantes o nombres de personajes que se puedan considerar clave, pues su interés fue buscar información de la vida cotidiana y descripciones de espacios del territorio, que -de acuerdo a ellos- pocas veces se descubren en los libros de texto y que ayudan a comprender como era la vida en aquel momento y despiertan la empatía histórica.

Una visión crítica de *La Conquista de México*

Crítica al concepto

El proceso de revisión de fuentes primarias permitió que los docentes compararan y contrastaran sus conocimientos previos con el contenido de las fuentes, lo que tocó fibras sensibles del imaginario que había en torno a *La Conquista de México*, situación que llevó a que los docentes ampliaran su perspectiva sobre este acontecimiento.

Una profesora del grupo de Temoaya comentó que “leyendo y analizando lo que sucedió se puede considerar como un saqueo por el oro y riquezas que se llevaron de nuestros territorios”, por otro lado, en el grupo de Toluca, un profesor dijo que “también se puede mencionar como genocidio, por los hechos que sucedieron en ese siglo por parte de los españoles.” es importante aclarar que estas expresiones no fueron impuestas por el coordinador de la investigación, por el contrario, surgieron de la combinación de la información de las fuentes primarias y sus conocimientos previos.

Del grupo de Toluca un docente agrega que, “también se puede considerar como un proceso de explotación, pues la llegada de los españoles a nuestro territorio no fue fortuita, ya que se tiene por entendido que en Europa existía un proceso de expansión para el comercio y es por ello que llegan a estos lugares, entonces lo que ocurre es una explotación de recursos naturales como de seres humanos, con la finalidad de acrecentar la riqueza y el poderío en aquel entonces del imperio español”.

Los docentes reflexionan sobre el concepto de encuentro que se le coloca a este acontecimiento histórico en los libros de texto. Un profesor considera que las políticas educativas buscan la manera de suavizar el hecho para no causar cuestionamientos, por lo que él considera que lo que ocurrió fue un sometimiento o colonización, pues la idea de los españoles siempre fue buscar los recursos a costa de lo que fuera; ejemplo de ello es lo que también sucedió en África.

102

De lo anterior podemos rescatar varias situaciones y probablemente juzgar algunas (aunque no es la intención de esta investigación), de lo cual me gustaría recuperar que las interpretaciones que hicieron los docentes fueron a través de la revisión de fuentes primarias, pero en

muchos casos ganó la perspectiva inicial que tenían sobre el acontecimiento, a través de fuentes que ellos habían consultado antes de la investigación. Se dieron otros casos donde buscaron la fuente primaria para dar sustento y fortaleza a sus ideas previas.

El papel indígena en el presente

“Los indígenas siguen vivos y presentes, pero en la actualidad ellos siguen sumergidos en la pobreza y la miseria como los que viven en el estado de Chiapas, a pesar de saber que México es un país rico en recursos naturales”, expresó un docente del grupo de Toluca. Otro docente recuperó los comunicados del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), donde se dice que los verdaderos grupos indígenas siguen resistiendo desde hace 500 años, “resisten al gobierno actual, pues los posicionamientos neoliberales siguen presentes ya que se observa la desaparición de indígenas, presos políticos, muerte de líderes de sus organizaciones, etc.”, es por ello que este profesor coincide en que los indígenas siguen en pie de lucha hasta hoy.

En lo que respecta a las prácticas que realizan grupos indígenas de México y América Latina, los profesores consideran que las protestas y los actos simbólicos seguirán sucediendo, pues este sector sigue siendo discriminado, explotado, minimizado; les siguen explotando sus tierras, los siguen desplazando y las protestas son una manera de hacerse sentir ante las acciones que los gobiernos implementan.

Análisis de nuestra labor

Los docentes reflexionan que el trabajo en las aulas es fundamental para recuperar estos temas, por ejemplo, analizar cómo se rescatan ciertas fechas históricas en diferentes partes del mundo. En el caso de *La Conquista*, cómo se ve en España y cómo la retomamos en México, para así poder reflexionar si las actividades que se realizan con los

niños, como colorear o pintar imágenes alusivas al encuentro de dos mundos de forma pacífica, promueven una verdadera reflexión en los estudiantes sobre que sucedió y las consecuencias posteriores.

Algunos docentes expresaron que el conocimiento que tienen sobre algunos acontecimientos de la historia de nuestro país está basado en los libros de texto, pues dan lectura a ellos antes de dar clases, pero también tienen nociones de los hechos con lo que aprendieron desde que fueron estudiantes y agregan datos que les parecen interesantes, “pero por lo regular es información que pocas veces ponemos en duda y nos apropiamos de ella como si fuera la verdad, es por ello que nos hace falta buscar otras fuentes que sean sólidas para así poder tener elementos para refutar en caso de ser necesario” dijo un docente de Temoaya.

En lo que corresponde a la enseñanza de la historia “creemos que necesitamos poca información pues lo que buscamos es dar conocimiento sencillo para que el alumno se apropie de nombres y fechas, así como solo dar una parte de lo que ocurrió en la historia, pues el plan y programas está saturado de temas lo que provoca que queramos solo avanzar y lo que menos promovemos es un análisis y reflexión de lo que se estudia”, así lo comentó un docente.

Los profesores reflexionan sobre la enseñanza de historia que practican en sus aulas, pues consideran que es necesario realizar una autocrítica profesional sobre ¿qué estamos enseñando?, ¿cómo estamos enseñando?, ¿qué estamos logrando en los estudiantes? y ¿qué didáctica estamos empleando? Con base en eso, podamos reorientar el camino de nuestras prácticas educativas y para desarrollar mejores habilidades históricas en los estudiantes.

Desafío en la investigación

Una dificultad que hubo en esta investigación es que, al trabajar con fuentes históricas, a los docentes se les complicó diferenciar entre una

fuente primaria y una secundaria, pues ellos desconocen de los criterios para catalogarlas. Esta situación se volvió un reto, pues la mayoría de las fuentes que los docentes recuperaron de la red fueron secundarias, que para esta investigación no eran parte del propósito.

La situación anterior se debió a que los docentes de educación primaria no tenemos una profesión o capacitación apegada a la historiografía, es por ello que al tener contacto con este tipo de metodologías es una de las primeras dificultades o retos que nos enfrentamos, por lo que considero es un desafío y aprendizaje para próximas intervenciones.

Conclusiones

En el desarrollo de la investigación con los docentes faltaron algunos procedimientos de importancia como son la combinación y contrastación de diferentes tipos de fuentes primarias. Concordamos con Ibagón (2016), donde nos aclara que este cambio metodológico y teórico de enseñanza y aprendizaje de la historia requiere de un trabajo sistemático y de largo aliento, para que se permita desarrollar y afianzar habilidades del pensamiento histórico.

Para hablar sobre el uso de las fuentes me gustaría recuperar el comentario de una profesora del grupo de Toluca, quien señaló que “no podemos olvidar el para qué vamos a emplear una fuente”, es decir, solo como un texto o imagen que servirá como material que fortalezca el tema histórico a enseñar o, por otro lado, su uso para promover habilidades históricas en nuestros estudiantes y por medio de esta metodología fomentar el análisis crítico del tema que se trabaja.

De continuar con prácticas tradicionales en la enseñanza de la historia, el docente seguirá siendo un sujeto reproductor, es decir, solo usará el libro de texto con una visión implantada por el sistema educativo nacional y, en el caso de los alumnos, no pasarán de ser receptores de información carente de crítica y análisis. Es por eso que el trabajo con fuentes históricas debe ser un proceso donde los docentes de educación

primaria estén interesados e involucrados, para analizando su propia metodología de enseñanza.

Es necesario seguir explorando de qué manera podemos potencializar los enfoques y las metodologías más recientes de la Didáctica de la historia, de manera que se eviten prácticas tradicionales y se privilegie el análisis crítico de cualquier acontecimiento histórico. Se deberán promover habilidades históricas en los docentes y al mismo tiempo en los estudiantes, pues el pensamiento histórico implica desarrollar habilidades que no surgen del sentido común.

Sin duda alguna necesitamos que la enseñanza de la historia promueva sujetos críticos, incluyendo a los docentes y estudiantes de educación básica, pues se requiere una ciudadanía informada, analítica, reflexiva y participativa. La Didáctica de la historia debe promover el pensamiento histórico como una de sus principales objetivos, pues este permite el acercamiento entre la historia enseñada en las escuelas y la historia profesional.

Con lo dicho hasta el momento, es importante resaltar que para mejorar la enseñanza de historia es necesario favorecer espacios donde se recuperen las acciones que nos menciona Ibernón y Canto (2013) en cuanto al Desarrollo profesional docente, es decir, iniciar con la reflexión práctico-teórica sobre la práctica educativa, donde se debata o discuta la importancia de la enseñanza de la historia; así como el intercambio de experiencias entre los mismos docentes, pues ellos conocen las dificultades y los retos que implica la enseñanza de esta disciplina.

Es necesario que se desarrollen espacios en donde los docentes de educación primaria se perciban como intelectuales y profesionales de la educación y que -a partir de ello- puedan trabajar con los nuevos paradigmas de la Didáctica de la historia. Con ello desarrollarán mecanismos de mejora en estrategias, recursos, métodos y metodologías de investigación y enseñanza de la historia para estudiantes de nivel básico.

Si no se llevan a cabo las acciones antes mencionadas, se corre el riesgo de perder la oportunidad de descubrir de qué manera las investigaciones recientes en Didáctica de la historia pueden apoyar para cuestionar o reafirmar las interpretaciones de un acontecimiento histórico y reflexionar sobre la visión social de la historia en docentes y estudiantes de educación primaria.

Referencias

- Anónimo de Tlatelolco. (2006). *Relato de la Conquista*. Recuperado de: <http://www.libros.unam.mx/digital/51.pdf>
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, C. A.
- Báez, J. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia en Querétaro. En S. Camargo (Ed.), *Aproximaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias a la Historia de la Educación y a la Educación Histórica*. Querétaro: ENSQ. Recuperado de: <https://bit.ly/3i3qyjH>
- Biblioteca Digital Mundial. (2021). *Códice Azcatitlan. Francia: Library of Congress*. Recuperado de: <https://www.wdl.org/es/item/15280/>
- Camargo, S. A. (2018). Educación histórica en la formación de la pedagoga de la UPN: una propuesta de innovación de la línea sociohistórica desde el aula. En M. A. Jara., A. G. Funes., F. Ertola., y M. C. Nin (Ed.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Recuperado de: <http://bit.ly/2Z8QuiU>
- Chávez, M. G. (2019). Dimensión epistemológica y metodológica del grupo de discusión. En J. A. González y C. M. Krohling (Ed.), *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 269-300). Quito, Ecuador: Ediciones Ciespal.
- Cortés, H. (2018). *Cartas de relación*. México: Porrúa.

- Díaz, B. (2017). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México: Porrúa.
- Hurtado, J. M. (2015). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Material inédito.
- Ibagón, N. J. (2014). Repensar la enseñanza de la historia. De la formación centrada en los contenidos a la formación de procesos de pensamiento. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 12, 31-53. Recuperado de: <http://bit.ly/3rHclum>
- Ibagón, N. J. (2016). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133. Recuperado de: <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.06>
- Ibernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 1-12. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36/29>
- INAH. [Instituto Nacional de Antropología e Historia]. (2021). *Códices de México. Memorias y saberes*. México: Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.codices.inah.gob.mx/pc/index.php>
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Distribuciones Fontamara, S. A.
- Jara, M. A., y Funes, G. (2020). Enseñanzas de historias recientes/presentes y la educación para las ciudadanías. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 30-44. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.30>
- 108** Lemus, R., Cantú, M., y Arteaga, B. (2015). La relevancia del trabajo con fuentes históricas y los conceptos de segundo orden para la educación histórica. En D. Trejo y J. Martínez (Ed.), *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*. Recuperado de: <http://bit.ly/3jFsiEÜ>

- Llonch, N., y Parisi, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia* (12), 161-176. DOI: <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8>
- Montalvo, F. (2016). *Leer y escribir pensando históricamente. Las explicaciones históricas de los estudiantes de educación media superior a través de fuentes primarias* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Recuperado de: <http://bit.ly/3a9dRiL>
- Montanares, E., y Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis. Revista internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. DOI: <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), 38-51. Recuperado de: <https://bit.ly/3jA9kJq>
- Pagés, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, (40), 67-81. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/276>
- Pagés, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. Recuperado de: <http://dialogoandino.cl/index.php/numero-53-2017/>
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En M. A. Jara y A. G. Funes (Ed), *Didáctica de las*

Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y enfoques actuales. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/publicaciones/25-es-actuales>

Seixas, P., y Peck, C. (2007). Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos. Material inédito.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past.* Chicago: Temple University Press.

Notas

¹ El artículo es el producto final de investigación para obtener el grado en la Maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca.

² ¿Por qué motivo hubo alianzas de algunos pueblos originarios con los españoles? ¿Cuál fue el papel de la mujer? ¿Cómo era la vida de los niños? ¿Qué se comía en aquellos tiempos? ¿Cómo era la relación entre la sociedad y la naturaleza en aquel momento?

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



De amores y desamores. Negociación y convivencia en el normalismo rural, 1939-1954

Of loves and heartbreak. Negotiation and coexistence in rural Normalism, 1939-1954

Sergio Ortiz Briano*

**Profesor investigador titular en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda, Aguascalientes, México. Es Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha colaborado con artículos de temas educativos en revistas arbitradas y como ponente en foros y congresos de carácter nacional e internacional. Entre sus publicaciones se encuentra “Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano”, libro publicado en 2012, UAZ. Pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación desde el 2010. Tiene Reconocimiento al Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Correo electrónico: sortiz_50@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-0632-3823>*

Historial editorial

Recibido: 23-noviembre-2020

Aceptado: 13-mayo-2021

Publicado: 30-julio-2021

ISSN-e: 2594-2956

De amores y desamores. Negociación y convivencia en el normalismo rural, 1939-1954

Resumen

Hoy que se encuentran en boga expresiones como educación, ciudadanía e inclusión parece que el individualismo y el desinterés por el "otro" conduce a esta sociedad en dirección de un proceso descivilizatorio. En este contexto, el presente trabajo pone atención en las estrategias que los estudiantes de las escuelas normales rurales fueron aprovechando para establecer mecanismos de negociación con sus autoridades y que se observan a través de documentos como los informes de actividades, planes de trabajo y en general, la correspondencia girada y recibida en estas escuelas durante estos años. Particularmente algunas relacionadas con la salud, la higiene escolar y otras generadas en contextos amorosos de los estudiantes desde una perspectiva histórica. Además de la revisión de literatura referente al tema, la realización de este trabajo se ha nutrido de la consulta de los archivos históricos de las normales rurales de San Marcos, Zacatecas; Cañada Honda, Aguascalientes; así como del Archivo General de la Nación, en donde se encontró el acervo correspondiente a la ya extinta, ubicada en Roque, Guanajuato.

Palabras Clave: estudiantes, jóvenes, código disciplinario, escuelas regionales campesinas.

Of loves and heartbreak. Negotiation and coexistence in rural Normalism, 1939-1954

Abstract

Nowadays as expressions such as education, citizenship, and inclusion are in vogue, the individualism and lack of interest in the "other" are seemingly leading society towards a decivilizing process. In this context, the present work focuses on the strategies that the students at rural Normal schools used to establish negotiation mechanisms with their authorities, which can be found in documents such as activity reports, lesson plans, and generally, in the correspondence sent and received in these schools during these years. Particularly, some of the strategies were related to health and school hygiene, while others emerged from the loving contexts of the students from a historical perspective. This research was done through the revision of current literature and of the historical archives of the rural Normal schools of San Marcos, Zacatecas; Cañada Honda, Aguascalientes; as well as the General Archive of the Nation, where the collection regarding the already extinct rural normal in Roque, Guanajuato, was found.

Keywords: students, youth, disciplinary code, regional peasant schools.

Des amours et des désaccords. Négociation et cohabitation dans le normalisme rural, 1939-1954

Résumé

Aujourd'hui, des expressions comme l'éducation, la citoyenneté et l'inclusion sont en vogue, et il semble que l'individualisme et le désintérêt pour l'"autre" conduisent cette société dans la direction d'un processus de décryptage (Elias, 2016). Dans ce contexte, le présent document met l'accent sur les stratégies que les élèves des écoles normales rurales ont mises à profit pour mettre en place des mécanismes de négociation avec leurs autorités et qui sont suivies à travers des documents tels que les rapports d'activités, plans de travail et, en général, la correspondance tournée et reçue dans ces écoles au cours de ces années. En particulier, certaines sont liées à la santé, à l'hygiène scolaire et d'autres sont créées dans des contextes amoureux des élèves d'un point de vue historique. Outre la révision de la littérature sur le sujet, la réalisation de ce travail a été alimentée par la consultation des archives historiques des normales rurales de San Marcos, Zacatecas; Cañada Honda, Aguascalientes; ainsi que des Archives générales de la nation, où l'on a trouvé l'acquis correspondant à l'ancienne, située à Roque, Guanajuato.

Mots-clés: Étudiants, Jeunes, Code disciplinaire, Écoles régionales paysannes.

O miłości i rozczarowaniu. Negocjacje i współlistnienie w oświacie wiejskiej, 1939-1954

Streszczenie

Dziś, wyrażenia takie jak edukacja, obywatelstwo są w modzie, i wydaje się, że indywidualizm i brak zainteresowania "innymi" prowadzi społeczeństwo w kierunku procesu decywilizacji (Eliás, 2016). W tym kontekście obecne prace koncentrują się na strategiach, z których korzystali uczniowie szkół wiejskich dla nauczycieli w celu ustanowienia mechanizmów negocjacyjnych ze swoimi władzami i które są obserwowane za pomocą dokumentów, takich jak sprawozdania z działalności, plany pracy i ogólnie korespondencja sporządzona i otrzymana w szkołach w wymienionych latach. Szczególnie związane ze zdrowiem, higieną w szkole wygenerowane przez uczniów z perspektywy historycznej. Oprócz przeglądu literatury na ten temat, realizacja tej pracy została wzbogacona przez konsultacje archiwów historycznych szkół wiejskich dla nauczycieli San Marcos, Zacatecas; Cañada Honda, Aguascalientes; jak również Głowne Archiwum Narodu, gdzie znaleziono kolekcję odpowiadającą zlikwidowanej szkole, które znajdowała się w Roque w Guanajuato.

Słowa kluczowe: uczniowie, młodzież, kodeks dyscyplinarny, wiejskie szkoły regionalne.

Introducción

El normalismo rural mexicano se ha caracterizado a través de su historia por mantener una postura contestataria frente a las autoridades, pero también, por la unidad –en ocasiones debilitada– construida a través de prácticas de formación ideológica. En este sentido, al incorporarse a estas instituciones y enfrentarse a un entorno escolar que regula gran parte de las actividades que se realizan de manera cotidiana; a diferencia de grupos como los “góticos, tecnos-ravers, skaseros, skatos, cletos, graffiteros, raztecas, cholillos, rancholos, colombianos, neopunks, vaqueros-gruperos, outsiders, estudiantes cheros” (Urteaga, citado en Weiss, 2012, p. 9), los estudiantes en tanto jóvenes normalistas rurales, conforman una categoría social que bien podría ubicarse en el ámbito “de las prácticas políticas” (Weiss, 2012, p. 9).

Aunque este trabajo no es precisamente un estudio de jóvenes, es importante aclarar que a pesar de tratarse de un sistema escolar que durante sus primeros años concentró como internado a adolescentes y, a jóvenes mujeres y hombres de edades entre los trece y los veinticinco años de edad; ni las disposiciones de la autoridad escolar ni las desprendidas de las propias dirigencias estudiantiles llegaron a considerar esta realidad.

114 Por otro lado, al tratarse de espacios en los que la formación ideológica se convirtió en uno de los aspectos característicos del normalismo rural, además de haber aprendido a manifestar sus posturas de crítica frente al gobierno, en este trabajo encontramos que las escuelas regionales campesinas –que fueron el antecedente de las actuales normales rurales– también se convierten en arenas de juego en las que suceden acontecimientos que rompen con las normas establecidas y que, al hacerlo, los sujetos involucrados (estudiantes, profesores y padres de familia) asumen una postura

crítica con respecto de los propios organismos de los que forman parte.

Con estos antecedentes, al considerar que desde su origen estas escuelas han funcionado bajo el esquema de internado y que su permanencia ha significado una lucha constante de los estudiantes por la defensa y la conquista de recursos para su sostenimiento; en el presente trabajo identificamos la construcción de espacios de negociación en donde curiosamente, junto con sus propios argumentos en su defensa, también reciben el apoyo de padres de familia, profesores y hasta de algún funcionario, quienes intervienen con alegatos que permiten disminuir o anular las sanciones desprendidas de la aplicación de un código disciplinario que aspira a mantener en armonía su vida cotidiana.

Pero, ¿qué es la negociación? Para el desarrollo de este trabajo nos apoyamos en las ideas de Vaughan (2000) con respecto al concepto de negociación para advertirla como la interacción contenciosa entre fuerzas sociales que en momentos de intensificada politización articulan “sus intereses con voces a veces chillonas, a veces mudas” (Vaughan, 2000, p. 23). También entendemos que este proceso no necesariamente se da a través de manifestaciones o fricciones abiertamente declaradas. En algunos casos, como lo describe Vaughan (2000), en la interacción en donde participan los representantes de las élites frente a las clases subalternas, estos últimos acaban modificando los proyectos o los programas escolares seleccionando únicamente el conocimiento y las habilidades que desean. En el mismo sentido, en una negociación en donde las clases subalternas se movilizan, éstas acaban conquistando espacios como resultado de los vacíos de poder existentes en las clases dominantes.

Pues bien, tomando en cuenta que se han realizado trabajos interesantes que ayudan a comprender tanto el origen de su

formación, así como el significado que han tenido estas escuelas para los jóvenes campesinos de sus zonas de influencia (Civera, 2013; Padilla, 2014; Hernández, 2015; Morales, 2017; Flores, 2018; Ortiz, 2012 y 2019), encontramos que aún existen aspectos muy interesantes en espera de ser estudiados, para entender mejor el fenómeno del normalismo rural mexicano. Uno de estos es la negociación que, como se ha mencionado, ha sido utilizada como mecanismo de conquista de espacios y mejora de condiciones. Un mecanismo que, a pesar de estar presente en cada espacio y momento de la vida cotidiana de estas escuelas, históricamente se ha asociado a contextos de movilización o de huelgas estudiantiles; pero que, sin embargo, no ha sido abordado desde su origen o como parte de las prácticas cotidianas que fueron determinando una cultura propia de estas escuelas.

Ya sea en las relaciones cotidianas entre profesores y estudiantes; entre los líderes estudiantiles de una escuela en particular y su dirigencia nacional; entre los estudiantes y las autoridades locales o a través de las disposiciones oficiales, las normales rurales viven envueltas en una negociación constante. Una negociación que en ocasiones da cuenta de la construcción de su identidad en una suerte de autonomía asistida, que se fue gestando en estas interacciones desde la mitad de los años treinta del siglo XX. Pero ¿cómo surgió esta identidad en el normalismo rural y cómo descubrieron que sería a través de la negociación como podían conseguir la atención y alguna respuesta de las autoridades?

- 116** Con la finalidad de dar respuesta a la pregunta anterior, en el presente trabajo ponemos especial atención en algunos acontecimientos que, aunque tuvieron un origen circunstancial, en su proceso de desarrollo fueron aprovechados por profesores, funcionarios y padres de familia para mostrar a las comunidades estudiantiles, tal vez sin pretenderlo, las bondades del camino de la

negociación como estrategia de conquista. Más que dar cuenta de su construcción a lo largo de la historia de estas escuelas, nos centramos en un momento específico, para lo cual abordamos sucesos específicos en los que se observa la transgresión a los códigos de conducta por parte de los estudiantes; en donde lo mismo ocurre la falta de respeto a los profesores que el desacato a las disposiciones de la dirigencia estudiantil. Por otro lado, respondiendo al título de nuestro trabajo, planteamos el análisis de casos relacionados con el cuidado de la salud y la higiene escolar, así como aquellos en los que se ven involucradas alumnas y alumnos en situaciones amorosas, mismos que, considerando los desafortunados desenlaces, ubicamos como de amores y desamores.

Finalmente, conscientes de que al hablar del fenómeno de la negociación se trata de una manifestación de la cultura ideológica consolidada a lo largo del tiempo, con aportes de todas las escuelas integradas en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y que, por lo mismo, no se puede generalizar, vale la pena aclarar que en este trabajo nos centramos específicamente en acontecimientos suscitados en las Normales Rurales de Roque, Guanajuato; Cañada Honda, Aguascalientes y San Marcos, Zacatecas, entre 1935-1954. Por otro lado, aunque la negociación tiene diferentes formas de manifestarse Vaughan (2000), en este caso nos enfocamos en aquella que se muestra a partir de la argumentación de los involucrados; de tal manera que además de la literatura revisada, el acercamiento a documentos de los archivos históricos de estas escuelas se convierte en la fuente primaria para su desarrollo.

Democratización del gobierno escolar. Contra el libertinaje y la anarquía

Para el primer semestre de actividades de 1938 la profesora Guadalupe C. de Zavaleta llegó como directora de la Escuela Regional Campesina de Roque en sustitución de Miguel Sarmiento. Al igual que su antecesor, la profesora Zavaleta había manifestado su preocupación por la conducta de los estudiantes, ella también lo hizo notar a través de un informe que recoge su percepción con respecto al tema de la disciplina de los estudiantes y las prácticas de aplicación del Reglamento Interior de la Escuela por parte del Gobierno Escolar. Se trata de un interesante documento que hace visible la relación entre el establecimiento de un Código disciplinario o Reglamento interior en ciernes y lo que ella advierte como el desmedido protagonismo del estudiantado en la creación de espacios de negociación, que permiten la disminución o cancelación de sanciones frente a sus faltas cometidas.

Al referirse a la conducta de los estudiantes, la profesora Ceniceros de Zavaleta manifiesta su preocupación, pero también reconoce que es resultado de un contexto profundamente ideologizado y, en contraparte, advierte a la escuela como la única capaz de emancipar y redimir a la población de ese y otros flagelos. Destaca que a pesar de la labor constructiva que se realiza cotidianamente en esa escuela, la cercanía con Celaya contrarresta esos esfuerzos debido a la existencia “de lacras, añadiendo los prejuicios, fanatismo y vicios que en las poblaciones de esta índole imperan” (AHSEP, 5 de julio, 1938, hoja 1).

118

En el apartado correspondiente al “Gobierno Escolar y Comentario de su actuación” la Profesora Ceniceros de Zavaleta manifiesta su frustración por el protagonismo de los estudiantes desde este organismo que, en lugar de beneficiar, acabó perjudicando las

finalidades para las que fue creado. También cuestiona lo que advierte como una actitud generalizada en el normalismo rural, al referirse a la intervención de los estudiantes en la aplicación de las normas. Finalmente, como una expresión de rechazo al protagonismo de los estudiantes, sentencia que ha de ser a los educadores a quienes corresponda orientarlos en la creación de verdaderos “hábitos de autogobierno y dejando a un lado el libertinaje y anarquía que ha venido imperando en nuestras Instituciones” (AHSEP, 5 de julio, 1938, hoja II).

Aunque entre las finalidades del código disciplinario se encontraba la de involucrar a los estudiantes para democratizar la figura del gobierno escolar, la profesora Zavaleta encontraba serios problemas. Desde su apreciación, al exigir paridad con respecto del número de maestros en el Gobierno Escolar, los estudiantes habían convertido las reuniones en espacios de confrontación, en donde al sancionar la falta de algún compañero y creyendo que en esto estriba el buen compañerismo, buscaban la manera de solaparlo, antes que apoyar la aplicación del reglamento.

Ahora bien, como una estrategia con la que pretendía sentar las bases para afrontar y erradicar el libertinaje y la anarquía que prevalecía en la escuela, la profesora anunciaba la implementación de una medida de depuración que durante los años posteriores sería muy utilizado como medida de control de las inquietudes estudiantiles;¹ es decir, ya que esto se observa especialmente en los “lidercillos, poco a poco se eliminarán para darle mayor realce al Gobierno Escolar, y que sirva para la democratización del sistema escolar [...]; fuera de las falsas y absurdas interpretaciones de los alumnos o injustas arbitrariedades de los maestros” (AHSEP, 5 de julio, 1938, hoja II).

Defensa y negociación. ¿Por la razón y la justicia?

Es en este contexto en el cual se dan los sucesos de nuestro interés. El primero de los casos muestra las acusaciones que el profesor Alejandro Espinosa y el doctor Medina Astorga presentaron ante el Comité de Honor y justicia en contra de un estudiante de esa misma escuela. Luego de ser convocado el Consejo escolar para abordar la problemática y con una presencia de 24 maestros y 21 alumnos, la Profesora Guadalupe C. de Zavaleta en su calidad de directora de la escuela y asesora de dicho Comité, se encargó de dar a conocer cada una de las acusaciones para que, al contestar el alumno punto por punto, los miembros del Consejo pudieran normar su criterio.

En el siguiente texto encontramos algunas de las acusaciones leídas por la profesora C. De Zavaleta frente a los miembros del Consejo pero también, los argumentos expresados por el estudiante para defenderse: “Abandono del Plantel por varias horas, sin permiso”. El alumno reconoce que es verdad; sin embargo, dice que lo hizo en vista de que otros alumnos lo han hecho y no han tenido consecuencias. “Negarse a cumplir comisiones”. El doctor Molina indica las veces que el acusado lo hizo y este confiesa que es verdad pero se defiende argumentando diversos pretextos (no se incluyen en el informe en cuestión). “Fumar en el dormitorio, públicamente”. El doctor Molina indica que él lo sorprendió y al pedirle que tirase el cigarro y hacerle observación el alumno respondió de mala forma indicando que era demasiado hombre para decirle al doctor las verdades que otros alumnos no lo hacían por miedo. Dice que le respondió de esa manera porque él es siempre franco para decir las verdades. “Desobediencia al Profesor Alejo Espinosa en acción social efectuada en Tenería, Guanajuato y amenazas proferidas en contra del mismo por no permitirle ir”. En esa ocasión, al encontrarse el estudiante en la troca que los llevaría a la acción social, el profesor le pidió que se bajara, pues él no estaba en la lista. Aunque inicialmente

se bajó, al llegar a Tenería notó que desobedeciendo las órdenes, se fue siempre en la troca. El alumno reconoce su falta, pero dice que fue porque se sintió ofendido con las palabras del profesor y que en la escuela hay personas dignas de respeto pero otras no. También se le acusa de “insultos a sus compañeros”; sin embargo, el estudiante no acepta declararse culpable de esta falta.

Finalmente, a pesar de que el informe en cuestión no proporciona detalles referentes a los argumentos esgrimidos para determinar la sanción, sí menciona que una de las propuestas más discutidas fue la expulsión del alumno. En el mismo sentido, todo parece indicar que además de la postura de defensa asumida por parte de los estudiantes integrantes del Consejo Escolar, las pugnas existentes en el profesorado llevaron a este Comité a determinar que, para evitar su expulsión, en todo caso se le mantuviera vigilado, y que se le obligara “a hablar del respeto a los maestros en el próximo mitin (o reunión general de estudiantes y maestros), que fue la propuesta del Ingeniero Salazar, con 22 votos. Lo que ocasionó que se escuchara una manifestación de protesta por parte de los profesores que votaron por la expulsión” (AHSEP, 22 y 30 de abril de 1938).

Como se puede apreciar, al ser el Consejo escolar el órgano autorizado por excelencia para sancionar, a partir de los resultados en una votación abierta, el veredicto se daba en función de la capacidad de negociación del acusado, pero también como una manifestación de la lucha de fuerzas entre estudiantes y profesores. De esta manera, dado que estos espacios favorecían “el uso de la palabra y la argumentación como medios de defensa en lugar de la fuerza [...] procurando dar voz a todos” (Civera, 2013, pp. 235 y 245), también observamos que los alumnos buscan la manera de solapar al compañero para mostrar la fuerza de su unidad antes que aplicar el reglamento, haciendo visible la pugna entre profesores.² Por otro lado, más que atender a la razón y la justicia o mostrar una postura

de respaldo entre colegas, algunos profesores manifiestan su rivalidad y acaban utilizando el caso del estudiante en conflicto como botín político. De esta manera, al apoyar la decisión a favor del estudiante acusado, autorizan y validan de facto el uso de estas prácticas como medida de defensa o negociación al interior de la propia escuela.

La higiene privada. Por la felicidad y la plenitud de la vida propia

Aunque el tema de la salud y la higiene no era nuevo, pues ya desde las últimas décadas del siglo XIX y en diferentes momentos de la centuria pasada se vivieron algunos acontecimientos que permiten apreciar la importancia que ha tenido para el gobierno, en 1933 se planteó la iniciativa del Ejecutivo en la rama de Salubridad Pública, en donde además de presentar un diagnóstico muy general acerca de la relación entre las características de la población y el desenvolvimiento del país, en la Sección de Salubridad del Plan Sexenal -elaborado por el Partido Nacional Revolucionario- se presentaba la aspiración de combatir “por todos los medios de que dispone la ciencia médica, las siguientes enfermedades peligrosas para la colectividad y de fatales consecuencias para las generaciones futuras: lepra, onchocercosis, tuberculosis y venéreas” (Memoria Política de México, 1933, p. 21).

122

Al revisar los acervos de las normales rurales citadas en apartados anteriores, encontramos que estas instituciones no estuvieron ajenas al padecimiento de estos flagelos y que, quizá por lo mismo, estuvieron como parte de las preocupaciones de formación de las comunidades estudiantiles. Una evidencia tal vez pequeña pero que nos parece digna de tomarse en cuenta en este trabajo, es el inventario presentado en 1940 por el director de la Normal Rural

ubicada en Cañada Honda (AGENRJSM, 26 de agosto, 1940), en el que además de libros pertenecientes al esfuerzo editorial del cardenismo, también se encuentra *Higiene Escolar*, de Leo Burgerstein (1937). Un libro en el que se destaca la educación sana como un problema relacionado con los derechos de los niños y como una exigencia que no puede ser desatendida por los establecimientos públicos.

Aunque se trata de una obra editada en España, cuyos estudios y análisis tienen como base la experiencia de escuelas de Alemania y otros países europeos, creemos que se trata de un referente importante en tanto que además de mencionar que los espacios destinados para la enseñanza deben disponer de puerta y ventanas amplias, por donde pueda penetrar con libertad la luz solar, y donde se pueda disponer de espacio suficiente para que no se vicie el aire, también reconoce que en las clases numerosas, además de los riesgos que existen de la propagación de las enfermedades infecciosas, se pueden convertir en espacios en donde “los actos contra la moral se difunden con mayor facilidad que en las clases de pocos alumnos [en suma, se debe limitar el] número de alumnos a una cifra que no esté en contradicción con la higiene” (Burgerstein, 1937, p. 23). Es decir, 35 para las escuelas públicas ubicadas en la ciudad y 37 para las poblaciones rurales.

Por otro lado, al tratarse de un texto que da cuenta de la percepción y realidad educativa en Europa, en las primeras décadas del siglo XX, también incluye un elemento que resulta por demás interesante para el presente trabajo, en tanto que ubicamos nuestro objeto de estudio en escuelas formadoras de maestras y maestros rurales, cuyos inicios fueron marcados por los principios de una educación que consideraba, por lo menos en el discurso, las mismas oportunidades para hombres y para mujeres. Nos referimos a la coeducación, a la que Burgerstein define como el espacio en donde se brinda “la instrucción en común de ambos sexos” (1937, p. 18). Finalmente, al

referirse a la coeducación, destaca que a pesar de que para esa época la instrucción en común de ambos sexos era objeto de debate, es en la segunda enseñanza en donde más inconvenientes se presentan.

De acuerdo con Ramírez (2016), ya desde las últimas décadas del siglo XIX se dieron algunas manifestaciones de preocupación con respecto de la higiene en México, como parte de la educación corporal. Además, al señalar el surgimiento de la higiene privada, identifica el baño y el aseo personal como el equilibrio orgánico y el equilibrio espiritual necesarios para “la felicidad y la plenitud de la vida propia” (Ramírez, 2016, p. 3). Es precisamente este fenómeno lo que justificaría el surgimiento de otras necesidades como la creación y mejora de redes de drenaje y el fomento de prácticas de higiene en las escuelas. Por cierto, a partir del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 quedaron asentadas como tareas o responsabilidades de la escuela la enseñanza de la higiene, destacando los aspectos básicos de aseo personal y la práctica de movimientos corporales, el baño diario, lavarse las manos, cortarse las uñas, cepillarse los dientes después de cada comida; peinarse, entre otras.

También destaca lo que se advierte como el antecedente de la formación para la higiene y la salud escolar desde la enseñanza normal, pues menciona que dado que para esos años muchas de las escuelas se encontraban ubicadas en lugares insalubres, ya sea en vecindades, cerca de cementerios o depósitos de basura y caños, además de la mejora en los edificios, fue en los programas escolares donde aparecieron las asignaturas de Antropología Pedagógica, en la que se trataban nociones de Anatomía, Fisiología e Higiene aplicadas a la educación física del niño (Fernández, citado en Ramírez, 2016, p. 3), para el primer año e Higiene Escolar para el cuarto año. En suma, fueron los niños los principales destinatarios de estas medidas higiénicas.

Higiene y salud escolar. Talón de Aquiles del normalismo rural

Ahora bien, dado que la creación de las escuelas regionales campesinas se dio temporalmente muy cerca del inicio del gobierno de Lázaro Cárdenas, y que entre las preocupaciones de la época estuvo la de formar un imaginario que respondiera a la ideología cardenista; estudiantes y maestros rurales hicieron propio el discurso del cardenismo y lo manifestaron a través de su preocupación de “cooperar con mi grano de arena en el engrandecimiento de mi patria y de mi raza” (AHENRSMZ, 27 de julio, 1934).

Los maestros hicieron lo propio desde su trabajo en el aula, al enseñar a leer, escribir y hacer cuentas, así como en la alfabetización de adultos; también en la organización de campesinos y obreros lo mismo para la formación de ejidos que para la formación de sindicatos. Los estudiantes, por su parte, mostraron sus interpretaciones y compromiso con los postulados de la Revolución a través de sus prácticas cotidianas relacionadas con sus formas de organización al interior de las sociedades de alumnos, en su relación con las comunidades de la zona de influencia, así como en la postura contestataria y crítica frente al gobierno.³ Una de las formas más directas de involucrarse con las comunidades fue la implementación de campañas de vacunación, alfabetización, higienización y otras actividades con las que respondían al ideario cardenista, por la emancipación de obreros y campesinos en sus zonas de influencia.

A pesar del interés de los estudiantes por el cuidado de la higiene y la salud escolar, debe reconocerse que las escuelas no contaban con las condiciones necesarias para conseguirlo, por lo que no dejaron de ser el “talón de Aquiles” del normalismo rural. Además de esto, estas escuelas no estuvieron exentas de sucesos tan lamentables como el fallecimiento de estudiantes por diversos motivos. En cuanto al cuidado de la salud encontramos que, como mecanismo para evitar

el ingreso de estudiantes con algún padecimiento, desde los requisitos de admisión se exigía “ser de buena salud, tener un desarrollo normal y no adolecer de defectos físicos que imposibiliten la ejecución de las faenas agrícolas, todo lo cual será comprobado por el médico de la Escuela” (Memoria Política de México, 1933. p. 113). En este sentido vale la pena aclarar que, aunque en algunos casos los alumnos contaban con los antecedentes escolares necesarios para incorporarse, el tema de la edad no siempre fue tratado de la misma manera en todas las escuelas.

En Tacámbaro, por ejemplo, se dio el caso de un niño que, habiendo ingresado con 12 años de edad, culminó sus estudios a los catorce. Esta situación le impidió ejercer su profesión hasta que cumpliera los 17 años (Villela, citada en Civera, 2013, p. 80). Por otro lado, observamos el caso de un joven originario de Villa González Ortega, Zacatecas, en donde la regional campesina de Bimbaletes se vio imposibilitada para recibirlo debido a que no tenía “la edad suficiente ni el desarrollo corporal que se necesitan para los fuertes trabajos materiales que lleva a cabo el resto de los alumnos del plantel” (AHENRSMZ, 5 de febrero, 1935). Así lo manifestó el director de la escuela en un comunicado enviado al padre de familia en donde le hacía saber que su hijo “no estaba en condiciones de hacer una faena pesada y que de permanecer aquí resultaría después perjudicado en su salud, pues tendría que hacer un trabajo muy superior a sus fuerzas [...]” (AHENRSMZ, 5 de febrero, 1935).

126

En lo que respecta a los decesos de estudiantes encontramos, entre otros, el fallecimiento accidental de un estudiante de Roque, Guanajuato el 1º de agosto de 1936 en hechos descritos por el propio director de la Escuela de la manera siguiente:

Con motivo de la fiesta de inauguración de los cursos, se nombró una comisión de alumnos en la cual figuraba el

fallecido para conducir a los invitados a Celaya; al salir los motores auto-vías de Santa Cruz rumbo a Roque, el alumno mencionado venía sentado en el respaldo del asiento anterior y según declaración de los testigos presenciales, al querer coger su sombrero cayó entre los dos carros, pasándole el segundo originándole una muerte instantánea al fracturarle tres costillas y producirle un derrame interno por lesiones a los pulmones, hígado y colon así como la fractura del brazo derecho (AHSEP, 2 y 3 de agosto, 1936).

Más adelante, aunque sin detallar el motivo, en el mes de noviembre de ese mismo año también se anunciaba el fallecimiento de Ernestina Adame, alumna de la regional campesina de Ayotzinapa, Guerrero.

Como se ha mencionado en páginas anteriores, además de que algunas de estas escuelas llegaron a funcionar sin contar siquiera con un edificio propio, tanto su ubicación como la carencia de espacios adecuados, ocasionó que muchas vivieran en una condición itinerante, por lo que tanto estudiantes como profesores estuvieron expuestos a todo tipo de enfermedades. Por ejemplo, en el proceso de traslado de la escuela regional campesina del Soconusco, Chiapas hacia Aguascalientes, identificamos casos de estudiantes que debido a las condiciones insalubres en que se encontraba ubicada esa escuela se vieron afectados por “el terrible mal del paludismo” (AHSEP, 20 de enero, 1939).

Negociación e inquietud estudiantil en las normales rurales

Junto con las enfermedades propias de la inquietud estudiantil o quizá debido a la facilidad de los internados para el desarrollo de los actos contra la moral, señalados por Burgerstein (1937), también se dio

la propagación de otras relacionadas precisamente con las condiciones higiénicas de estos espacios. En la regional campesina de Bimbaletes, de una matrícula total de 145 estudiantes en 1936, durante el mes de mayo fueron atendidos 125 (59 mujeres y 66 hombres). Entre estos se dio un caso de fiebre tifoidea, 2 de sífilis, 4 de gonorrea, uno de tuberculosis pulmonar, 3 de reumatismo, 17 del aparato respiratorio, 36 de enfermedades del aparato digestivo, 5 del aparato circulatorio, 8 de enfermedades del sistema nervioso, 12 de enfermedades del aparato genitourinario, 12 de accidentes o violencias exteriores, 14 de enfermedades de la piel y 10 de enfermedades de órganos de los sentidos (AHENRSMZ, 5 de junio, 1936).

En el caso de Cañada Honda encontramos que, de acuerdo con la estadística presentada en agosto de 1942, es decir, a tres años de su establecimiento en este lugar, de una inscripción total de 99 estudiantes, además de casos de enfermedades como gripa (6 hombres y 2 mujeres), disentería (1 hombre), desnutrición (1 hombre), enfermedades de los ojos o de los oídos (1 hombre), del aparato digestivo (1 hombre y 1 mujer), de la piel y del tejido celular (4 hombres), accidentes o violencias exteriores (12 hombres y 7 mujeres); el informe correspondiente al mes de septiembre de ese año también mencionaba la existencia de un caso de enfermedad venérea. A pesar de que no se encontró otra información al respecto, vale decir que las enfermedades de transmisión sexual más comunes de esa época eran la sífilis y la gonorrea (AGENRJSM, 1942).

128 Regresando al caso que se menciona como enfermedad venérea, encontramos que el hecho mismo de no indicar de cuál se trata es una muestra de paternalismo y, por otro lado, la forma de tratarlo significa una verdadera enseñanza para los estudiantes, en tanto que les muestra cómo aprovechar cualquier situación para poner en juego la negociación. El caso es este, luego de conocer la gravedad del

padecimiento que presentaba el alumno, maestros y estudiantes acordaron trasladarlo a la ciudad de Aguascalientes para que recibiera atención médica como un beneficio propio de su beca (AGENRJSM, 22 de febrero, 1941); sin embargo, tan pronto como fueron enteradas las autoridades del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional de este acuerdo, ordenaron la baja inmediata, sugiriendo que en todo caso el papel de la escuela sería el de orientarlo en la forma de proceder para buscar su curación, particularmente acercándose a la Oficina de Servicios Coordinados de Salubridad de la Entidad.

En este escenario, la Dirección de la Escuela aprovechó la oportunidad para mostrar su apoyo al estudiante. Para esto construyó un alegato en el que daba cuenta de las circunstancias en las que contrajo dicha enfermedad. Así, a pesar de considerar la decisión del Departamento como correcta, en tanto que de esa manera se “excluye la posibilidad de un contagio en esa comunidad escolar” (AGENRJSM, 4 de marzo, 1941), también le hacía saber al estudiante lo siguiente:

Esta dirección a mi cargo hará todo lo posible porque usted vuelva a esta Escuela, máxime que ya no norma nuestra conducta la moral gasmoña(sic) nacida al calor de la religión; pues el mal que Ud. padece es precisamente producto de no tomar en cuenta estas plagas sociales que hacen tanto daño a la juventud; por otra parte Ud. No es responsable del mal que padece; por un lado es culpable el gobierno por no controlar en una forma correcta a las pobres mujeres que comercian con el vicio, por otra somos los maestros que no supimos darle a Ud. Los consejos que lo hubieran precervado(sic) del mal; así pues haremos sentir al Profesor Terán la necesidad de que no debe Ud. pagar por las consecuencias del mal endémico que padece la sociedad (AGENRJSM, 4 de marzo, 1941).

Finalmente encontramos que las diferentes manifestaciones de la cultura y las formas de expresar la identidad de los normalistas rurales ha sido el resultado de atender los aspectos que las circunstancias de cada época han exigido. En este sentido, el tema de la higiene y la salud escolar nos permite observar algunos elementos de construcción de dicha identidad. Así encontramos que, aunque en la actualidad parece ocioso recomendar el cuidado de la higiene y la salud a los jóvenes estudiantes de cualquier institución, al tratarse jóvenes hombres y mujeres de las escuelas regionales campesinas, cuyo origen muchas ocasiones impedía que contaran con hábitos de higiene adecuados para preservar la salud, este aspecto se convirtió en elemento de observación y valoración sancionable, establecido en el código disciplinario en estas instituciones.⁴

Pero también pone de manifiesto cómo, a pesar de la existencia de reglas mínimas de comportamiento, los estudiantes no sólo las infringen, sino que además permiten construir, con el apoyo de directivos y autoridades, otros espacios de negociación; lo que desde la perspectiva de este trabajo, se convirtió en una expresión más de la autonomía asistida, que se fue enraizando en las diferentes áreas de la vida en estas instituciones. Por último, parece quedar claro que las posibilidades de atención de la higiene y la salud escolar reflejan una arista más en este abanico de precariedades y de exclusiones de que históricamente han sido objeto las escuelas normales rurales en México.

130 Amores y desamores. Entre el amor y la “inmoralidad” en las normales rurales

Como se menciona en páginas anteriores, se trata de casos en que las alumnas y los alumnos se ven involucrados en situaciones amorosas y cuyo tratamiento parece excluir su condición de jóvenes. El primer caso involucra a cuatro personas en dos situaciones diferentes,

aunque sólo dos son estudiantes de la Regional Campesina de Roque, Guanajuato. Se trata de acontecimientos desarrollados entre los meses de abril y mayo cuando, a pesar de que los lineamientos de ingreso a estas escuelas no consideraban de manera explícita el estado civil de los aspirantes, era de todos conocido que había que ser soltero, tanto para incorporarse como para no perder la beca. Se encontró que dos alumnas mantenían relaciones de pareja con personas ajenas a la Escuela; mientras que en una de las situaciones se pudo comprobar que la persona que aparecía como tutor de la alumna en realidad era su amante. En el segundo caso había sido un maestro rural de la región quien se encargó de internar a la estudiante que a la postre también resultó ser un caso de amasiato (AHSEP, 20 de mayo, 1938). En sendos casos las alumnas fueron declaradas culpables de mantener esas relaciones, por lo que fueron expulsadas de la escuela.

Al tratarse de situaciones que no estaban consideradas en el Proyecto de Reglamento de esta institución, y respondiendo a las atribuciones del Gobierno Escolar, finalmente fue desde este organismo donde se tomó la decisión de expulsarlas, pero también desde donde se solicitó la intervención del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) para que se promoviera, en donde se vio involucrado el Maestro Rural, “el cese inmediato de este individuo que es indigno de pertenecer al Magisterio Nacional” (AHSEP, 12 de abril, 1938).⁵ Debe decirse que luego de que el asunto fue turnado al Director General de Educación Primaria para que se tomaran “las medidas que mejor procedan en el penoso caso del maestro rural” (AHSEP, 12 de abril, 1938). El “problema” culminó con la expulsión de ambas estudiantes.

En otro caso hay que decir que se trata del suceso más emblemático para las finalidades del presente trabajo. En este se vieron involucrados un alumno y una alumna también de la Regional

Campesina de Roque, Guanajuato, cuando fueron descubiertos de “haber intimado” en el dormitorio del joven estudiante. Luego del acontecimiento, estudiantes y maestros de la escuela conformados en el Consejo Escolar acordaron la expulsión de los dos jóvenes por quebrantar el Proyecto de Reglamento Interior, implementado a partir de 1935. Conscientes de que con esta decisión perdían toda posibilidad de continuar su formación como maestros rurales, apenas les fue comunicada esa decisión, los dos estudiantes comenzaron - cada quien por su lado- a solicitar a las autoridades del DEANR que se les concediera una “última oportunidad” para continuar y culminar su formación como maestros rurales en cualquier otra regional campesina del país.

Aunque la estudiante continuó su interés por recuperar su espacio -a partir de su esfuerzo personal o individual- desde el estado de Guanajuato, de donde era originaria; tras ser expulsado, el joven a -partir del 2 de julio- llegó a la ciudad de México y dado que no contaba más que con \$25 pesos que poco le durarían, solicitó alojamiento en el edificio de las Juventudes Socialistas de México, que para ese entonces se encontraba a un costado de la Secretaría de Educación Pública. Desde este lugar envió un documento al DEANR en el que pedía su intervención a través del siguiente mensaje:

Conciderando (sic) que es la primer vez y falla que se me observa [...] solicito que se reconsidere mi situación y mi deseo de cambiarme a otra Escuela Regional Campesina [...] ya que por desgracia fue la primera vez que fallé cometiendo un acto de inmoralidad que consistió en que siendo la compañera una de mis más íntimas amigas, y que saliendo ella en el momento en que me encontraba (sic) en el local que ocupa la Cooperativa Única Agrícola de la Escuela, en lo que vagamente se me ocurrió llamarla sin ventaja cual ninguna, y después de haber pasado algunos minutos, la invité a que si

aceptaba estar conmigo algún momento, lo cual lo aceptó. Acto continuo se procedió a buscarla incontrándola (sic) en la Oficina antes mencionada procediendo a darse la expulsión definitiva(sic). (AHSEP, *Pido se me reconsidere mi deseo de cambio a otra Escuela Regional Campesina*, julio 8 de 1937).

Fue así que en un fenómeno que parece anunciar parte del origen de ese espíritu negociador de los normalistas rurales, el Profesor Luis J. Méndez, jefe de la Sección Técnica, se encargó de armar un alegato de defensa del alumno en el que exponía una serie de argumentos con los que intentaba evidenciar las debilidades en la construcción de este sistema de autogobierno, expresadas en las arbitrariedades del procedimiento de expulsión, así como en la discreción y la falta de participación de la dirigencia nacional de la FECSM. Además, como si pretendiera hacer visible el interés de la directora por deshacerse de este tipo de casos, en lugar de prevenir o ajustar las prácticas, considerando la condición de joven del estudiantado al interior de la Escuela,⁶ en dicho alegato se menciona la existencia de un “caso semejante, tres meses antes, de las alumnas [...], expulsadas por el mismo motivo” (AHSEP, 1938, hoja 2).

El documento en cuestión estaba integrado por 13 hojas en las que detalla los argumentos con los que pretende persuadir al Consejo Escolar y autoridades, para reconsiderar la injusticia cometida contra este alumno. Se trata de un ejercicio estructurado, según el propio jefe de la Sección Técnica, a partir un análisis basado en la técnica y método dialéctico: tesis, antítesis y síntesis a través del cual no sólo construye un alegato de defensa del estudiante sino que, al igual como lo reconocían las propias autoridades al señalar la existencia de “muchas lacras y defectos que desde antaño existen en las Escuelas” (AHSEP, citado en Civera, 2013, p. 240), también presenta un desglose detallado de las que considera faltas y alteraciones en el proceso de expulsión.

Además de la descripción de los aspectos generales del “asunto que se ventila”, es decir, la expulsión del alumno, también destaca que, a pesar de haberse considerado como falta grave al Reglamento Interior de la Escuela, no solo es un formulario “para tratar casos generales”, sino que se trata de un Proyecto de Reglamento que “se puso en vigor sin tener la aprobación oficial del Departamento”. Este alegato incluye una breve declaración del alumno en la que describe los sucesos desde su propia experiencia y emite su valoración con respecto al Reglamento Interior y el papel de la dirigencia nacional de la FECSM.

El Reglamento de la Escuela no precisa la sanción para faltas como la suya. Que la FECSM no ha hecho nada a favor de ambos [...] Que ambos fueron expulsados como única medida disciplinaria. Que no se le han ofrecido oportunidades para rectificar su error y para reparar los daños que hubiera causado [...] Que él no recuerda o no ha visto qué es lo que hace la Escuela para resolver estos casos. Que aún cuando se acoge al perdón del Departamento, supone que el Departamento aún no ha encontrado la manera de suplir esta deficiencia (AHSEP, 1938, hoja 4).

134 Por último, haciendo uso de un discurso un tanto sarcástico, menciona que el siguiente paso dado por la Escuela fue comunicar al DEANR el acuerdo de la sesión, con lo que se daba “por terminada su actuación y tal parece que la conciencia de todos los que figuraron como espectadores, jueces y parte acusadora y ejecutora ha quedado satisfecha y tranquila” (AHSEP, 1938, hoja 5). Finalmente, aunque con lenguaje un tanto agresivo pero conservando el sarcasmo, el Profesor Luis J. Méndez señala una idea que parece responder a su preocupación por las necesidades de los estudiantes como jóvenes, cuando señala que el Departamento cerró el expediente aprobando la expulsión definitiva de los alumnos “porque es uno más, en la ya

larga lista de casos de fornicación de los alumnos que viven bajo un sistema coeducativo, en el que todas las tentaciones son posibles” (AHSEP, 1938, hoja 5).

Aunque debió transcurrir poco más de un año este proceso, finalmente fueron atendidas las peticiones de los estudiantes. Así, mientras que para el caso del estudiante se resolvió su situación el mes de julio de 1938 (AHSEP, 30 de julio, 1938), la estudiante debió continuar su lucha; sin embargo, ella aprovechó este resultado para argumentar y exigir la pronta atención de su situación, pues no consideraba lógico que mientras que “el verdadero culpable” ya se encontraba inscrito en otra Regional Campesina, a ella no se le “concediese lo que justamente” pedía, que era continuar sus estudios (AHSEP, 11 de octubre, 1938).

Todavía los primeros días del mes de noviembre la directora de la Escuela envió un oficio dirigido al jefe del DEANR en el que le recordaba que el Consejo Escolar había dejado a esa superioridad la resolución del caso, por lo que no le correspondía a ella decidir la situación final de la estudiante (AHSEP, 5 de noviembre, 1938). Fue así que unos días después el DEANR envió la indicación para que se recibiera a la alumna en cuestión y que se presentara inmediatamente, como ella lo había solicitado, a continuar preparándose “convenientemente para las próximas pruebas” (AHSEP, 11 de noviembre, 1938).

Finalmente, aunque con algunas variantes, encontramos situaciones en las que, si bien el respeto a las normas de convivencia o al Código disciplinario de la institución estaban de por medio,⁷ también es cierto que la condición de joven jugaba un papel importante.⁸ Mientras que en los casos anteriores los estudiantes son acusados o señalados por algún profesor o por las autoridades de la Escuela, de cometer alguna falta al reglamento, en 1953 encontramos una

situación poco común. Se trata de una acusación hecha por el Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnas “Amalia Solórzano de Cárdenas”, de Cañada Honda, Aguascalientes, en la que señala la existencia de “una serie de actos de inmoralidad que se han venido registrando en esta Institución entre alumnas y Maestros” (AGENRJSM, *Al director de la escuela*, 5 de marzo, 1953).

Además de tratarse de una acusación presentada por la dirigencia estudiantil, llama la atención la preocupación que manifiestan si consideramos que, de acuerdo con el código disciplinario vigente, la falta cometida era de segundo grado y como tal, la sanción se limitaba a “un punto menos en conducta y nota en su expediente” (AGENRJSM, 23 de junio, 1946). De cualquier manera, como si la finalidad de la dirigencia estudiantil fuera hacerle daño a la compañera alumna más que aplicar el reglamento, en un segundo oficio incluían un acta de hechos en la que señalaban que “siendo las 8 horas pasado meridiano del día 28 de febrero ocurrió un acto que por su trascendencia es necesario mencionar en este documento” (AGENRJSM, *Dando a conocer acto inmoral*, 5 de marzo, 1953). Que, de acuerdo con los testigos, un profesor y una alumna “tal vez amparados por la ausencia del C. Director y por las sombras de la noche han venido cometiendo una serie de faltas a la vista de todo el alumnado” (AGENRJSM, *Dando a conocer acto inmoral*, 5 de marzo de 1953). Las faltas a las que se refieren son el que con frecuencia los han encontrado “abrazados en el pasillo del comedor, sin preocuparse absolutamente de que se encontraban a la vista de todo el mundo” (AGENRJSM, *Dando a conocer acto inmoral*, 5 de marzo, 1953). Por lo tanto, solicitaban al director que “con toda su atención trate de contrarrestar esa serie de actos de inmoralidad que se han venido registrando en esta Institución entre alumnas y Maestros” (AGENRJSM, *Dando a conocer acto inmoral*, 5 de marzo, 1953).

Consideraciones finales

Si bien las formas de abordar estos fenómenos fueron sufriendo algunos cambios con el paso del tiempo, también es cierto que la condición de jóvenes de los estudiantes de estas escuelas los ponía recurrentemente en condición de riesgo de perder su beca, ya que como se ha mencionado, una de las sanciones alcanzadas podía ser la expulsión definitiva o pérdida de la beca para continuar sus estudios en el internado. Sin embargo, a través de las situaciones presentadas observamos que mientras que en algunos casos eran los propios profesores, las autoridades o los estudiantes acusados quienes se encargaban de promover la defensa que condujera a librar la sanción a través de una dinámica de negociación, en otros llegaron a ser los propios estudiantes quienes exigían la intervención de las autoridades para sancionar a otros compañeros. En cualquier circunstancia, se aprecia la apropiación que van consiguiendo con respecto de la negociación como mecanismo de defensa para preservar sus derechos en estos internados.

Aunque no pasó mucho tiempo para que los estudiantes de este tipo de instituciones comenzaran a capitalizar su capacidad de organización, al convertirla en su estrategia más efectiva de negociación; en el presente trabajo encontramos que ya para el año de 1938 era reconocido el protagonismo de los estudiantes campesinos en este sentido, lo que se advierte en la queja de la directora de la regional campesina de Roque, Guanajuato, cuando al expresar su frustración por el involucramiento de los estudiantes en la regulación o cuidado de la disciplina, desapruueba el llamado autogobierno, al relacionarlo con comportamientos de libertinaje y anarquía.

Así, observamos que, al igual como sucede en los momentos de conflicto con las autoridades, frente a la aplicación del reglamento

interior de la escuela, por ejemplo, los estudiantes encuentran en la negociación una manera de reclamar su derecho a continuar formándose como alumnas y alumnos de estas escuelas, sin dejar de vivir su condición de jóvenes. Además, mientras que en algunos casos el camino señalado por autoridades y profesores parecía responder al interés de inducir al estudiantado en el tipo de respuestas que requería una determinada circunstancia y que ubicamos como decisiones de autonomía asistida; en otras situaciones, las decisiones y argumentos esgrimidos por el profesorado resultan ser una clara muestra de la lucha de intereses de grupo. Finalmente, son los argumentos construidos alrededor de los problemas estudiantiles lo que nos permite asegurar que la negociación como estrategia de lucha en el normalismo rural no fue una construcción propia del estudiantado, tanto como resultado de un camino enseñado por los responsables de la administración de este tipo de escuelas, llámense, directivos y profesores.

En este proceso, y a casi cien años de que se fundaran las primeras instituciones de este tipo en el país -Normal Regional de Tacámbaro, Michoacán, el 22 de mayo de 1922 (Aguayo, 2002); la Normal Rural creada en 1922 en Rincón de Romos, Aguascalientes, que funcionó sólo hasta 1925 (AHSEP, 21 de julio, 1922); y la de Molango, en el estado de Hidalgo, en 1923-;⁹ observamos que no se ha logrado conciliar el discurso de las autoridades y la realidad educativa del país. Es decir, a pesar de los argumentos empleados recurrentemente por las autoridades, particularmente en “defensa” de este sistema de formación de maestras y maestros en momentos de reforma, la realidad es que solo han servido para atemperar las reacciones de los estudiantes y evitar el involucramiento de la sociedad a favor de esta comunidad estudiantil.

138

Por último, advertimos que la ausencia de interés por parte de la sociedad con respecto al sentido y finalidades de las escuelas

normales rurales en México, esa falta de interés por el otro al que hace referencia Elías (2016), ha sido propiamente una construcción resultado de la aplicación de políticas que no dejan de cuestionar a este sistema de formación de maestras y maestros rurales, y que parecen alentar reacciones descivilizatorias en torno suyo.

Referencias

- AGENRJSM. [Archivo General Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez]. (1942). Servicio Médico Foráneo. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM. (1948, 23 de agosto). Correspondencia 23 de agosto de 1948 [Caja 25]. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM. (1940, 26 de agosto). Inventario. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM. (1941, 22 de febrero). Oficio dirigido al Director de la Escuela. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM. (1941, 4 de marzo). Oficio dirigido al alumno que se atiende en el Hospital Hidalgo. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM. (1945). Proyecto de Reglamento de la Escuela Normal Rural de Cañada [Caja 23, 1943 – 1945, octubre 1945]. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM. (1946, 23 de junio). Reglamento de la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes [Caja 24, 1945-1947, octubre 1945]. Aguascalientes, México.
- AGENRJSM. (1948, 8 de junio). Sociedad de Alumnas “Amalia Solórzano de Cárdenas”. Oficio dirigido al Cuerpo Docente de la Escuela. Cañada Honda, Aguascalientes [caja 25. 1947-1948]. Aguascalientes, México.

AGENRJSM. (1953, 5 de marzo). Al Director de la Escuela. Solicitando justicia... Aguascalientes, México.

AGENRJSM. (1953, 5 de marzo). Dando a conocer acto inmoral. Aguascalientes, México.

Aguayo Álvarez, J. L. (2002). Escuela Normal Rural Salaces. Formadora de maestros. México: Ediciones del Azar.

AHENRSMZ. [Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural de San Marcos]. (1934, 27 de junio). Se transcribe solicitud inserta para los fines expresados. Zacatecas, México.

AHENRSMZ. (1935, 5 de febrero). Oficio dirigido al padre de familia. Zacatecas, México.

AHENRSMZ. (1936, 5 de junio). Datos para la Estadística. Zacatecas, México.

AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública]. (1922, 21 de julio). Se comunica la apertura de la Escuela Normal Rural en la Cabecera del Municipio de Rincón de Romos, Ags., [Fondo SEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena, 1922-1923, Expediente 1]. Ciudad de México.

AHSEP. (1935, 15 de marzo). Sarmiento, Miguel. Director de la Regional Campesina de Roque, Gto., Proyecto de Reglamento Interior para esta Escuela Regional Campesina, Capítulo I. DEANR [caja 9, Guanajuato, Expediente X/203.7(X-2-8)/-1A, Sección Correspondencia, hoja 1]. Ciudad de México.

140

AHSEP. (1936, 2 y 3 de agosto). Telegrama Número 8683 y Oficio dirigido al DEANR. Ciudad de México.

AHSEP. (1938). Al C. Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, 1938, s/f, hoja 2. Ciudad de México.

AHSEP. (1938, 5 de julio). Informe que rinde la Profa. Guadalupe C. Zavaleta (hojas I y II). Ciudad de México.

- AHSEP. (1938, 22 y 30 de abril). Acta de Consejo General de Alumnos y Maestros y Solicitud del Acta de la Junta de Consejo. Ciudad de México.
- AHSEP. (1938, 20 de mayo) Memorándum, Se informa a la Oficina del DEANR que dichas estudiantes fueron expulsadas. Ciudad de México.
- AHSEP. (1938, 12 de abril). Sobre el caso del maestro rural. Ciudad de México.
- AHSEP. (1938, 30 de julio). Oficio. Que inscriba al joven... en su Escuela. Ciudad de México.
- AHSEP. (1938, 11 de octubre). Oficio dirigido a la Sra. Guadalupe C. de Zavaleta. Se transcribe oficio de la alumna... Ciudad de México.
- AHSEP. (1938, 5 de noviembre). Oficio dirigido al Jefe del DEANR, Que habiendo dado el fallo... Ciudad de México.
- AHSEP. (1938, 11 de noviembre). Oficio dirigido al C. Director de la Escuela Regional Campesina de Roque, Gto., Relativo a la alumna... Ciudad de México.
- AHSEP. (1939, 20 de enero). Solicitud para reingresar a la escuela de Pabellón. Ciudad de México.
- Burgerstein, Leo (1937), Higiene Escolar. Traducido del Alemán por Eugenio y Antonio Jaumandreu y Luis Sánchez Sarto. Tercera Edición. Editorial Labor, S. A., Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Río de Janeiro.
- Civera, Alicia (2013), La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945. México, Fondo Editorial Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C., Gobierno del Estado de México.

Elías, Norbert (2016), *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica, México.

Flores Méndez, Yessenia (2018), *Nosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos: Identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas. 1930-1969*, Tesis Doctoral. Colegio de San Luis, A. C.

Hernández, Marcelo (2015), *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, UAZ, IPN, Zezen Baltza Editores, México.

Memoria Política de México (1933), 1933 Plan Sexenal. PNR. Recuperado de <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1933PSE.html>.

Miñano García, Max (1945) *La educación rural en México*. Ediciones de la Secretaría de Educación Pública. México.

Morales Dueñas, Hallier Arnulfo (2016), *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana, 1922-1990*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Unidad Académica de Historia. Programa de Doctorado en Historia.

Ortiz Briano, Sergio (2012), *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Zezen Baltza.

142

Ortiz Briano, Sergio (2019), *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969*. Zezen Baltza. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes.

- Padilla, Tanalís (2014), “Rural Education Political Radicalism, and Normalista Identity in Mexico after 1940”, en *Dictablanda: Politics, Work, and Culture in Mexico, 1938-1968*. Durham: Duke University Press.
- Ramírez Hernández, Georgina (2016), “Del cuidado personal a la salud escolar”, *CORREO del MAESTRO*. Revista para profesores de educación básica. México. Septiembre 2016. Año 21. Número 244.
- Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940* [Biblioteca para la Actualización del Maestro]. México: Secretaría de Educación Pública.
- Weiss, Eduardo (2012), (Coord.), *Jóvenes y bachillerato*. ANUIES, Dirección de medios editoriales. Biblioteca de la Educación Superior. México, D. F.

Notas

¹ Con el inicio de los años cuarenta esta medida se institucionalizaría como consecuencia todavía del conflicto religioso de la década anterior y además de que los planes de estudio dejaban atrás los contenidos ligados a la situación del campo y al enfoque socialista, también se redujo el presupuesto que les era asignado. Aunado a esto, en una medida que podría considerarse como de un Macartismo normalista, se depuró al profesorado y al estudiantado calificado de comunista.

² Desde sus primeros años, directivos y profesores de estas escuelas se valieron de las inquietudes estudiantiles para luchar de manera indirecta por los intereses de grupos. Esto valió para que, en una suerte de autonomía asistida, la FECSM tuviera el reconocimiento a su autonomía por parte del Departamento de Escuelas Normales Rurales al recomendar a directivos y profesores que evitaran tomar participación en las decisiones de los estudiantes al considerar que “estos organismos tienen problemas específicos que deben resolver democráticamente, de acuerdo con sus particulares intereses y con el

criterio de sus asociados”. AGENRJSM, 23 de agosto, 1948). A través de este documento (Circular HI-8-58), Francisco Larroyo, Director General del Departamento, recomendaba a los directores y personal de las escuelas que “se sirvan observar una estricta independencia de las Sociedades de Alumnos [...] en la inteligencia de que si llega a presentarse el caso de algún Director que [...] intervenga en los asuntos societarios de los alumnos, se hará acreedor a una severa sanción por parte de esta Dirección”.

³ Por otro lado, uno de los comités que se formaban en las normales rurales era el de Acción Social, cuyas tareas los convertían en verdaderas agencias de difusión social, puesto que promovían la transformación económica y educativa en las comunidades cercanas, al encargarse de erradicar “el patrimonio de la población rural constituido por la ignorancia y la miseria”. Y era esa región, de comunidades y poblados vecinos donde había por lo menos diez escuelas primarias rurales a la que se definía como zona de influencia (Miñano, 1945, p. 113).

⁴ De acuerdo con el Proyecto de Reglamento de 1945, en el capítulo tercero se consideraban todas aquellas faltas que, a juicio de la comisión de Honor y Justicia no eran graves. Entre estas se encontraban faltar al pase de lista general, a las reuniones generales o a clases; tener retardos en clase; no presentarse con la corrección o limpieza debidas a los salones de clase; no arreglar su equipo de dormitorio; por sacar loza y o alimento del comedor sin justificación (AGENRJSM, 1945).

⁵ En todos aquellos casos que por su naturaleza fueron tratados en su momento con cierta confidencialidad, nosotros evitamos registrar los nombres de los involucrados y, en todo caso, al referirnos a ellos lo hacemos utilizando expresiones como “las alumnas...”, “el alumno...”, “el maestro rural...”.

⁶ Curiosamente, el Artículo 1º del Reglamento Interior de la Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato, señala que se “reconoce como derechos de los alumnos las necesidades que se derivan de su naturaleza psico-física [así como] gozar de las comodidades esenciales para lograr normalmente su desarrollo físico y ser educado de manera que sea respetada su personalidad”, entre otros (AHSEP, 15 de marzo, 1935, hoja 1).

⁷ Según el Código disciplinario vigente desde 1946, y que estaba estructurado en ocho capítulos, era el Comité de Honor y Justicia el encargado de cuidar su cumplimiento. Las faltas estaban clasificadas según su nivel de gravedad en primero, segundo y tercer grado. Era en la clasificación de las de segundo grado en donde se encontraban faltas como no obedecer las órdenes de los responsables de la disciplina; faltar a clase, falta de respeto y consideración a

los maestros y empleados; actos inmorales, mal trato al edificio y al equipo; entre otras (AGENRJSM, 1945 y 1946, 23 de junio).

⁸ En 1947 estudiantes y profesores vivieron un conflicto por “incomprensión” de estos últimos. Las estudiantes reclamaban, entre otras cosas, el hecho de que el profesorado no tuviera “ni la más simple atención y comprensión” para ellas. También manifestaban su esperanza de que sus profesores fueran “lo suficientemente comprensivos, educados y cultos pedagógicos y científicos y al mismo tiempo que comprenderán a la juventud” (AGENRJSM, 8 de junio, 1948).

⁹ Es importante destacar que posteriormente esta escuela pasó a Actopan, y finalmente a El Mexe, en la misma entidad.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa

Methodological approaches in historical research: quantitative, qualitative and comparative

Arturo Alexander Sánchez Molina*
Angélica Murillo Garza**

* *Egresado de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, Monterrey, México. Tiene estudios de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia; ha realizado tres posgrados: Especialidad en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, Maestría en Docencia y Maestría en Enseñanza de la Historia de México. Correo electrónico: alexandermolina9337@gmail.com*
 <https://orcid.org/0000-0001-8348-6883>

** *Profesora-investigadora en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, Monterrey, México. Es doctora en Ciencias de la Educación; investigadora Perfil PRODEP; ha formado parte de diferentes Consejos Editoriales en revistas de investigación en español, inglés, francés; participante en redes de investigación nacionales e internacionales; es socia de número en la Sociedad Nuevoleonesa de Historia, Geografía y Estadística, AC. Correo electrónico: mes.mle.angelicamg@hotmail.com*
 <https://orcid.org/0000-0002-5708-428X>

Historial editorial

Recibido: 12-marzo-2021

Aceptado: 16- junio-2021

Publicado: 30-julio-2021

ISSN-e: 2594-2956

Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa

Resumen

El presente escrito tiene la finalidad de dar a conocer al lector las características de los enfoques metodológicos que emplean los historiadores para llevar a cabo procesos de investigación. Existen diferentes caminos para indagar la realidad social. La investigación científica en ciencias sociales se puede abordar desde tres paradigmas o alternativas metodológicas: cuantitativa, cualitativa y comparativa. A pesar de que cada opción metodológica se sustenta en supuestos diferentes y tiene sus reglas y formas básicas de acción, establecidas y compartidas por la propia comunidad científica, no son métodos excluyentes, se complementan. Se pretende mostrar al lector como se puede ejercer la metodología del método comparativo y su paso enfático en el desarrollo de la historia y, por qué no, en su aplicación en el aula para comprender los fenómenos académicos relacionados directamente con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el nivel de educación básica, específicamente en secundaria.

Palabras clave: Enfoques metodológicos, investigación histórica, metodología comparativa, metodología cualitativa, metodología cuantitativa.

Methodological approaches in historical research: quantitative, qualitative and comparative

Abstract

The purpose of this paper is to make the reader aware of the characteristics of the methodological approaches used by historians to carry out research processes. There are different ways to investigate social reality. Scientific research in social sciences is approached from three paradigms or methodological alternatives: quantitative, qualitative, and comparative. Although each approach is based on different assumptions and has its rules and basic forms of action, already established and shared by the scientific community, they do not exclude one another but rather complement each other. This study aims at demonstrating how the methodology of the comparative method and its emphatic step can be applied in the development of history and in the classroom, to understand the academic phenomena directly related to the teaching and learning of History at the basic education level, specifically in secondary school.

Keywords: Methodological approaches, Historical research, Comparative methodology, Qualitative methodology, Quantitative methodology.

Approches méthodologiques de la recherche historique: quantitative, qualitative et comparative

Résumé

Le présent mémoire a pour objet de faire connaître au lecteur les caractéristiques des approches méthodologiques utilisées par les historiens pour mener à bien les processus de recherche. Il existe différentes façons d'explorer la réalité sociale. La recherche scientifique en sciences sociales peut être abordée à partir de trois paradigmes ou alternatives méthodologiques: quantitative, qualitative et comparative. Bien que chaque option méthodologique repose sur des hypothèses différentes et ait ses règles et formes fondamentales d'action, établies et partagées par la communauté scientifique elle-même, elles ne sont pas exclusives, elles se complètent. L'objectif est de montrer au lecteur comment la méthodologie de la méthode comparative peut être appliquée et comment et pourquoi elle ne l'est pas, dans son application en classe pour comprendre les phénomènes académiques directement liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire au niveau de l'éducation de base, en particulier au niveau secondaire.

Mots-clés: Approches méthodologiques, Recherche historique, Méthodologie comparative, Méthodologie qualitative, Méthodologie quantitative.

Podjęcia metodologiczne w badaniach historycznych: ilościowe, jakościowe i porównawcze

Streszczenie

Celem tego artykułu jest uświadomienie czytelnikowi cech metodologicznych stosowanych przez historyków do przeprowadzania procesów badawczych. Istnieją różne sposoby badania rzeczywistości społecznej. Do badań naukowych w naukach społecznych można podchodzić z trzech paradygmatów lub alternatyw metodologicznych: ilościowych, jakościowych i porównawczych. Choć każda opcja metodologiczna opiera się na różnych założeniach i ma swoje podstawowe zasady i formy działania, ustanowione i wspólne dla samej społeczności naukowej, nie są one metodami wyłącznymi, uzupełniają się wzajemnie. Ma na celu pokazanie czytelnikowi, w jaki sposób można korzystać z metodologii porównawczej i jej zdecydowanego kroku w rozwoju historii i jej zastosowaniu w klasie, aby zrozumieć zjawiska akademickie bezpośrednio związane z nauczaniem i uczeniem się historii na poziomie edukacji podstawowej, szczególnie w szkołach średnich

Słowa kluczowe: Podjęcia metodologiczne, Badania historyczne, Metodologia porównawcza, Metodologia jakościowa, Metodologia ilościowa.

Introducción

Este artículo se ha escrito con base en las investigaciones y opiniones de diversos autores que versan sobre la investigación histórica, los enfoques o metodologías cuantitativa, cualitativa y comparativa. Se realiza una aproximación al camino a seguir para recopilar información en la investigación histórica a través de las metodologías referidas, así como el tipo de instrumentos que utilizan para la recolección de datos. Para Hurtado (2008) una revisión documental es una técnica en donde se recolecta información escrita sobre un determinado tema, teniendo como fin proporcionar variables que se relacionan indirectamente o directamente con el tema establecido.

La investigación es un proceso a través del cual se genera conocimiento de la realidad con la intención de explicarla, comprenderla, y transformarla, de acuerdo a las necesidades materiales y socioculturales que cambian vertiginosamente. Como refieren Hernández, Baptista y Fernández (2010) la investigación “Es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p. 4). Las metodologías tienen la finalidad de resolver problemas, bajo reglas de validez y aceptación, cobijadas por el método científico. Estas metodologías se pueden adaptar a problemáticas de aprendizaje dentro del aula que, sin duda alguna, pueden solucionarse o disminuirse, al asignar un rol de investigador al docente y a los estudiantes para su aprendizaje.

Existen diferentes caminos para indagar la realidad social. Por un lado, el paradigma cuantitativo y por otro el cualitativo. “La investigación científica en ciencias sociales se puede abordar desde dos paradigmas o alternativas metodológicas: cuantitativa y cualitativa” (Monje, 2011, p. 10). Pero además de estas dos existe una tercera llamada metodología comparativa, aplicada en las ciencias sociales, específicamente en lo político, que surgió en los años sesenta y a la cual Nohlen (1998) define como “un procedimiento de la comparación sistemática de casos de análisis que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación de hipótesis” (p. 1).

A pesar de que cada opción metodológica se sustenta en supuestos diferentes y tiene sus reglas y formas básicas de acción, establecidas y compartidas por la propia comunidad científica, no son métodos excluyentes, se complementan. Este artículo presenta -a su vez- una reflexión acerca de la utilización del método comparativo en estudios cualitativos, en el campo de las ciencias sociales, especialmente de la ciencia política, y muestra al lector como se puede ejercer la metodología del método comparativo y su paso enfático en el desarrollo de la historia y por qué no, en su aplicación en el aula para solucionar y entender los fenómenos académicos relacionados directamente con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el nivel de educación básica, específicamente en secundaria.

“Las investigaciones históricas permiten conocer y reflexionar sobre un fenómeno, considerando resaltar los conceptos e hipótesis y la comprensión de las relaciones de la Historia con el Tiempo, con la memoria o con el Espacio” (De Almeida, 2016, p. 383). Para Grajales (2002) la investigación histórica se expresa como “El esfuerzo que se realiza con el propósito de establecer sucesos, ocurrencias o eventos en un ámbito que interesa al historiador; se entiende por metodología el modo como se enfocan los problemas y se buscan las respuestas” (p.7).

¿Cuál es el proceso a seguir para recopilar información en la investigación histórica?

Para recopilar información en la investigación histórica, Grajales (2002) menciona que primero el historiador/investigador debe establecer un problema delimitado. Esto se logra cuando el investigador establece una o varias preguntas específicas frente a un hecho o evento histórico, con el fin de precisar lo sucedido, establecer comparaciones o determinar causas y/o consecuencias. Esto es de suma importancia, porque no se puede investigar un campo amplio ya que se perdería el objetivo de la investigación de una problemática en concreto. Si la metodología se aplica en el aula, se pueden citar, por ejemplo, las dificultades que tienen los alumnos para comprender conceptos relacionados con la cronología, conceptos políticos, o las nociones de

espacialidad y temporalidad, solo por mencionar algunas que son muy frecuentes al abordar la Historia en las aulas de nivel básico (secundaria).

El historiador/investigador debe además establecer una hipótesis histórica a partir de preguntas de investigación, pues es parte del proceso. Al respecto Grajales (2002) expresa que:

El investigador, fundamentado en su conocimiento de las corrientes interpretativas, la información disponible, los elementos comunes en otros eventos semejantes, si los hay, identifica las respuestas más plausibles a la pregunta de investigación, para luego dedicarse a la tarea de recoger evidencias y datos que permitan comprobar la viabilidad de las hipótesis o su rechazo (p. 11).

Como parte fundamental del proceso de investigación histórica, el historiador/investigador debe apoyarse de fuentes primarias y secundarias. Para Grajales (2002) “Corresponde al investigador proveerse de la información necesaria para cuestionar o comprobar sus hipótesis” (p. 11). El investigador debe tomar como referencia datos de primera mano, es decir, de las fuentes que le servirán para estudiar el fenómeno o problema y con ello comprobar o rechazar una o varias hipótesis.

Metodología cuantitativa

152

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997) “La investigación cuantitativa se inspira en el positivismo. Este enfoque investigativo plantea la unidad de la ciencia, es decir la utilización de una metodología única que es la misma de las ciencias exactas y naturales” (p. 83). Dicha metodología usualmente parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica, con base en los cuales formula hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables que forman parte del problema que se estudia.

Para Monje (2011) la investigación cuantitativa (empírico-positivista) establece una separación tajante entre el sujeto que conoce y la realidad observada, la cual es aprehendida por el investigador como agente externo a la misma. Para esta metodología, la medida y cuantificación de los datos constituye el procedimiento para alcanzar la objetividad en el proceso de conocimiento.

Sobre la investigación cuantitativa, así refiere Monje (2011) “La pretensión explicativa es característica de los estudios cuantitativos, de donde se deriva la predicción, la manipulación técnica y el control sobre los acontecimientos o hechos, preferentemente del mundo natural” (p. 14). La investigación bajo este enfoque tiene mayor preocupación por los procedimientos analíticos, es decir, por la fragmentación y el estudio de las partes que constituyen el todo social. Esta metodología, según Monje (2011), tiene predominio del método hipotético-deductivo y por ello:

Implica que los científicos sociales focalicen su atención en probar hipótesis a partir de un doble referente: el cuerpo conceptual de un lado y la realidad concreta que se estudia del otro lado. El método científico se aplica primordialmente para fundamentar; justificar y respaldar hipótesis específicas que se deducen de un marco conceptual (p. 16).

La estructura para la investigación cuantitativa se integra por las siguientes fases: Teoría, hipótesis, observaciones, recolección de datos, análisis de datos y resultados. Entre la teoría y la hipótesis se da la deducción; entre la hipótesis y la recolección de datos se presenta la operacionalización; entre la recolección y el análisis de datos se suscita el procesamiento de datos; entre el análisis de datos y los resultados emerge la interpretación y, por último, de los resultados se origina la inducción.

Metodología cualitativa

Con relación a esta metodología, Monje (2011) menciona que “Se nutre de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. El pensamiento hermenéutico parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio, como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos” (p. 13).

Dicha metodología se interesa por captar la realidad social a través de la mirada de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. Plantea que la realidad no es exterior a quien la examina, existiendo una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Como refiere Monje (2011) la metodología “Muestra mayor tendencia al examinar el sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece” (p. 14). Con ella se observa mayor interés por lo datos cualitativos, por la indagación más amplia de actitudes, valores, opiniones, percepciones, creencias y preferencias de los sujetos. En la investigación cualitativa, los objetivos pueden orientarse a la descripción, la explicación o la comprensión.

Para Monje (2011) la investigación cualitativa:

Intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo (p. 16).

154 En esta metodología no se configura un marco fijo e inmodificable, sino un punto de referencia que indica qué se va a explorar (objetivos), cómo debe procederse (la estrategia) y qué técnicas se van a utilizar (la recolección). “Aunque se aplica un esquema abierto de indagación, se va refinando, puntualizando o ampliando según lo que el investigador vaya comprendiendo de la situación, el proceso debe iniciarse con un plan de trabajo referencial” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 125).

Como bien afirma Monje (2011) “El proceso de la investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás” (p. 32). El proceso a seguir en la metodología cualitativa es definir una situación problema, explorar esa situación y elaborar un plan de acción, posteriormente, realizar trabajo de campo donde se recolectan datos cualitativos y se organiza la información y, por último, se identifican los patrones culturales al analizar e interpretar la información obtenida, para establecer una conceptualización inductiva.

No hay un único método a través del cual podamos alcanzar y dominar el desarrollo y la experiencia, como consecuencia, los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar al objeto de estudio. De esta forma Denzin y Lincoln (1994) mencionan que cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología, análisis).

Metodología comparativa

La metodología comparativa es el procedimiento de la comparación sistemática de casos de análisis que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación de hipótesis. Cuenta con una larga tradición en la metodología de las ciencias sociales; ciencias políticas. Respecto al método comparativo, Nohlen (2003) refiere que “Se entiende exactamente en los tratados metodológicos y en la práctica de investigación: entre otros factores, es una consecuencia de que el concepto muchas veces se emplea de manera sinónima con comparación: análisis comparativo e investigación comparativa” (p. 30).

155

A esta comparación cualitativa se opone la cuantitativa que utiliza procedimientos estadísticos, la comparación es inherente a cualquier procedimiento científico, el método científico es inevitablemente comparativo y toda política es de alguna manera política comparativa,

de esta perspectiva se deriva que la idea de un método comparativo autónomo que parece resultar redundante, en las ciencias sociales deben igualarse el método comparativo y el método científico.

La comparación es el criterio de la interpretación valorativa de los resultados empíricos. Así refiere Álvarez, (2011) “no es el principio del conocimiento científico –como éste debe considerarse más bien el postulado del examen crítico de teorías–, permite la evaluación comparativa de los resultados empíricos” (p. 240). El método comparativo, en sentido estricto, busca examinar nexos causales y trata de aislar los factores que pueden ser considerados como causa variable independiente de un efecto variable dependiente que dé como resultado una causalidad.

La reflexión metodológica se refiere primordialmente a su variante cualitativa, ya que en este caso es casi imposible una estandarización del método comparativo porque típicamente este se aplica sobre todo allí donde los métodos estandarizados de las ciencias sociales no funcionan debido a lo específico del objeto a analizar, ya sea porque el referido no puede ser examinado de manera experimental o porque el número de casos es tan escaso que no pueden utilizarse procedimientos estadísticos. En la aplicación de la metodología cualitativa “hay tres métodos propios de las ciencias sociales: el experimento, el método estadístico y el estudio de caso” (Nohlen, 2003, p. 40).

El tipo de instrumentos que se utilizan para recopilar datos

156

Existen diferentes instrumentos de los que se apoyan los investigadores para la recogida de datos para su posterior análisis y sistematización en el informe. Como bien señala Monje (2011) “Toda la información obtenida se va a concentrar en los instrumentos que el historiador/investigador utiliza para recolectarla y registrarla” (p. 25). Algunos instrumentos que sugiere el autor son los formularios, las pautas o guías de observación, las pruebas psicológicas, las escalas de opiniones y actitudes, así como listas de control, entre otros.

De acuerdo con Monje (2011) “La recolección de datos se efectúa mediante la aplicación de instrumentos diseñados en la metodología, utilizando diferentes métodos como la observación, la entrevista, la encuesta, los cuestionarios, los test, la recopilación documental y otros” (p. 28). Los positivistas buscan las causas del problema del que parte la investigación histórica mediante instrumentos tales como cuestionarios, inventarios o estudios demográficos que producen datos susceptibles de análisis estadístico.

Para Monje (2011) los métodos de recolección estructurada de datos cuantitativos reúnen información que se cuantifica con mayor facilidad, aunque también se puede cuantificar la información no estructurada. Destacan las técnicas de la entrevista estructurada, el cuestionario auto diligenciado, la observación sistemática, regulada o controlada, así como las escalas de actitud y opinión.

La entrevista es un método diseñado para obtener respuestas verbales a situaciones directas o telefónicas, entre el entrevistador y el encuestado. El instrumento entrevista estructurada lo describe Monje (2011) como “La que emplea un cuestionario (o guion de entrevista) con el objeto de asegurarse que a todos los encuestados se les hacen las preguntas de manera estandarizada, esto es, de igual modo y en el mismo orden” (p. 136).

El método de encuesta resulta adecuado para estudiar cualquier hecho o característica que las personas estén dispuestas a informar. Su utilización, menciona Monje (2011) que “Se puede asumir bajo distintos enfoques: investigaciones descriptivas; investigaciones comparativas y evaluativas complementadas, los tipos de encuestas van de ser descriptivas: orientadas explicativas, seccionales o transversales y longitudinales: retrospectivos prospectivos” (p. 134).

Para la elaboración del instrumento es importante redactar el método de encuesta: es individualista, estático. Trabajar con formalidades estadísticas, etapas de encuesta: determinación de que el método de encuesta es adecuado y la formulación de objetivos: generales y específicos. Determinación de la cobertura de la encuesta; personas, lugar y tiempo.

Es importante la elaboración de un cuestionario autodilucidado, que es un formato resuelto en forma escrita por los propios sujetos de la investigación, reduce los sesgos ocasionados por la presencia del entrevistador, esto “Facilita el análisis y reduce los costos de aplicación, sus desventajas el encuestador pierde el control de la secuencia de las preguntas y presenta menor porcentaje de respuestas” (Álvarez, 2011, p. 137).

Para el historiador/investigador positivista, las herramientas o instrumentos para realizar las investigaciones y analizar y comprobar los hechos históricos, son las fuentes reales, es decir, las fuentes primarias y secundarias, puesto que para obtener el conocimiento histórico el historiador “Necesita de la utilización de fuentes, ya sean documentos, testimonios u objetos. Su argumentación se basa en la interpretación de éstas” (Hurtado, s./f, p. 1). Debe recopilar toda la información histórica de fuentes confiables para comprobar su hipótesis, pues esa es su materia prima.

Se entiende por fuente de información toda persona u objeto que disponga u ofrezca datos relevantes respecto al asunto en investigación. “Estas fuentes pueden ser clasificadas en dos categorías básicas: fuentes primarias y fuentes secundarias” (Grajales, 2002, p.11). Como se mencionó con antelación, la materia prima de los historiadores son las fuentes de información histórica (primarias y secundarias), así como las metodologías de investigación y los instrumentos para recopilar datos.

Respecto a la fuente primaria, Grajales (2002) la define como “Aquella que está directamente relacionada en términos de tiempo y espacio con el evento, hecho, suceso u ocurrencia que se estudia. Puede ser el testimonio de personas que participaron en el hecho o lo observaron directamente...” (p. 11). De igual manera, Hurtado (s./f.) define a las fuentes primarias como “Los documentos, testimonios u objetos originales que le permiten al historiador investigar directamente en ellos, sin la intervención de un intermediario” (p. 5).

158

Para Grajales (2002) las fuentes primarias pueden ser testimonios orales que relaten su experiencia del pasado, documentos elaborados con el propósito expreso de transmitir información que pueda ser usada en el

futuro y reliquias o testimonios históricos cuya existencia no tuvo como objeto deliberado y consciente transmitir información para ser utilizada en el futuro.

Sobre esta misma idea, el quehacer del historiador/investigador con las fuentes primarias, es decir, el procedimiento que sigue utilizar fuentes primarias (escritas, iconográficas y orales) según expresa Hurtado (s./f.) es el siguiente:

Busca, encuentra, selecciona, clasifica, edita cuando es necesario, contrasta, para obtener no sólo información, sino orientación a su investigación; pero, durante todo este proceso interpreta, argumenta, reflexiona y valora las fuentes a partir de una intencionalidad y tomando en cuenta las circunstancias (p. 4).

La fuente secundaria que le sirve al historiador para recopilar datos tiene ciertas características que pueden restarle objetividad, puesto que “Tiene en general un valor limitado por causa de las distorsiones que sufre la información al pasar de un emisor a un receptor” (Grajales, 2002, p. 12).

Es ahí donde el investigador puede interpretar mal el mensaje y distorsionar la información y discrepar con la idea original del autor de la fuente en su contexto. También el autor del artículo expresa que la persona que escribe o provee una información de segunda mano no se halla en la escena del acontecimiento que se estudia en el momento cuando acontece; por lo general relata lo que otro, que dice haber estado allí, dijo o escribió. Esto ocasiona que muchas veces las interpretaciones se alteren.

Las fuentes secundarias se pueden describir como “Los resultados concretos de la utilización de las fuentes primarias, es decir, libros, ensayos, artículos, biografías, monografías, entre otros. Este tipo de fuentes no son de poco valor, pues son el producto de años de investigación histórica” (Hurtado, s/f, p. 6). Las fuentes secundarias pueden ser escritos (libros, revistas, periódicos, entre otros), auditivos

(grabaciones de conferencias) y auditivos y visuales (teleconferencias, *videoclips*).

El uso de fuentes históricas, de las cuales los historiadores/investigadores recopilan datos, se manifiestan tres aspectos, que según Hurtado (s./f.) se describen así:

La utilización de fuentes en historia tiene tres aspectos: primero, como base desde la que se construye el conocimiento histórico (fundamentación); segundo, como medio por el que se transita para construir dicho conocimiento (demostración); y tercero, como límite, en el sentido de que pone una frontera al historiador, impidiéndole que pueda elucubrar sin argumentos acerca de su tema de investigación (verificación) (p. 1).

El autor hace énfasis en que los tres aspectos son tan importantes y se debe desarrollar adecuadamente, así como ser lo más objetivos en la interpretación de las fuentes y no salirse de contexto, además de identificar, una vez concluida la investigación histórica, la confiabilidad necesaria y la suficiente certeza de que los resultados son producto de una investigación seria y científica.

Como se sabe, cada historiador/investigador realiza las interpretaciones para construir el conocimiento histórico, producto de sus reflexiones. “Las fuentes son las mismas, no cambian, pero la mirada del historiador no es la misma” (Hurtado, s./f, p. 2) Aun así, debe propiciar siempre la objetividad, misma que se puede definir como “La no intervención de cualquier elemento afectivo en la relación que se establece entre el observador y lo observado” (Monje, 2011, p. 15).

160

Es importante la labor del historiador/investigador para recopilar datos a través de las fuentes, obtener el conocimiento histórico, validar o rechazar sus hipótesis respecto a un problema o hecho histórico y elaborar el discurso histórico con sentido y objetividad. El historiador “Ordena, reordena, edifica, construye, interpreta, reinterpreta, resuelve, conecta, le da sentido a lo material para crear una nueva idea a partir de la utilización de fuentes” (Hurtado, s./f, p. 3).

Las técnicas para el análisis de la información

“Las técnicas e instrumentos que utilizará cada perspectiva paradigmática serán muy similares, pero diferirán en el grado de abstracción, su enfoque o sus resultados” (Monje, 2011, p. 37). Después de clasificar las fuentes (primarias y secundarias) otro aspecto que es de suma importancia en el proceso de la investigación histórica que llevan a cabo los historiadores/investigadores es criticar dichas fuentes. Esta acción es realizada con la finalidad de validar o rechazar la o las hipótesis planteadas. Entonces, el investigador tiene “La tarea de determinar la calidad y relevancia de la información que la fuente provee. Los datos deben ser sujetos a un análisis cuidadoso a fin de discriminar entre lo falso y lo verdadero” (Grajales, 2002, p. 12). Además, refiere que no existe garantía de que a través del criticismo cualquier evento del pasado pueda ser probado totalmente.

El proceso para evaluar y juzgar las fuentes que recopilan los historiadores/investigadores para la investigación histórica bajo una metodología se denomina crítica. Como parte del proceso de la investigación, Grajales (2002) menciona que “Es mediante el proceso de crítica o juicio de la fuente que el historiador determina las evidencias históricas en las cuales se apoyará para interpretar o comprobar sus hipótesis” (p. 12). Los instrumentos cualitativos, en comparación con los cuantitativos, enfatizan los estudios que emplean métodos de recolección que difieren de aquellos que se utilizan en estudios cuantitativos. “Sin desconocer la naturaleza de cada problema investigativo, es aconsejable combinar los métodos de recolección de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, para obtener una comprensión más integral de la conducta humana” (Monje, 2011, p. 150).

Los instrumentos cualitativos se podrían identificar de la siguiente manera: 1. La Entrevista no estructurada y entrevista dirigida, 2. La entrevista en profundidad, 3. Los grupos focales, 4. La observación simple, no regulada y participante de vida, 5. Los análisis de contenido y 6. El método etnográfico.

La entrevista no estructurada es flexible y abierta, se procede sin un concepto preconcebido del contenido o flujo de información que se

desea obtener, aunque los objetivos de la investigación rigen las preguntas. “El contenido, orden, profundidad y formulación se hallan sujetos al criterio del entrevistador” (Álvarez, 2011, p. 152).

Si bien el investigador, sobre la base del problema, los objetivos y las variables, elabora las preguntas antes de realizar la entrevista, modifica el orden, la forma de encauzar las preguntas o su formulación para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio. Las entrevistas comparten una estructura básica en la que el investigador tiene las preguntas y el sujeto da las respuestas. Sin embargo, “Las entrevistas cualitativas, a diferencia de las estructuradas, siguen el modelo de una conversación entre iguales, donde el propio investigador es el instrumento y no lo que está escrito en el papel” (Álvarez, 2011, p. 153).

Se distinguen tres tipos de entrevistas en profundidad: la primera es la historia de vida, en que el investigador trata de obtener experiencias destacadas de la vida del entrevistado; el segundo: pretende lograr un aprendizaje sobre acontecimientos y el tercer tipo, pretende proporcionar un cuadro amplio de escenarios, situaciones o personas, manteniendo en común las otras características.

“El grupo focal también se denomina “entrevista exploratoria grupal”, donde un grupo reducido (de seis a doce personas) y con la guía de un moderador, se expresa de manera libre y espontánea sobre una temática” (Álvarez, 2011, p. 155). La técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, el objetivo fundamental del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida sobre un aspecto particular de interés, en este tipo de entrevista se reúnen de 10 a 15 individuos para discutir un tema y el entrevistador que los conduce formula preguntas sobre el tema a tratar.

162

En la observación simple, no regulada o no controlada, sólo se tienen unos lineamientos generales para la observación sobre aspectos del fenómeno que el investigador tiene interés en conocer. En la observación participante el investigador o el responsable de recolectar los datos se involucra directamente con la actividad objeto de la

observación. “El objetivo de la observación en la perspectiva cualitativa es comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural. Personas en sus medios con un mínimo de estructuras y sin interferencia del investigador” (Álvarez, 2011, p. 155). Se considera como una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes. La observación participativa se considera como una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes.

La crítica formulada a este método señala la subjetividad del investigador, como factor que puede sesgar el análisis. Así mismo, Álvarez (2011) menciona que “La cientificidad del método se logra mediante: la transparencia del investigador, es decir, llevando sistemáticamente y de la manera más completa e imparcial sus notas de campo” (p. 154).

Las historias de vida son revelaciones narrativas acerca de la vida de la persona y se emplean con frecuencia para estudiar patrones culturales en el caso de las ciencias sociales. La cientificidad del método se incrementa apelando a materiales objetivos, como los documentos de archivo, el conocimiento del contexto socioeconómico y de los acontecimientos locales de la época. “También son importantes las críticas de autoridad, de identidad, de originalidad y de restitución” (Álvarez, 2011, p. 155).

La entrevista es un reporte verbal producto de la interacción entre el investigador y el sujeto investigado en el cual este último aporta información primaria acerca de su conducta, de experiencias a las cuales ha estado expuesto o ha participado. La entrevista etnográfica tiene como objetivo registrar la manera como el entrevistado construye su realidad y experiencia; averiguar lo que otra persona piensa o siente con respecto a una situación particular.

Las técnicas cualitativas se orientan hacia la entrevista abierta que permite al entrevistado responder de acuerdo con su experiencia personal en sus propias palabras.

Las entrevistas abiertas difieren marcadamente de los cuestionarios de preguntas cerradas que incluyen alternativas limitadas de respuesta, los cuales son más adecuados para la investigación por encuesta (Álvarez, 2011).

El registro de la información etnográfica se efectúa corrientemente en diarios de campo, cuadernos de notas, dibujos, croquis, grabaciones, fotografías, filmaciones. El diario de campo “Es uno de los instrumentos más importantes de registro” (Álvarez, 2011, p. 167). Puede ser cualquier libro, libreta, cuaderno o agenda de anotaciones, en donde se lleva un registro cronológico de los principales acontecimientos que el investigador está presenciando durante el trabajo de campo”

Sobre el papel del etnógrafo, para la gran mayoría de los autores, “es el principal instrumento de investigación. De él depende la selección de la temática a investigar, la filosofía que se adopte en el estudio, el acceso al campo, las relaciones con los sujetos estudiados” (Álvarez, 2008, p. 4). Esto significa que por sobre los medios de registro de la información se halla el propio investigador. “La utilización de diarios de campo, cuadernos de notas, fotografías, grabaciones, dibujos, croquis, objetos de cultura material, etc., están influidos directamente por los propósitos que se les asigne y por el estilo personal de quien los aplica” (Álvarez, 2011, p. 166).

La monografía etnográfica es uno de los medios más importantes para la comunicación de resultados. Esta contiene los aspectos más significativos de la cultura y sociedad estudiada. Álvarez, (2011) expresa que la estrategia narrativa “Se refiere a las formas de presentación de los datos etnográficos en sus géneros básicos: la monografía y el ensayo” (p. 166). La elaboración de instrumentos para la recolección de datos exige analizar la forma como dicho instrumento de medición cumple con la función para la cual ha sido diseñado.

164

La confiabilidad se refiere a la capacidad del instrumento para arrojar datos o mediciones que correspondan a la realidad que se pretende conocer, o sea, la exactitud de la medición, así como a la consistencia o estabilidad de la medición en diferentes momentos. A mayor

confiabilidad de un instrumento, menor cantidad de error presente en los puntajes obtenidos.

La validez se refiere al grado en que un instrumento mide lo que se pretende medir. La forma de garantizar la validez de un instrumento es construirlo una vez que las variables han sido claramente especificadas y definidas. “Todo instrumento debe ser probado en una situación real antes de su aplicación definitiva con el fin de identificar errores o evaluar el tiempo necesario para aplicarlo” (Álvarez, 2011, p. 167).

La eficiencia de las diferentes técnicas depende de lo eficientes que sean para solucionar el problema que representa el análisis de la complejidad causal. “El investigador que se sirve de los instrumentos teóricos preparados para las ciencias sociales, debe evaluar, en el empleo de una abstracción si la complejidad del elemento preseleccionado es adecuada a la complejidad del fenómeno considerado” (Tonon, 2011, p. 15).

En las Ciencias Sociales, el método comparativo utiliza al mismo investigador para dar la precisión y certeza causal del método experimental que se considera el ideal metodológico. Sin embargo, los investigadores sociales pocas veces se acercan a este ideal debido a impedimentos éticos y prácticos. La propuesta se orienta hacia la comparación, que implica contrastes basados en la misma lógica del método experimental.

“Una de las ventajas del método comparativo reside en que deja al investigador mucha libertad para el desarrollo de un diseño propio de investigación adecuado a la situación. Él sólo tiene que aprender a dominar el juego con la concordancia y la diferencia” (De León y De la Garza, 2013, p. 20). Los contextos homogéneos y heterogéneos, los supuestos de contexto estrictos de los métodos de diferencia. Así lo mencionan De León y De la Garza (2013) “En la forma flexible, el investigador decide sobre la selección de las características que presenten los casos incluidos en la comparación, con base en los cuales considera suficiente la similitud o disimilitud de las variables de contexto para aplicar...” (p. 23).

Los métodos de concordancia y de diferencia en sentido estricto suponen la neutralidad total del contexto, investigaciones en las que se estudian los efectos de la misma variable independiente en dos contextos diferentes pero homogéneos contemplándolos independientemente uno del otro diferente. Es decir, si se supone que el contexto sea homogéneo, no se está deduciendo que no tenga ninguna importancia para el nexo causal hipotético de las variables operativas. De acuerdo con De León y De la Garza (2013):

Las estrategias de investigación del método comparativo en los requisitos estrictos formulados se acercan tanto al experimento que para ellas también aplica lo que para el experimento: que no es aplicable al objeto de las ciencias del espíritu y sociales. Los enfoques estrictos siguen la idea de causalidad lineal (p. 14).

La pregunta esencial se refiere a las diferentes causas de estas diferencias y a su ponderación. Tan sólo el hecho de suponer una multicausalidad y de verificar su existencia significa que se está siguiendo un entendimiento flexible de las estrategias de investigación.

El método comparativo es una herramienta fundamental ya que ayuda a verificar las hipótesis propuestas en la medida en que ofrece una clasificación entre los sujetos de la muestra, así como lo señala León (2013) “Sus respectivas variables y esto genera la oportunidad de poder formular nuevas hipótesis y generar nueva teoría que ayude proponer nuevas alternativas de solución” (p. 14). Respecto al método comparativo, Nohlen (2003) señala que:

Resulta ser reto interesante al ofrecer al investigador un modo flexible pero riguroso de analizar una realidad empírica, con pocos casos y muchas variables. A través de este enfoque se procuró reformular la propuesta de comparación, pasando de la mera descripción y análisis de los hechos al análisis del sentido histórico de los hechos (p. 15).

El método comparativo es una totalidad histórica puesto que el método en cuanto instrumento de conocimiento es el resultado de un proceso sociohistórico de construcción. Tal proceso no consiste simplemente en

una invención y diseño de técnicas de recolección y análisis de datos, sino que es mucho más amplio y complejo. “La construcción de un método no puede reducirse al diseño de procedimientos, la elaboración de normas y la especificación de sus fundamentos lógicos” (Nohlen, 2003, p. 16).

Una aproximación a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la escuela secundaria

En el siglo pasado y en los primeros años del siglo XXI, la enseñanza de la historia se efectuaba de manera tradicional, y solo se promovía la memorización de nombres de personajes, hazañas y fechas. Para los años posteriores se promovió una enseñanza renovada, que potenciara otras habilidades y competencias, con aplicación en el contexto de los estudiantes. Al respecto, Salazar (2001) menciona que el maestro en el aula:

Debe poner en cuestionamiento el paradigma de la enseñanza de la escuela tradicional, según el cual el aprendizaje es un gran depósito de nombres, fechas y batallas que hay que memorizar, con la idea de crear situaciones de enseñanza alternativas y posibles dentro de los márgenes de acción o de autonomía (p. 59).

A partir de los comienzos de la segunda década del siglo XXI, se reformaron los planes y programas de educación básica y se dio paso a una educación basada en competencias y la enseñanza de la historia bajo un enfoque formativo, mismo que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011b) describe como “Una historia que implica evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos” (p. 15). No obstante, esto se puede lograr solo a través del estudio de las fuentes, para interpretar el pasado y comprender la realidad actual. Con el modelo de enseñanza tradicional, no era posible involucrar a los estudiantes en la investigación del pasado, ni tampoco promover el desarrollo de habilidades y competencias históricas, que dieran luz a la

comprensión del presente y del propio desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes.

El estudio de las Ciencias Sociales, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel que será alcanzado, según explica la psicología evolutiva del desarrollo humano de Piaget, a la edad de 12 años como período de desarrollo evolutivo que dará paso de la inteligencia concreta a la inteligencia abstracta, desarrollada ya en su plena potencialidad. Así, los principales teóricos en psicología evolutiva coincidirán en la necesidad de implantar el aprendizaje significativo desde los primeros niveles educativos. Para Lev Vygotsky (fundador de la psicología histórico-cultural), “El proceso de aprendizaje se produce en una zona llamada de desarrollo próximo, esto es, para que un niño aprenda debe partir de lo que ya sabe, del nivel de desarrollo cognitivo y conductual en el que se encuentra, para, aceptando un desafío que le plantea un determinado problema, avanzar hacia una etapa posterior más enriquecida y más compleja” (citado por García, 2019, p. 29).

El aprendizaje significativo tendrá como finalidad el que los alumnos no se limiten a aprender pasivamente un conocimiento ya elaborado sino que sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje siguiendo el camino trazado por el profesorado y contando con toda la información, materiales y recursos preparados *ad hoc* (García, 2019, p. 30).

El aprendizaje significativo potencializa el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación seleccionada y conduce a la concreción de aplicaciones para la resolución de problemas de cognitivos para una evaluación eficaz en competencias u objetivos didácticos de la programación que medirán los conocimientos, habilidades y actitudes del alumno en diferentes contextos.

168

La enseñanza de la Historia es importante puesto que permite a los estudiantes analizar el pasado, entender el presente, su realidad y el devenir histórico. En ese sentido, Moradieros mencionado en Prats y Santacana (2011) señala que:

El aprendizaje de la Historia supone una reflexión sobre el conjunto de las sociedades en tiempos pasados con el objetivo de enseñar a comprender cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos que explican lo ocurrido y sus causas (p. 13).

Es tan importante enseñar Historia en secundaria además de favorecer aprendizajes y competencias que tienen un potencial formativo.

Los planes de estudios y los programas de Historia del 2011 y 2017, están diseñados bajo un enfoque competencial, es decir, pretenden potenciar en los estudiantes determinadas habilidades y/o capacidades para movilizar saberes, actitudes y valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Así refieren Gómez, Miralles y Molina (2015):

Formar al alumnado con base en competencias supone dotarlos de una habilidad específica para interpretar y conferir nuevos sentidos a la realidad sobre la que actúan. Pero también, el profesorado debe tener muy claro el modelo cognitivo de aprendizaje de la materia —en este caso, qué significa que sus alumnos adquieran conocimiento sobre historia—, su relación con las competencias, los instrumentos, o las tareas que permitan obtener información sobre esa adquisición de conocimientos, y una serie de herramientas que permitan interpretarla (p. 12).

Es preciso destacar que las competencias para la Historia que se pretenden desarrollar en la escuela secundaria, según los planes y programas vigentes, son tres: “Comprensión del tiempo y del espacio históricos”, “Manejo de la Información Histórica” y “Formación de una conciencia Histórica”. Este referente es el indicativo para orientar el quehacer pedagógico y didáctico en función de las tres competencias mencionadas, pero también en función de los fines generales de la historia como materia educativa. Como bien señala Prats (2011) “Los libros incorporan fines y objetivos educativos con especial acento en alguna de las posibilidades que ofrece el trabajar con esta materia en las aulas” (p. 21).

La construcción de la historia o interpretación de la misma, se logra a través de la indagación de fuentes primarias y secundarias, que se deben escudriñar, analizar, comparar, hacer inferencias, darles una interpretación contextualizada y objetiva para movilizar conocimientos previos y nuevos, propiciar las habilidades mentales y las destrezas para organizar toda la información, siguiendo un método basada en el método científico de las ciencias sociales, para enseñar a los alumnos que con base en ella se puede entender el presente y su realidad. Estas habilidades que se han externado se derivan de la competencia para el manejo de la información histórica y se deben explotar con apoyo de una metodología de aprendizaje por descubrimiento, la cual parte del método científico.

El desarrollo de la competencia relacionada con aprender a manejar información requiere “Identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético” (SEP, 2011a, p. 38).

En términos didácticos, la competencia para el manejo de la información, según Arista y Reynoso (2017) se define como:

El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe poner en práctica para identificar lo que necesita saber en un momento dado, buscar efectivamente la información que esto requiere, determinar si esa información es pertinente para responder a sus necesidades y finalmente convertirla en conocimiento útil para solucionar problemas de información en contextos variados y reales de la vida cotidiana (p. 26).

- 170** Para promover la competencia del manejo de la información histórica en el aula, “Hay que pugnar por una historia problema, abierta al desarrollo de problemas, que encaucen el interés del alumno, que vaya más allá de los acontecimientos y logre meter en “problemas cognitivos a los alumnos” (Salazar, 2001, p. 84). Esto promoverá que favorezcan las habilidades para la búsqueda, el manejo de la información histórica, y

con los hallazgos derivar en la comprensión del presente, y un conocimiento construido que podrá ser difundido.

En el método de las ciencias sociales se investiga con base en planteamientos, es decir se problematiza un tema histórico. Sobre esto, Arista y Reynoso (2017) refieren que las preguntas sólo pueden responderse "Con el desarrollo de habilidades para obtener otro nivel o tipo de conocimientos, después de accionar los sentidos para determinar cuál es la información que permite resolver la situación que dio pie a la búsqueda" (p. 15).

De acuerdo con el currículum oficial se establece como meta educativa que los egresados de secundaria posean habilidades para el manejo de información histórica, en el fondo señala que aquellos deben aprender el método de la ciencia histórica como procedimiento para adquirir el conocimiento histórico y al mismo tiempo desarrollar las habilidades del pensamiento científico. Es por ello que de las bondades de trabajar con las fuentes es favorecer la propia interpretación de la historia, claro, delimitada en un periodo y en un hecho o proceso histórico del que parte la problematización, a manera de investigación especializada de la Historia. "El trabajo directo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica" (Santisteban, 2010, p. 49).

Santisteban mencionado en Arista y Reynoso (2017), con relación a la didáctica de la historia que "El hecho de que el alumno trabaje con las fuentes históricas le permite aprender e interpretar, comparar, clasificar y dar respuestas a interrogantes a partir de las fuentes históricas" (p. 16). Es de esta manera que la competencia para el manejo de información histórica se potencia, ya los estudiantes podrán saber qué y cuáles son las fuentes históricas, buscarlas, curarlas, leerlas, interpretarlas y utilizar esa información o conocimiento para beneficio propio o de la colectividad en la que se participa.

171

Sobre el manejo de las fuentes, que proveen información histórica, Agüera (2014) menciona que "Son indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico. Debemos de utilizar diversos recursos didácticos

para ayudar a desarrollar en el alumnado una asimilación y una comprensión de los discursos y una afectividad hacia los mismos” (p. 37). Entonces, no basta con solo tener acceso a las fuentes históricas y proporcionarlas a los estudiantes, sino que se debe tratar la información y lograr acceder al conocimiento del pasado, para resolver un problema o interpretarlo y exponer los hallazgos y las conclusiones sobre él.

Es importante dotar al alumno de herramientas, pero principalmente explicarle cómo se puede acceder al pasado y reconstruirlo en el presente, con base en un problema del presente, que lo llevará al pasado a través del método científico. “El profesor debe de convertirse en mediador para guiar al alumno investigador, para que éste no solamente sea un espectador del discurso histórico, sino que lo construya” (Agüera, 2014, p. 37). Para acceder al pasado, a través del manejo de la información histórica, se puede empezar con el método por descubrimiento, pero también con el método regresivo, los cuales han tenido gran éxito y relevancia en las aulas de la escuela secundaria, desde el primer grado hasta el tercero.

“Un buen maestro, partiendo del punto en el que encuentra a sus estudiantes, tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de su máximo potencial” (SEP, 2017, p. 116). En ese sentido, es importante tener conocimiento de métodos, técnicas y estrategias para contribuir a que los estudiantes aprendan a pensar históricamente y a construir su propio conocimiento histórico; apoyándose de los métodos que sugieren Joaquín Prats y Joan Santacana, para la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

172

La metodología de aprendizaje por descubrimiento permite acercar a los estudiantes a la investigación histórica de fuentes primarias y secundarias, eliminando ese método que la mayoría de los docentes usan en las aulas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, denominado método discursivo. Con ello, los alumnos no desarrollan sus habilidades y competencias históricas, puesto que solo logran el aprendizaje por recepción con base en todo lo que los docentes les comentan, sin saber si es verdad o no lo que la narrativa les expresa. La mejor forma de despertar el interés por el conocimiento es acercar a los

jóvenes a la investigación histórica y tratándolos como investigadores, que se crean su papel como tal y guiándolos para que puedan ser analíticos, críticos, reflexivos y así propiciar que aprendan a pensar históricamente y sobre todo y más importante, entender su propia realidad, interpretando el pasado.

El desarrollo del pensamiento crítico como culminación del proceso de enseñanza aprendizaje supondrá la formulación de los principales juicios de los alumnos, derivados de su investigación en el aula. Esta fase representa la culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno demuestra la adquisición de un pensamiento crítico, esto se produce cuando, a partir de diversas informaciones, se es capaz de elaborar una teoría y emitir a partir de ella una evaluación y, por lo tanto, una interpretación de carácter autónomo. El docente debe tomar un posicionamiento de falibilidad más que de autoritarismo para "Resaltar la problematicidad e indeterminación de los temas expuestos con el objetivo de favorecer la reflexión en torno a las propias conclusiones obtenidas, así como un respeto crítico e indagativo por la diversidad de planteamientos" (García, 2019, p. 31).

Acosta (2018) refiere que:

En el aprendizaje significativo el alumnado debe analizar, elaborar, manipular y construir para configurar su conocimiento. Este tipo de aprendizaje busca conectar con los intereses del estudiante, a la vez que promueve una práctica duradera. Se trata de una de las reflexiones más sobresalientes que apuesta por el cambio en la orientación de la educación (p. 17).

Respecto al método científico de las ciencias sociales aplicado en el aula, Torruella y Fernández (2011) refieren que:

En los contextos de enseñanza-aprendizaje, evidentemente, debemos centrarnos en un conocimiento científico de la historia y no en relatos no verificables del pasado. De ahí la importancia de que a los jóvenes estudiantes se les inicie en el trabajo científico siguiendo las mismas pautas que utilizan los

historiadores. En este sentido, el trabajo sistemático, así como el apoyo a cualquier hipótesis, estudio o conclusión a partir de las fuentes pertinentes, se convierte en un elemento medular del trabajo didáctico (p. 48).

Para promover una de las competencias que potencia el desarrollo del pensamiento histórico, es enseñar a los estudiantes a aprender a manejar la información histórica, bajo una metodología científica. Para lograr favorecer la construcción de dicho pensamiento. “La enseñanza de la historia debe preparar a los alumnos para comprender los problemas humanos reales y frente a éstos tomar posición” (Salazar, 2001, p. 90).

Para llevar a cabo una intervención en el aula y problematizar un tema histórico, se puede emplear la base metodológica de las ciencias sociales que sugiere Prats (2011) y que consiste en los siguientes siete pasos:

1. Planteamiento del problema o cuestión que se quiere estudiar. Delimitación y acotamiento del campo.
2. Estado de la cuestión. Estudio de todas las respuestas o planteamientos que se han hecho en torno al problema.
3. Valoración de las diversas hipótesis formuladas por los autores sobre la base de los elementos internos de cada una de las propuestas.
4. Análisis y clasificación de todas las fuentes primarias y secundarias relacionadas con el problema que se estudia. Este análisis está en función del tipo de fuentes y es muy diferente el tratamiento de una fuente oral que el de una objetual.
5. Fundamentación, si fuere el caso, de la hipótesis del paso anterior. Planteamiento de la problemática en torno a la hipótesis.
6. Análisis demostrativo. Este paso siempre es muy difícil en Historia, ya que los procedimientos para efectuar la demostración dependen del análisis crítico de las fuentes.
7. Redacción de las conclusiones a que se ha llegado.

Las técnicas que se consideran pertinentes para aplicar el método de aprendizaje por descubrimiento en el aula son las que sugieren Prats y Santacana (2011). Según los autores del libro *Didáctica y Geografía de la Historia*, son varios los formatos que se pueden emplear para trabajar dicho método: a) Situación problema; b) Estudio de caso único; c) Trabajo por proyectos; d) Juegos de simulación; e) Dramatizaciones o simulaciones.

Una aproximación a la técnica de trabajo por proyectos

Su antecedente cercano al presente es el proyecto *History 13-16*, desarrollado en Inglaterra, y es uno de muchos que se fundamentaron en el método por descubrimiento, el cual considera que para que la historia sea relevante en el aula ha de responder a las necesidades personales y sociales del adolescente. Dicho proyecto asume que la única forma de que el conocimiento histórico tenga una base racional y pueda ser comprendida por el alumno, es centrarse en la presentación de las perspectivas, la lógica y los métodos de disciplina histórica. Este proyecto fue producto de la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento histórico y los problemas que implica su enseñanza. Se pretendió que la enseñanza de la historia debía apuntar hacia la comprensión del método para analizar el pasado, mediante una aplicación de destrezas y habilidades del alumno sobre un contenido específico.

La técnica de trabajo por proyectos se desprende del método de aprendizaje por descubrimiento. “Es una estrategia de enseñanza con la perspectiva situada y experiencial” (Díaz, 2006, p.28). El aprendizaje por descubrimiento es un tipo de aprendizaje que se entiende como una actividad autorreguladora de investigación, a través de la resolución significativa de problemas, que requiere la comprobación de hipótesis como centro lógico del descubrimiento. Para no constituir un descubrimiento fortuito, el resultado producido ha de conllevar un cambio relativamente estable en la competencia del sujeto.

Sobre el enfoque de trabajo por proyectos en el aula, Díaz (2006) refiere lo siguiente:

El enfoque de proyectos asume una perspectiva situada en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes al comportamiento propio de los científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias propias de éstos, por supuesto en sintonía con el nivel educativo y las posibilidades de alcance de la experiencia educativa (p. 33).

“Las fuentes se deben contextualizar con el proyecto de investigación que parte de un tema y se deben relacionar con los tres tipos de contenidos (...), convirtiéndose en una estrategia imprescindible desde el punto de vista didáctico” (Hernández, 2008, p.10). El desarrollo de competencia “Manejo de la información histórica” permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado.

Conclusiones

Los historiadores/investigadores, se apoyan de metodologías para indagar la realidad social, así como fenómenos y objetos de estudio específicos. Su investigación se nutre de los enfoques o paradigmas cualitativo, cuantitativo y comparativo. Cada uno de ellos tiene sus características muy particulares, así como las técnicas y los instrumentos que deben adoptar los historiadores para llevar a cabo una investigación, bajo el método científico, para llegar a la verificación de sus hipótesis.

176

Mientras que la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones históricas sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; el predominio del método hipotético-deductivo implica que los científicos sociales focalicen su atención en probar hipótesis a partir de un doble

referente, por un lado, el cuerpo conceptual, y por el otro la realidad concreta que se estudia.

El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. Este enfoque también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis precede a la recolección y el análisis de los datos. Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas de investigación e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

El enfoque cualitativo busca principalmente “dispersión o expansión” de los datos e información, mientras que el enfoque cuantitativo pretende intencionalmente “acotar” la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco”). Un estudio cuantitativo se basa en otros previos, el estudio cualitativo se fundamenta primordialmente en sí mismo.

Con el método comparativo se logran establecer semejanzas, diferencias y oposiciones de las variables propuestas por quienes llevan a cabo la investigación para llegar a realidades concretas y pruebas empíricas, construyendo así los referentes empíricos que son componentes fundamentales de la investigación científica. El método comparativo permite describir similitudes y disimilitudes, trabaja con el presente siendo su despliegue horizontal, compara objetos que pertenecen al mismo género, además se apoya en el criterio de homogeneidad y por esta razón se diferencia de la mera comparación.

La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencias sociales y en ciencia política, requiere de un investigador que sea prudente en la selección de los casos a comparar, tarea que ha de desarrollar siguiendo criterios metodológicos, y que resulten interesantes de ser contrastadas. La comparación ha devenido en el principal recurso metodológico en la historia de la disciplina; esto ha sido posible por medio de la organización de una cultura metodológica

compartida por una comunidad científica. En lo que concierne a la metodología comparativa.

La investigación histórica basada en fuentes ayuda al lector, que no hace investigación, a conocer acerca de dichas fuentes sin consultarlas directamente. En el caso de la educación, les permite a profesores y estudiantes contar no sólo con los resultados de la investigación que parte de una problematización y que se orienta con una metodología de la investigación en el aula, sino también con los lugares específicos de donde se obtuvieron dichos resultados; así como con la posibilidad de revisar dichas fuentes para verlas desde otra visión o conocimiento específico, potenciando así el desarrollo de la competencia para el manejo de la información histórica, el desarrollo del pensamiento histórico y las habilidades comunicativas, digitales y creativas, para dar a conocer a manera de producto final los resultados o hallazgos derivados de la investigación.

Referencias

- Acosta, B. (2018). Aprendizaje significativo y constructivismo. Aprendizaje Significativo y Constructivismo: Características y Metodologías. *Campus Educación. Revista Digital Docente*, (8). Recuperado de: <https://www.campuseducacion.com/revista-digitaldocente/numeros/8/files/assets/common/downloads/Campus%20Educaci.pdf>
- Agüera, S. (2014). *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje* [Tesis de maestría]. Universidad de Almería, España. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/2809>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), e10. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Arista, J., y Reynoso, J. (2017). Elementos teórico-disciplinares para desarrollar las competencias históricas en educación secundaria en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15). Recuperado de: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/298>

- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (3ª ed.). Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.
- De Almeida, A. (2016). Pesquisa histórica: teoria, metodologia e historiografia. *Historia*, 7(2).
- De León, C., y de la Garza, E. (2013). *Método Comparativo*. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/9802/1/Estudio%20Comparado.pdf>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- García, D. (2019). Aprendizaje significativo: Aplicación en la enseñanza de la Historia. *Campus Educación. Revista Digital Docente*, (13). Recuperado de: <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/el-aprendizaje-significativo/>
- Gómez, C., Miralles, P., y Molina, S. (2015). La evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 9-14. Recuperado de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/8992>
- Grajales, T. (2002). La metodología de la investigación histórica: una crisis compartida. *Enfoques*, XIV(1), 5-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/259/25914104.pdf>
- Hernández, F. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. México: SEP / Editorial Graó.
- Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C. (2010). *Metodología de la instigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2008). *Guía para la comprensión Holística de la ciencia*. Recuperado de <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0092769/capo3.pdf>
- Hurtado, J. M. (s/f.). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/Fuentes%20Primarias%20Hurtado.pdf>

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana / Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Nohlen, D. (1988). Método comparativo. En R. Reyes (ed.), *Terminología Científico-Social*. Madrid: Anthropos.
- Nohlen, D. (2003). *El contexto hace la diferencia*. México: C. Zilla / UNAM. Recuperado de: <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/10054>
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En *Didáctica de la Geografía y la Historia. Formación del profesorado. Educación Secundaria*. España: Ministerio de Educación / Editorial Graó. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14883.pdf&area=E>
- Prats, J. (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas. Educación Secundaria*. España: Ministerio de Educación / Editorial Graó. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=466833>
- Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por Historia?* [Colección Educación, núm. 10]. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/explora-pdf/Julia%20Salazar%20Sotelo.pdf>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. Memoria Académica*, (14), 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2011a). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf
- SEP (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: SEP. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/historia_2011.pdf
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP. Recuperado de

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/historia/1-LpM-sec-Historia.pdf>

Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos. En *Ciencia Política y Ciencias Sociales. Kairos: Revista de Temas Sociales*, 15(27), 1-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702607>

Torruella, F., y Fernández, F. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender Historia*. España: Editorial Graó. Recuperado de: <https://educacionhistoricabenm.files.wordpress.com/2015/12/12ideasclaveensearyaprenderhistoriapdf-140331185502-phpapp022.pdf>

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Los heraldos del Centauro. La prensa villista de la Ciudad de México (1914-1915)

The Centaur's heralds. The Villista Press of Mexico City (1914-1915)

Francisco Iván Méndez Lara*

** Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es licenciado, maestro y doctor en Historia por la UNAM. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación en El Colegio de México, en el Instituto de Investigaciones Históricas y en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Es autor de más de una docena de capítulos y artículos especializados. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: "La candidatura silenciosa. La campaña presidencial del general Pablo González Garza en las elecciones de 1920, una mirada desde la prensa" (2019) y Génesis y primeros años de la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo en México (1917-1920) (2020). Correo electrónico: ivan.mendez.lara@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-4981-3040>

Historial editorial

Recibido: 23-febrero-2021

Aceptado: 02-mayo-2021

Publicado: 30-julio-2021

ISSN-e: 2594-2956

Los heraldos del Centauro. La prensa villista de la Ciudad de México (1914-1915)

Resumen

Francisco Villa y el villismo han sido temas de innumerables libros y artículos especializados, no obstante, el análisis de los periódicos que se crearon para apoyar al caudillo y a su propuesta revolucionaria es escaso. La historiografía ha prestado particular atención al desarrollo de la prensa carrancista, desde la publicación del Plan de Guadalupe hasta el triunfo sobre los ejércitos convencionistas y al monopolio de la información que consolidó Venustiano Carranza entre 1916 y 1919. De forma paralela, existieron distintos proyectos periodísticos que surgieron al calor de la lucha de facciones, entre ellos el de la prensa favorable al villismo, en la Ciudad de México, de agosto de 1914 a julio de 1915. Este artículo analiza, con base en fuentes hemerográficas, la aparición de un conjunto de periódicos partidarios de la Convención con opiniones favorables al villismo, así como su paulatina descomposición, que terminó con su total desaparición tras las derrotas políticas y militares del villismo.

Palabras Clave: Revolución mexicana, Francisco Villa, periódicos, lucha de facciones, Convención revolucionaria.

The Centaur's heralds. The Villista Press of Mexico City (1914-1915)

Abstract

Francisco Villa and villismo have been the subjects of innumerable books and specialized articles, however, the analysis of the newspapers that were created to support the caudillo and his revolutionary proposal is scarce. Historiography has paid particular attention to the development of the Carranza press from the publication of the Plan of Guadalupe to the triumph over the conventionist armies and the monopoly of information that Venustiano Carranza consolidated between 1916 and 1919. In parallel, there were different journalistic projects that emerged in the heat of factional struggle, among them that of the pro-villismo press in Mexico City from August 1914 to July 1915. This article analyzes, based on hemerographic sources, the appearance of a set of newspapers in favor of the Convention with opinions favorable to Villismo, as well as its gradual decomposition that ended with its total disappearance after the political and military defeats of Villismo.

Keywords: Mexican Revolution, Francisco Villa, newspapers, Faction Struggle, Revolutionary Convention.

Les hérauts du Centauro. La presse villiste de Mexico (1914-1915)

Résumé:

Francisco Villa et le villisme ont fait l'objet d'innombrables livres et articles spécialisés, mais l'analyse des journaux qui ont été créés pour soutenir le chef de guerre et sa proposition révolutionnaire est rare. L'historiographie a porté une attention particulière au développement de la presse carranciste depuis la publication du Plan de Guadalupe jusqu'au triomphe sur les armées de convention et au monopole de l'information que consolida Venustiano Carranza entre 1916 et 1919. Parallèlement, plusieurs projets journalistiques ont vu le jour à la suite de luttes de factions, dont celui de la presse pro-villisme à Mexico d'août 1914 à juillet 1915. Cet article analyse, sur la base de sources hématographiques, l'apparition d'un ensemble de journaux partisans de la Convention ayant des opinions favorables au villisme, ainsi que sa décomposition progressive qui se termina par sa disparition totale après les défaites politiques et militaires du villisme.

Mots-clés: Révolution mexicaine, Francisco Villa, Journaux, Lutte des factions, Convention révolutionnaire.

Opiewcy Centaura. Prasa villista w mieście Meksyku (1914-1915)

Streszczenie:

Francisco Villa i villismo były przedmiotem niezliczonych książek i artykułów specjalistycznych, jednak analiza gazet, które zostały stworzone w celu wsparcia caudillo i jego rewolucyjna propozycja jest ograniczona. Historiografia zwróciła szczególną uwagę na rozwój prasy caranzista od publikacji Planu de Guadalupe do triumfu nad armiami opozycji i monopoli informacji, które Venustiano Carranza skonsolidował w latach 1916-1919. Równoległe pojawiły się różne projekty dziennikarskie, które powstały w ogniu walki frakcji, wśród nich prasa sprzyjająca villismo w Meksyku od sierpnia 1914 do lipca 1915 roku. Ten artykuł analizuje na podstawie źródeł hemerograficznych pojawienie się prasy opinującej na rzecz Konwencji korzystnymi dla villismo, a także jej stopniowym rozkładem, który zakończył się jej całkowitym zniknięciem po politycznych i wojskowych porażkach villismo.

Słowa kluczowe: Rewolucja meksykańska, Francisco Villa, gazety, walka frakcji, Konwencja Rewolucyjna.

Introducción

Francisco Villa no consolidó una prensa fuerte que lo apoyara entre 1913 y 1916. Esa ha sido la sentencia común entre los principales estudiosos del villismo y de los periódicos revolucionarios, ¿qué tan precisa es esta interpretación? Este artículo muestra una explicación distinta sobre la prensa villista, específicamente la que se creó y difundió en la capital del país, después de la ruptura revolucionaria entre carrancistas y convencionistas.

En principio, se debe destacar la historiografía que ha abordado la prensa revolucionaria. Un libro y un artículo que ofrecen panoramas generales son *El periodismo en México: 500 años de historia* de Luis Reed Torres y María del Carmen Ruiz Castañeda (2002) y “El historiador y el periodismo mexicano” de Stanley Ross (1965). Durante muchos años fueron los únicos trabajos con los que contábamos para entender la década revolucionaria y su vínculo con la prensa. Fue hasta la década de los noventa del siglo pasado cuando la historiografía sobre la prensa revolucionaria tuvo avances sustanciosos. Deben subrayarse un par de síntesis relevantes del periodo, de la autoría de Álvaro Matute (1995) y Javier Garciadiego (1995). No obstante, estos trabajos apenas si hacen mención de la prensa villista entre 1913 y 1915; contrario a esto, los periódicos maderistas y carrancistas son los que cuentan con mayores referencias en libros clásicos de la Revolución mexicana y estudios particulares del periodo 1913-1915 (Zuaste, 1992; Ramírez, 2010; Méndez, 2014a, 2014b y 2015; Quirvan, 2019).

El vínculo de Villa y la prensa han sido estudiados de forma tangencial por varios autores. Entre ellos deben destacarse el análisis general de Katz (2000) sobre los usos que el villismo dio a la prensa como arma de propaganda, así como los estudios de las representaciones de Villa que la prensa mexicana (carrancista) y la estadounidense llevaron a cabo entre 1913 y 1916 (Anderson, 2000; Méndez, 2020). La prensa de la Convención revolucionaria ha sido estudiada por distintos autores, pero la tendencia villista no ha

recibido la atención específica que requiere para lograr su cabal comprensión (Ramírez, 2008 y 2010; Méndez, 2015).

Por ello, debido a la inexistencia de estudios particulares sobre la prensa que apoyó a Villa y al villismo, entre 1914 y 1915, el objetivo de este artículo es analizar la trayectoria de los periódicos favorables al villismo, creados en la Ciudad de México en el contexto de la lucha de facciones. Para su desarrollo se utilizaron la hemerografía villista, donde deben destacarse los órganos informativos *La Convención*, *El Monitor*, *El Combate* y *El Norte*; los últimos dos diarios mencionados apenas si han sido revisados por algunos historiadores. Se parte del supuesto que la prensa favorable al villismo fue mucho más relevante en el contexto de la lucha de facciones de lo que la historiografía ha señalado hasta ahora. Los periódicos villistas publicados en la Ciudad de México tuvieron una estructura editorial bien definida, que entró en crisis debido al desarrollo de la propia guerra.

Este trabajo está dividido en tres apartados. El primero revisa, a grandes rasgos, el vínculo de Villa con la prensa durante la lucha contra el general Victoriano Huerta, periodo en el que los principales diarios fueron *Vida Nueva* y el *Periódico Oficial de Chihuahua*, y culmina con la ruptura revolucionaria después del triunfo frente al ejército federal. El segundo analiza la aparición de diarios adictos al villismo en la capital del país, sus objetivos y transformaciones de finales de 1914 a marzo de 1915; momento en que existió un fuerte vínculo periodístico entre los villistas y zapatistas. Finalmente, en el tercero, se explica la ruptura periodística de la Convención y la desaparición de sus órganos informativos.

Se considera fundamental revisitar y reinterpretar la historia de la prensa villista; es, sin duda, una deuda historiográfica. Desde nuestro punto de vista resulta “improbable” analizar la prensa sin entrelazarla con la historia política del periodo, ya que “mientras la prensa hacía política, la política hacía prensa, por lo que resultaría imposible analizar a una desligada de la otra” (Alonso, 2015, p. 11). De ahí que en todo momento se vincule el contexto con lo difundido en los periódicos.

Hace algunos años todavía se cuestionaba un trabajo realizado con mayor cantidad de fuentes hemerográficas porque se decía que la prensa:

[...] está amasada en prejuicios personales del comentarista o redactor, o bien el periódico mismo, que expresa entonces los intereses políticos o económicos de un grupo. En cambio -se piensa -el documento es una verdad fehaciente y, por tanto ofrece una base segura, incommovible, para la interpretación o el relato histórico, debiera ser innecesario advertir que el documento, al igual que el artículo de una periódico, es un escrito que necesaria, inevitablemente, refleja los sentimientos, las ideas y los intereses de su autor (Cosío, 1972, p. 945).

Daniel Cosío Villegas, quien realizó sus tomos de la *Historia Moderna de México* principalmente con fuentes, invitó a la reflexión del trabajo histórico y a la objetividad y utilidad de las fuentes. Se condiera que el análisis de la fuente hemerográfica puede abrir nuevos derroteros interpretativos, a partir de su estudio es posible entender la conformación del acontecer de una época, así como la manera en que lo narrado en ese momento fue retomado, tiempo después, para legitimar distintos proyectos políticos.

Villa y la prensa antes de la fractura revolucionaria

La creación de una prensa leal al movimiento villista encontró su génesis a finales de 1913, poco después de la conformación, en septiembre de dicho año, de la División del Norte. El gobierno del estado, ya en manos de los hombres de Villa, comenzó a imprimir en la capital el *Periódico Oficial del Estado de Chihuahua* y *Vida Nueva*. Ambos se editaron en la imprenta de Silvestre Terrazas. El *Periódico Oficial* publicaba los decretos del gobierno villista en Chihuahua y, en ocasiones, algunos editoriales de corte ideológico. Entre los autores

que participaron destacó el poeta José Santos Chocano (Katz, 2000, p. 479).

Vida Nueva se encargó de ofrecer noticias sobre la lucha contra Huerta, “descripciones detalladas de las batallas, entrevistas con los generales, semblanzas de los dirigentes revolucionarios, constantes elogios a Villa como uno de los mayores generales de la historia, ataques contra Huerta, notas sobre el apoyo estadounidense a la revolución y, muy rara vez, definiciones ideológicas sobre los objetivos de la revolución” (Katz, 2000, p. 479). Las noticias locales que se difundieron en este periódico fueron pocas y no se detuvieron en realizar análisis ideológicos de la Revolución, pero cuando llegaba a publicarse algo al respecto, casi siempre estaba vinculado con la cuestión agraria. El principal contenido de *Vida Nueva* era propagandístico y tenía como meta exaltar los atributos revolucionarios de Villa; en pocas palabras, quería crear un líder nacional. Entre sus principales directores y colaboradores estuvieron Manuel Bauche Alcalde, José María Hinojosa, Francisco Lagos Cházaro y Juan B. Rosales.

A pesar de contar con estos dos diarios, y algunas hojas sueltas que circulaban en Chihuahua, la prensa villista nunca logró monopolizar la información en su región –entre 1913 y 1914- ya que en el estado circulaban periódicos estadounidenses de ciudades como El Paso, Texas, que contenían una sección en español y era leída por los oriundos del estado que tenían esta posibilidad. Por ello, era posible ver en las páginas de *Vida Nueva* algunos editoriales de periódicos estadounidenses o respuestas a notas o editoriales publicados en *El Paso Morning Times*. No obstante, como lo mencionó Katz “no está claro hasta qué punto un diario podía influir en un estado en que la gran mayoría de la población (la que constituía el grueso de los partidarios de Villa) era analfabeta” (1998, t. I, 480). Este tema es sumamente importante en el análisis de la prensa revolucionaria, pues sería un error considerar al grueso de la población como los principales receptores de los mensajes periodísticos. En realidad, los periódicos -suelos y hojas volantes- tenían como objetivo impactar en sectores medios alfabetas que se encargaban de redactar y difundir

ideas de facciones contrarias y, paralelamente, ayudar a fortalecer la moral de sus propios dirigentes y acercarse a sectores alfabetas que no habían decidido a qué bando apoyar.

Debido a las dificultades para que los mensajes de la prensa impactaran en el grueso de la población, de bajos recursos y analfabeta, el gobierno villista utilizó otras formas de propagar sus ideales. Entre estas se encontraban ceremonias, bailes y fiestas que se organizaban cuando la División del Norte lograba importantes victorias y contaban con una gran concurrencia. Estos eventos eran “una combinación de ritual político tradicional de clase media, con música y, sobre todo, entusiasmo popular” (Katz, 1998, t. I, 480).

En el verano de 1914 la Revolución dio un vuelco sin retorno. Después de la derrota de Victoriano Huerta y el triunfo del ejército constitucionalista, en el verano de 1914, se concretó el desmembramiento de los vencedores en el que las desavenencias entre Villa y Carranza tuvieron un lugar preponderante. El conflicto no era en absoluto nuevo, pues comenzó desde diciembre de 1913 cuando Villa se hizo de la gubernatura del estado de Chihuahua y echó a andar una serie de reformas sociales que iban contra el proyecto político que tenía en mente el Primer Jefe (Salmerón, 2006). Así las cosas, Carranza viajó a Chihuahua en busca de recuperar un poco del poder que creía corresponderle y que Villa se había atribuido.

La complicada relación entró en crisis durante las asonadas finales contra el Ejército Federal, cuando, el Primer Jefe, en lugar de ordenar que la División del Norte ocupara Zacatecas, dirigió un telegrama a Villa y a sus hombres para que tomaran Saltillo (plaza que correspondía ocupar al ejército del noreste de Pablo González) y en su lugar, envió a Pánfilo Natera y a Domingo Arrieta a tierras zacatecanas. Finalmente, ante la dificultad de tomar la plaza, Carranza exigió refuerzos de la División, pero Villa se negó a hacerlo porque creía que eso significaba enviar a sus hombres a perder la vida. Después de un altercado entre Carranza y el jefe de la División del Norte —en el que Villa había renunciado al mando de la División

norteña y más tarde retomó el puesto gracias a la decisión de sus hombres— el ejército villista “desobedeció” al Primer Jefe, se lanzó contra la ciudad de Zacatecas y fue recuperada el 23 de junio de 1914.

Días después, algunos generales del Ejército del Noreste (Antonio I. Villarreal, Cesáreo Castro y Luis Caballero), le sugirieron a Villa realizar reuniones con el fin de tranquilizar la situación. El Centauro del Norte accedió y envió a tres delegados: al Ing. Manuel Bonilla, al Dr. Miguel Silva y al general José Isabel Robles. Del cuatro al ocho de julio de 1914 se llevaron a cabo varias juntas en Torreón, que permitieron una suerte de armisticio, en el cual Villa debía reconocer la Primer Jefatura de Carranza y este, a su vez, a Villa como cabecilla de la División del Norte. En cuanto el Ejército Federal fuese derrotado se llamaría a un Convención en donde sólo las fuerzas revolucionarias estarían representadas en esa junta, con un delegado por cada mil soldados (Sánchez, 1983).

En los periódicos, específicamente en *El Radical* —publicación vespertina dirigida por Luis Zamora Plowes—, se trató de ocultar el inminente conflicto entre Carranza y Villa. El martes 22 de julio apareció una nota en la primera página que llevaba por título: “se confirma que han terminado las disidencias entre el jefe de la revolución y Villa.” En ella se reprodujo un cablegrama que firmaba Héctor Pérez Abreu en el cual pedía medida a la prensa en lo relativo al manejo del conflicto:

Por alto espíritu de patriotismo debe orientarse la opinión pública, puesto que el jefe de la revolución, don Venustiano Carranza, conserva dignamente la primera jefatura de la misma. El general Villa y todos los jefes que militan en el movimiento constitucionalista han hecho conocer al señor Carranza su adhesión más completa.

En todos los círculos revolucionarios se confirma que las dificultades entre los jefes del movimiento constitucionalista han terminado favorablemente para la nación (*El Radical*, 22 de julio, 1914, p. 1).

En septiembre, la prensa carrancista no alentó la división entre los revolucionarios, ejemplo de esto fue una nota que apareció en *El Liberal* —diario carrancista que había sustituido al extinto periódico porfirista y huertista *El Imparcial*— titulada: “No existen divisiones entre el Primer Jefe del Ejército Constitucionalista y el General en Jefe de la División del Norte, Francisco Villa.” En ella se aseguraba que ‘ciertos espíritus perversos’, con el fin de hacer una labor ‘antipatriótica’, afirmaban que existían importantes conflictos en los puntos de vista de Carranza y Villa. Al final agregaban: “Y nada ha sido más falso. La obra de la revolución es grandiosa, los hombres ante el impulso de la verdad, se unen y laboran por los sagrados derechos del pueblo” (*El Liberal*, 11 septiembre, 1914, p. 1).

Uno de los elementos que nos permiten comprobar los intentos por evitar que los periódicos incrementaran la escisión revolucionaria puede encontrarse en el testimonio de José Ugarte. Según él, la prensa se cuidaba muy bien de “tener oculta la verdad”, sobre todo por el mandato de los principales generales que habían llegado a la Ciudad de México desde agosto de 1914. Para Ugarte uno de los militares más ‘autoritarios’ fue Lucio Blanco “[...] quien leyó siempre con profundo disgusto cuantas palabras se dijeron referentes al conflicto latente.” José Ugarte continúa con su relato mostrando la fuerte influencia del general Blanco al momento en que estaba por publicarse una nota: “una mañana ordenó al señor don Gerzayn Ugarte, director de *El Liberal*, que se presentara sin dilación alguna en el cuartel de la calle de los Héroe[s] [...] Llegado a la presencia del Rey, don Gerzayn se oyó amonestado como un chiquillo de escuela: ‘Mucho cuidado con volver a hacer crítica de los actos del General Villa’” (Ugarte, 1917, pp. 7-8).

192

Después de varios intentos para evitar una nueva guerra, que incluyó dos viajes de Obregón a Chihuahua, que han sido exaltados por la historiografía tradicional que tacha a Villa como una persona impulsiva que casi asesina a Obregón, el 24 de septiembre Villa lanzó un “Manifiesto al pueblo mexicano”, en el que desconoció a Carranza (Cervantes, 1960, p. 261). Esto significó la completa ruptura entre los dos hombres. El manifiesto seguramente no estuvo dirigido al grueso

del pueblo mexicano, “los destinatarios principales eran al parecer Zapata y los demás jefes revolucionarios que aún no se decidían por un bando” (Katz, 1998, t. I, p. 422).

Pese a ello, *El Liberal* continuó con su notable tendencia pro Carranza con editoriales en donde se argumentaba a favor de su labor (*El Liberal*, 18 de septiembre de 1914, p. 3). Con base en el editorial se buscó legitimar la manera en que Carranza se había hecho del manejo de todos los poderes de la federación: era sin duda una respuesta a las palabras que contenía el texto villista, donde desconocieron al Primer Jefe. El ‘manifiesto’ villista no fue publicado por *El Liberal* de inmediato, el silencio es explicable, pero se rompió un mes después, ya que apareció en una primera plana, una vez que la situación militar había cambiado radicalmente y los grupos revolucionarios comenzaron a reorganizarse.

Lucio Blanco y cuarenta y nueve generales más, crearon un grupo que buscó evitar la ruptura revolucionaria: el Comité Permanente de Pacificación. El grupo contactó a los generales de la División del Norte exhortándolos a que evitaran el fracaso revolucionario; Villa y sus generales plantearon su propuesta: Carranza debía renunciar y su lugar lo ocuparía Fernando Iglesias Calderón, quien a los ojos de gran parte de los revolucionarios del Norte era un hombre neutral. Carranza rechazó nuevamente las propuestas de los generales e insistió en que sólo una junta representativa a la que él había convocado podía solucionar los conflictos existentes. *El Liberal* apoyó por completo el punto de vista del Primer Jefe al asegurar: “no es facultad de aquella División, ni de un Grupo Militar, resolver cuestiones de tal gravedad, sin consultar antes la voluntad nacional” (*El Liberal*, 29 de septiembre, 1914, p. 1).

En los últimos días del mismo mes, la Comisión Permanente de Pacificación envió a un grupo a Zacatecas para conferenciar con los villistas. El 30 de septiembre se llegó a un par de acuerdos: la suspensión total de las hostilidades y el compromiso de llevar a cabo una Convención en la ciudad de Aguascalientes, en busca de una zona neutral para conferenciar sobre el proyecto de la Revolución y

solucionar las problemáticas del país (Amaya, 1966). Tal y como lo afirmo Katz: “era una bofetada para Carranza, ya que ratificaba en gran medida los acuerdos de Torreón, que él había desconocido” (1998, t. I, p. 425).

A pesar de los intentos de la Comisión pacificadora por realizar la Convención desde un inicio en un punto neutro, Carranza llevó a cabo la Junta en la Ciudad de México. En dicho ambiente, se creó un nuevo diario que apareció el mismo día en que se inauguró la convención de la ciudad, le dieron por nombre *El Pueblo* que llegó para monopolizar en manos carrancistas la información. Cuando la Convención se mudó a Aguascalientes, Carranza desconoció completamente a la Junta Revolucionaria y ambos periódicos se convirtieron en los paladines del Primer Jefe. Atacaron a la Convención, que se declaró soberana a mediados de octubre, y comenzó a publicar editoriales contra los convencionistas, particularmente contra Villa. En este momento inició lo que se ha denominado como “la guerra de papel” de 1914-1915 (Méndez, 2014a).

Al iniciar noviembre, la Convención eligió al general Eulalio Gutiérrez, candidato de Obregón, como presidente provisional “por veinte días” y la ruptura revolucionaria se confirmó. Para difundir las discusiones del programa de reformas políticas, sociales y económicas, así como para refutar los ataques de la prensa carrancista, los convencionistas decidieron crear, el 14 de noviembre de 1914, un órgano informativo al que pusieron por nombre *La Convención*. Entre sus colaboradores estuvieron Felipe Riveros, Samuel G. Ávila, el Dr. Luis Coyula, B. Mallen, Santiago González Cordero, Fernando Celada, Miguel Mendoza López Schwertfeger y, sobre todo Julián Malo Rivera; es poco lo que se sabe de estos hombres, pero gran parte de ellos se mantuvo trabajando en el diario durante todo el tiempo que se publicó.

El periódico designó como jefe de redacción a Rafael Machorro y como administrador a Federico Sor. Una de las principales características de este periódico fue que, a pesar de las dificultades sociopolíticas y militares, así como de su continuo cambio de sede,

tuvo un solo director: Heriberto Frías (AGN, s/f, c. 126/exp. 10). La labor periodística del autor de *Tomóchic*, durante la guerra de facciones, ha sido poco estudiada y las líneas que dejó plasmadas en el diario oficial de la Convención revolucionaria, deben ser analizadas con mayor precisión.

De forma paralela, el periódico *Vida Nueva* se mantuvo atento al ambiente revolucionario. Desde septiembre de 1914 comenzó a publicar ataques contra Carranza y a exaltar a la División del Norte como el ejército más importante que había ayudado a derrotar a Huerta (Katz, t. II, pp. 50-51). *Vida Nueva* nunca circuló en la Ciudad de México, pero es importante mencionar que la ruptura periodística se dio a lo largo y ancho del país. Es decir, la construcción de relatos y correlatos no fueron un fenómeno exclusivo del centro del país, lo que reflejó también la coexistencia de muchas revoluciones construidas con la imprenta.

La concordia revolucionaria. Villa “el águila del norte”

Durante sus primeros meses de vida, *La Convención* trató de convencer a sus lectores de que los carrancistas sólo lanzaban calumnias y mentiras desde sus diarios (*La Convención*, 17 de diciembre, 1914, p. 1.) A finales de diciembre de 1914, Frías insistió en mostrar que la “muerte de las facciones personalistas” era el fin primario de la Convención. A la par, mostró cierto favoritismo hacia la División del Norte, la ensalzaba y la elevaba como un ejemplo a seguir debido a que todos sus hombres, sobre todo Villa, habían renunciado al poder personal, en contraposición a Carranza y los suyos:

Vése cómo, no obstante la enorme fuerza moral, intelectual y militar victoriosa de los ciudadanos de la División del Norte, que traían un amor y una admiración profundísimos por su jefe el general Francisco Villa; rodeado de prestigio bélico y cívico sin precedente; vése cómo, a pesar de que las legiones

saturadas de idolatría napoleónica son poco aptas para el raciocinio y el análisis del villismo, como facción política, dejó de existir, en el Coliseo de Morelos de Aguascalientes, el día en que la Asamblea se declaró Soberana.

En cuanto al carrancismo, ya hemos visto cómo hubo de terminar su misión política y guerrera. Surgido por un conjunto fortuito de accidentes históricos, no fue sino como un símbolo, una corte que nunca combatió, que solo recibió homenajes, una Primera Jefatura nominal y honoraria, peregrinando a la zaga de las huestes revolucionarias que iban abriéndole camino entre los escombros de las ciudades asaltadas, quienes solemnemente juraron por su honor de ciudadanos armados cumplir y hacer cumplir decisiones de la antigua Asamblea (*La Convención*, 30 de diciembre, 1914, p. 3).

La prensa convencionista, en ocasiones, enfocó sus ataques a Carranza, pero en otras, fomentó la unión. Este conflicto permaneció durante prácticamente toda la vida del diario. La otra facción sí comenzó a incluir dentro del ‘mal’ a Villa y a la División del Norte, el volante redactado por Obregón contra la ‘Trinidad maldita’ de principios de diciembre de 1914, dio la pauta para que Villa comenzara a ser vinculado directamente con la ‘reacción’ y no sólo se le reprochara su insubordinación, así como su ‘negro pasado’. La prensa convencionista no mencionó en ese momento la hoja volante de los cargos concretos contra Francisco Villa, pero sí llevó a cabo una labor de desprestigio de los carrancistas, específicamente de Obregón (Méndez, 2020). Aseguraron que desde que Venustiano Carranza se había mudado con sus hombres a Veracruz, sólo se habían encargado de lanzar injurias contra la Convención, en su sección “Al margen de la Convención”.

196

El periódico convencionista se dio a la tarea de relatar la forma en que los carrancistas se habían dedicado a sembrar la ‘discordia’ dentro de la Junta Revolucionaria. No obstante, las críticas no sólo se le realizaron a las actitudes de Carranza, sino –sobre todo- al ‘traidor’ Obregón, quien unos días antes había firmado la bandera mexicana y había asegurado que siempre combatiría contra el que se rebelase

contra la Convención (*La Convención*, 5 de enero, 1915, p. 2). No obstante, este ataque, que parecía abrir una brecha para futuras críticas al carrancismo y a sus hombres, fue un caso aislado y, generalmente, no dedicaron muchas líneas al desprestigio del Primer Jefe ni de Obregón en publicaciones posteriores, posiblemente porque consideraban que las fuerzas revolucionarias continuarían su proceso de reacomodo.

El cinco de diciembre de 1914, un día después de consumarse el pacto de Xochimilco entre Francisco Villa y Emiliano Zapata para enfrentar a Carranza, apareció el primer número del periódico *El Monitor*. Sus talleres estaban ubicados en el casco viejo de la Ciudad de México, cerca de la Alameda, en la esquina de Colón y San Diego. El rotativo surgió de la misma maquinaria que había dado vida a *El Imparcial* y a *El Liberal*, cancelado cuando Carranza se mudó a Veracruz.

El director de *El Monitor* fue el periodista Luis Zamora Plowes, quien había ocupado la dirección de *El Radical* y años atrás el mismo cargo en el periódico villista *Vida Nueva* (*El Radical* en Ramírez, 2010, p. 140). Zamora se mantuvo en el puesto del cinco de diciembre de 1914 al 23 de enero de 1915, cuando lo sustituyó Heriberto Frías. Junto a Zamora, fungieron como gerentes el futuro creador de *Excelsior*, Rafael Alducin y Fernando R. Galván. La información publicada divulgó la situación de la Convención, la vida citadina y las campañas militares de zapatistas y villistas. Un día después de la aparición del nuevo diario, la División del Norte y el Ejército Libertador del Sur entraron a la Ciudad de México y ocuparon Palacio Nacional (Alessio, 1979).

La consolidación de una prensa convencionista que velara por los intereses de la facción revolucionaria resulta evidente con la creación de la Oficina de Información, el 11 de diciembre de 1914, por acuerdo de Eulalio Gutiérrez —entonces presidente provisional de la República— y por iniciativa del secretario de Guerra, general José Isabel Robles. Su objetivo fue la búsqueda de la unificación periodística en lo relativo a las campañas militares, con el fin de evitar la circulación de noticias falsas de los partes de guerra y de la

situación del país en general. En la oficina se procuró desmentir los falsos rumores y devolver la calma a los lectores que vivía en exaltación continua debido a la desinformación imperante.

La ocupación de la metrópoli por los convencionistas duró poco tiempo. A mediados de enero de 1915, Eulalio Gutiérrez decidió romper la alianza con los norteños y sureños, partió de la capital y dejó vacante la presidencia provisional. Roque González Garza, presidente de la Convención, fue nombrado Encargado del Poder Ejecutivo. A escasos diez días de ocupar el puesto, él y la Convención se trasladaron a Cuernavaca, Morelos, para continuar sesionando. Es importante destacar que la prensa convencionista nunca estuvo en manos del grupo de Gutiérrez, sino en manos de zapatistas y algunos villistas.

A finales de enero de 1915, antes de abandonar la Ciudad de México, debido al arribo de los hombres de Obregón, *La Convención* puso énfasis en la unión de sus filas y la desaparición de las ambiciones personales. La Revolución dividida en cuatro grandes zonas: Norte (Villa), Noroeste (Maytorena), Sur (Zapata) y en el Centro, probablemente Eulalio, eran una sola. Los nombres eran parte del pasado:

Quien dice Villa, [...] da a entender, no el hombre más o menos valiente y apto para resolver por el tino y la audacia, con una batalla, toda una campaña, o con una palabra, todo un problema social; no, que esos méritos, por grandes que sean son personales, y mueren con la persona, o se hacen negativos por las enfermedades del alma y del cuerpo, que contraer suelen todos los que se encumbran en las vertiginosas cimas del poder... no; quien dice Villa, hoy, significa, la victoriosa rebelión de la gente campesina chihuahuense contra las satrapías feudales de los Terrazas; el triunfante anhelo de justicia y equidad y la consolidación del derecho del labriego fronterizo, derecho convertido por el heroísmo, en realidad: todo el norte restituido a la equidad por la razón y la fuerza (Frías, 1915, p. 2).

Frías y *La Convención* continuaron su labor de desprestigio contra el movimiento carrancista. En una nota editorial del 22 de enero de 1915 el queretano desarrolló una comparación entre Pascual Orozco y Venustiano Carranza, como antes lo había hecho *El Liberal* con Villa. Orozco, héroe de la Revolución maderista fue “infectado por los científicos” que combinaron “el disolvente veneno de la adulación, con el embriagador tóxico del dinero”, que lo llevó a levantarse contra Francisco I. Madero, “un civil como Juárez, físicamente débil, pero intocable y fuerte como la Justicia.” Por ende, Carranza parecía estaba cayendo en el mismo error que Orozco, que sólo combatió por “rapiñas y personas”, contrario a Villa y a Zapata (*La Convención*, 22 de enero, 1915, p. 2).

Obregón y sus hombres ocuparon la Ciudad de México a finales de enero, pero, una vez más, la desocuparon a las pocas semanas: era un lugar difícil de mantener y sin un claro papel estratégico. El sonorenses había conseguido difundir los ideales carrancistas en la ciudad y ganar el apoyo de un sector obrero organizado, representado por la Casa del Obrero Mundial. Debido a los sueltos que circularon, leyenda negra de Villa y del villismo cobró gran fuerza durante la toma de la Ciudad de México por parte de Obregón (Méndez, 2014b).

La Convención se trasladó a Cuernavaca y, mientras permaneció en dicho sitio, la propaganda provillista nunca se detuvo, pese a estar en territorio netamente zapatista, en donde se dividieron paulatinamente los delegados del norte y sur. Villa, como el brazo armado del movimiento convencionista, siempre fue exaltado y confrontado con la personalidad del Primer Jefe. Entre el 14 y el 17 de febrero *La Convención* publicó una columna intitulada “Hechos y razones contra las calumnias de A. Obregón” la refutación de algunos de los cargos concretos que Obregón había lanzado a Villa en su hoja volante “La trinidad maldita”, sus autores fueron Francisco Lagos Cházaro y el teniente coronel Juan Antonio Acosta. Punto por punto el manifiesto obregonista fue “desmentido” por el futuro encargado del poder ejecutivo de la Convención (*La Convención*, 16 de febrero, 1915, p. 2).

Asimismo, en *La Convención* se aseguró que aquéllas personas que llegaban a Cuernavaca, provenientes de la Ciudad de México, referían el odio popular de todas las clases sociales hacia Carranza y toda la ‘facción del bandidaje.’ Para comprobar la animadversión ciudadina hacia el carrancismo, el periódico convencionista difundió que en hojas escritas a mano o en máquina se invitaba a todos los ciudadanos a sacudirse del yugo del ‘sinistro’ Obregón, aclamando a Villa, a Zapata, a la Convención como los ‘verdaderos’ luchadores de la Revolución. Además, agregaban que en las mañanas aparecían, fijados en las paredes, carteles sugestivos contra el carrancismo (*La Convención*, 27 de febrero, 1915, p. 2).

Villa y el villismo, dentro de la Convención, siempre fueron vistos como uno de los tantos miembros de esa gran ‘unión revolucionaria’ que significó esta facción, no obstante —y pese a luchar contra el personalismo “tóxico”, como lo llamo Frías— la apología villista fue más notoria conforme avanzaron los días en Cuernavaca. Se comenzaron a publicar una serie de documentos que mostrara la otra cara de la historia, muy distinta a la que la prensa carrancista defendía (que incluso hasta nuestros días, ha permeado la interpretación de los hechos acaecidos en aquellos meses, muy vinculado con una suerte de ‘leyenda negra’ de Villa). Entre febrero y marzo de 1915, en la prensa convencionista se publicó una sección llamada “Documentos históricos de la Revolución” para refutar la idea de que Villa había traicionado a Carranza y de era el culpable de la lucha que se estaba desarrollando (*La Convención*, 19 de febrero y 21 de marzo de 1915).

De forma paralela, la prensa convencionista exaltó a sus principales líderes. El siete y el nueve de marzo, *La Convención* publicó un par de artículos en donde enaltecía a Zapata y a Villa, su autor fue Samuel G. Ávila y llevaron por título “Las Dos Águilas de la Convención: Villa y Zapata”. La primera entrega estuvo dedicada a Zapata, no obstante, el autor explicaba la situación del movimiento del Primer Jefe: “el carrancismo, en último análisis, es un moribundo que sólo espera la necesaria operación del cirujano para ser cadáver y llegar a la nada. Esperad; los agudos clarines del Norte y el redoble marcial de los

tambores del Sur; ejecutarán a tiempo una marcha fúnebre en recuerdo del vencedor” (*La Convención*, 7 de marzo, 1915, p. 4)

El nueve de febrero ‘el águila del norte’, Pancho Villa, fue descrito como el sucesor de Madero, a quien siempre defendió debido a su fuerte apego por los regímenes democráticos; el autor pidió que se dejara de lado el pasado de Villa, pues “él había resucitado” cuando formó la División del Norte. Villa era descrito como el ‘gran hombre de mármol’ que no se derrumbaba ante ninguna situación, por más difícil que ésta fuera: “El General Villa, lo diremos en síntesis, es de la misma naturaleza de los hombres de Plutarco, aman a su Patria y lucha por esa misma Patria con la entereza de los que ven, dibujarse en el porvenir, la realidad de una plan que es la salvación de los principios y no de las personas, que es el defecto capital del carrancismo” (*La Convención*, 9 de marzo de 1915, p. 3).

A la par, la columna aseguraba que Villa y sólo Villa, “el brazo armado de la Revolución”, tenía un programa de reformas sociales y a quien se debía el triunfo frente a los ‘aristocráticos’ huertistas. Villa era el cerebro de la lucha armada:

Las principales plazas tomadas a sangre y fuego, que han originado muchas envidias, justifican, de modo evidente, a la vez que el valor temerario, las aptitudes que caracterizan al jefe de las operaciones del Norte, que cual un Napoleón ha arrollado al enemigo como Huerta y al otro enemiguillo como Carranza, que ha dividido a los compañeros en tendencias o en ideales, teniéndolo a raya; sin dejarlo alear más allá de Orizaba, del Estado de Veracruz (*La Convención*, 9 de marzo de 1915, p. 4).

El carrancismo se “moría de fatiga” ante la grandeza del ‘águila del Norte’ -en conjunción con el ‘águila del Sur’- de Villa sería la victoria. Pese a ello, en el seno de la Junta Revolucionaria se mantuvieron las divergencias en torno a los enemigos de la Revolución. El 15 de febrero la Comisión de Guerra presentó un dictamen en el que se estableció que “los miembros de la Convención que no se

incorporaran a las órdenes de ésta serían considerados como desertores, dados de baja, juzgados militarmente en caso de pertenecer al ejército o, si eran civiles, perderían sus derechos para ocupar cargos públicos por cinco años; los jefes militares y oficiales serían dados de baja por traidores y juzgados conforme a las leyes militares en caso de ser capturados” (Fabela, 1971, p. 303). Lo que provocó un intenso debate; los delegados del sur, principalmente Otilio Montaña y Rafael Pérez Taylor, aceptaron y defendieron el dictamen, mientras los norteños vieron excesivo el castigo para los civiles. Es importante resaltar la postura de los delegados Marín Valero y Ángel Castellanos, quienes asentaron que no podía acusarse de contrarrevolucionarios ni traidores a los carrancistas, pues estos también eran revolucionarios y sólo diferían en su tendencia y acciones.

En este punto, puede notarse lo que asegura Felipe Ávila con respecto a las distintas actitudes que se tomaron en torno a la cuestión del enemigo de la Revolución; los zapatistas eran más intransigentes, mientras los villistas mostraron mayor flexibilidad y moderación, probablemente con el objeto de lograr nuevas alianzas en el futuro. En el fondo, el problema era la falta de consenso al momento de “crear” al enemigo común y al que había que derrotar: los carrancistas siempre se mostraron intransigentes en su prensa, los convencionistas no lo hicieron así, por el contrario siempre vio en Villa al brazo armado de su movimiento, no obstante, el grado en que entendieron a Carranza como su *némesis* fue distinto entre las facciones que componían a la Junta Revolucionaria.

La pluma de Frías no descansó en Cuernavaca, contrario a ello, realizó lo que fue –posiblemente– uno de los ataques más directos al Plan de Guadalupe y a sus adiciones del 12 de diciembre de 1914. Frías en un nota editorial intitulada “Apocalipsis revolucionario” pintó a un Carranza que, empujado por “el Satanás del personalismo tóxico y venal” se obstinó en imitar a “Díaz y a Huerta disfrazándose de convencionista, plagiando a la Convención, él, el primer personalista, su programa de principios, proclamando él, el Primer Terrateniente, la nacionalización de la tierra” (*La Convención*, 18 de febrero, 1915, p.

2). La idea de que Carranza había ‘copiado’ las ideas villistas y zapatistas posiblemente encuentra aquí su génesis, pues según el autor de *Tomóchic* el ‘eterno’ enemigo de Villa y Zapata buscó con las adiciones al Plan de Guadalupe “vestirse con la blusa suriana” y calzarse con “las botas chihuahuenses, ciñendo el machete libertador de Emiliano Zapata y terciando la purificadora carabina de Francisco Villa.”

El manifiesto del 12 de diciembre era para el director de la prensa convencionista “vergonzoso y tristísimo” pues plagiaba las ideas de repartos de tierras y de fraternidad nacional por las que tanto había velado la Junta Revolucionaria. La crítica, una vez más, se dirigió al personalismo y el poco diálogo en torno a las reformas sociales, por ello el manifiesto sólo mostraba uno de los monstruos que anunciaba la futura llegada del apocalipsis, en tono satírico:

Pero eso sí, no obstante el disfraz, a pesar del plagio y sobre la propia careta y contra el engaño mismo, copiado de Porfirio y Victoriano, él, Carranza, no renuncia a ser Carranza, el Primer Jefe, el único, el Absoluto, el sumo Dictador, el de hoy, el de mañana, el Plan de Guadalupe que sólo dice que él, como dios, ha sido, es y será Primer Jefe de la Nación mexicana.

En efecto, en ese Manifiesto, las promesas de leyes color de rosa de reparto de tierras, de justicia, etc., etc., no son sino la cola del monstruo, porque lo esencial - lo capital- la cabeza y todo el monstruo no es sino cabeza y cola- estriba en que ante todo, sobre todo, después de todo, y contra todo, como en el evangelio de San Juan, está el plan de Guadalupe” (*La Convención*, 18 de febrero, 1915, p. 2).

Al mismo tiempo, el tres de marzo de 1915, la Convención comenzó el estudio del programa de reformas políticas, económicas y sociales, que pese a que los ideales ya se habían planteado desde que la propia Junta se definió como soberana en Aguascalientes, era “urgentísima” su discusión (*La Convención*, 5 de marzo, 1915, p. 2).

El 10 de marzo de 1915, Obregón abandonó la Ciudad de México y los convencionistas dejaron Cuernavaca para regresar a su antigua sede. Al día siguiente, *La Convención* publicó uno de los pocos “Extras” con los que contó en su corta historia. En él narró la toma de la Ciudad de México por parte de los hombres de Villa y Zapata (*La Convención*, 11 de marzo de 1915, p. 1). Tras la recuperación de la metrópoli, el 12 de marzo de 1915, se imprimió por última vez *La Convención* en Cuernavaca. El 24 de marzo el periódico volvió a aparecer tras el retorno de la asamblea a la Ciudad de México:

La unión de Norte y Sur es un hecho innegable, la fortaleza de tal unión se está palpando en los frecuentes triunfos que se obtienen sobre las facciones personalistas.

Reanudamos hoy nuestra labor, que había quedado suspensa en Cuernavaca hace diez días.

Revolucionarios de Norte y Sur, adelante. La justicia está con nosotros y presentimos cercana la hora máxima del triunfo.

A los revolucionarios descarriados, sólo pedimos una cosa: que nos escuchen; y si logramos taladrar con una raya de luz su ofuscamiento...entonces que decida su hombría de bien (*La Convención*, 24 de marzo de 1915, p. 1).

Al mismo tiempo, el mayor del Ejército convencionista, Juan de Dios Avellaneda, llamó a la unión de los revolucionarios en aquel momento. La unificación en torno a la Junta Revolucionaria sería el único camino para que se realizaran los ideales revolucionarios en busca de transitar a la “democracia y a la verdadera ciudadanía” (*La Convención*, 24 de marzo, 1915, p. 2).

Una semana después de desalojada la Ciudad de México por las tropas de Obregón, el 21 de marzo de 1915, reapareció *El Monitor*, que había dejado de publicarse ante la ocupación de las tropas carrancistas. Frías, en el editorial de la misma fecha, lamentó el comportamiento de los carrancistas en la ciudad, que habían dejado en pésimas condiciones las instalaciones del diario convencionista (*El Monitor*, 27 de marzo de 1915, p. 2). Para la reanudación de las labores del periódico echaron mano de útiles y maquinarias tomados de otras

oficinas adictas a su movimiento, sin embargo, la segunda época de *El Monitor* tuvo notables defectos debido a la estrategia carrancista de hacerse de sus maquinarias. La disminución de sus páginas fue continua: en enero tenía 8, en marzo 6 y en mayo 4. Su precio siempre fue de 5 centavos.

A los pocos días, el miércoles 24 de marzo de 1915, se anexó en el periódico de *La Convención* una nota del Dr. Luis Coyula, titulada “El Plan de Ayala” en la cual veía la bandera de la revolución, que habría de permitir el tratamiento de las ‘enfermedades’ del país” (*La Convención*, 24 de marzo de 1915, p. 2). Las discusiones en torno a la cuestión agraria fueron menos acaloradas en la Convención que lo relativo a la reforma obrera. El villismo, desde finales de 1913 –cuando tomó el estado de Chihuahua- se había dedicado a legislar en torno a la reforma agraria. A lo largo de 1914 una de las principales metas de Villa y sus hombres, fue la restitución de tierras a las personas que habían sido despojadas de ellas, destruir el latifundismo e impulsar la pequeña propiedad.

Meses después, el 24 de mayo de 1915, ya en plena guerra contra Obregón en León, Villa publicó su propia ley agraria con la cual buscaba atender las características y necesidades específicas de cada estado, realizando diferencias en cuanto a la cantidad de hectáreas que se podía poseer según el clima y la calidad de la tierra. Impulsó la creación de la pequeña propiedad y la formación de empresas agrícolas, en este caso el reparto estaría supervisado por el municipio, caso contrario a la ley agraria carrancista, según la cual el gobierno federal vigilaría directamente el reparto. No obstante, según la ley villista, sí debía existir una indemnización a los propietarios de las tierras y se permitirían donaciones sólo para los pueblos indígenas (Córdova, 1980).

La ruptura convencionista y el fin de la prensa villista

La ocupación de las instalaciones de los periódicos convencionistas y el robo de parte de la maquinaria por parte de los carrancistas fue un golpe certero contra las labores propagandistas de la Convención en su lucha por dar a conocer sus ideales. Además, el regreso de los convencionistas a la Ciudad de México, sumida en una crisis sociopolítica y económica muy fuerte, sacó a relucir las diferencias entre los delegados del norte y de sur.

A finales de marzo de 1915, en el seno de la Convención, el gabinete de Roque González Garza, nuevamente en la capital, quedó definido después de dos meses. Lo componían cuatro villistas y cinco zapatistas. De los villistas, solamente Lagos Cházaro, secretario de Gobernación, se encontraba en la Convención, ya que los otros tres ocupaban los mismos puestos en Chihuahua, en el gobierno de Villa, desde dos meses atrás (Ávila, 1991).

Después de las dos derrotas villistas en Celaya, en abril de 1915, los conflictos entre los delegados del norte y del sur aumentaron. Destacó la mala relación entre Manuel Palafox y el encargado del Ejecutivo, así como la precariedad de recursos del gobierno de la Convención. Además, cada día era más evidente que villistas y zapatistas tenía objetivos distintos (Ávila, 1991). El fondo real de dicho conflicto era la búsqueda de la hegemonía dentro de la Convención. A finales del mismo mes, González Garza destituyó a Palafox y la Convención ratificó la decisión el 29 de abril de 1915. Zapata criticó el movimiento y exigió que se reinstalara al exencargado de agricultura, sin lograr los resultados esperados. Aún alejado del puesto, Palafox continuó con sus labores y su relación con el encargado del Ejecutivo se complicó más hasta hacerse insostenible.

206

El 18 de mayo de 1915, Rafael Pérez Taylor sustituyó a Frías en la dirección de uno de los más importantes órganos informativos de la Convención: *El Monitor* (Ramírez, 2010). El suceso reviste una enorme importancia ya que significó el fin de la concordia revolucionaria de la Convención en la prensa. El periódico convencionista, ahora bajo

el mando de Pérez Taylor, no continuó la labor unificadora dentro de la Junta Revolucionaria, que había impulsado Frías desde su designación como director en enero del mismo año. Su tendencia mutó para ser notablemente zapatista. El día que tomó la dirección del rotativo, Pérez Taylor publicó una nota con el nombre de “Nueva ruta”, en la cual aseguró que no llevaría a cabo “politiquería de partido”, sino que se enfocaría en impulsar la propaganda de los ideales revolucionarios. La nota no fue del agrado de Heriberto Frías, quien le había cedido el cargo después de tener una charla con González Garza para elegir su sustituto y por problemas oftalmológicos que debía tratarse. Este cambio en la dirección de uno de los diarios convencionistas reflejó el inicio de la ruptura de la prensa convencionistas y el alejamiento de las posturas villistas y zapatistas.

Frías insistió que todo lo que se había publicado en el diario convencionista tuvo por objetivo, en primer lugar, atacar a los enemigos de la Revolución (militarismo, clero, cientificismo, sectores medios y la banca); y, en segundo lugar, impulsar una “labor de propaganda unionista, tenaz a favor de la Convención, y de la Unión Norte-Sur” (*El Norte*, 19 de mayo, 1915, p. 1). Mientras Frías permaneció como director de *La Convención* y *El Monitor*, los periódicos convencionistas mostraron cierta homogeneidad. Con el cambio en la dirección, la línea editorial de *El Monitor* sufrió transformaciones que reflejaron el momento dentro de la Convención y mermaron su capacidad para consolidar su propaganda y unificar su criterio (Méndez, 2015).

El siete de junio, la Asamblea trató informalmente algunos problemas de distinta índole, entre los que se encontraba la clausura de los periódicos *El Monitor*, *El Norte* y *El Radical*, cerrados poco antes por órdenes directas de Zapata, debido a que eran enemigos del Plan de Ayala (*La Convención*, 7 y 8 de junio de 1915, p. 1; *The Mexican Herald*, 8 de junio de 1915, p. 1). Pérez Taylor, director del primero, pidió explicaciones sobre el cese de la publicación; los zapatistas por su parte, aplaudieron la conducta del general Santiago Orozco, quien había clausurado los diarios con una cincuentena de hombres. La

imprensa, en donde se editaba el primero de los diarios, fue tomada por el general Orozco y quedó a disposición del Ejército del Sur para comenzar la publicación de un nuevo órgano informativo

El siete de junio de 1915, en medio de esa agitación periodística, renunció el encargado del Poder Ejecutivo, Roque González Garza. Habían sido tres meses de intensas discusiones en el seno de la Convención. Un día después, Francisco Lagos Cházaro —quien había sido secretario de Gobernación de González Garza— fue elegido para ocupar el cargo (Ávila, 1991; Quirk, 1962). El 10 de junio, Lagos Cházaro tomó posesión del cargo y volvió a nombrar a Palafox como Secretario de Agricultura; el resto de su gabinete quedó conformado por cinco villistas y tres zapatistas, aunque en realidad estos últimos tenían mayor peso (Amaya, 1966). Terminaba así una etapa en donde había existido cierto equilibrio entre los representantes del Ejército Libertador del Sur y la División del Norte. La situación de la Soberana Convención Revolucionaria era precaria, en el Bajío Villa había perdido una nueva batalla en la estación ferroviaria de Trinidad (Méndez, 2015).

La prensa convencionistas continuó su desmoronamiento. El 15 de junio, pese haber aparecido el primer número de un nuevo diario de tendencias más vinculadas con el zapatismo, *El Combate*, afirmó que la Oficina de Información sería clausurada en pocos días debido a los bajos fondos con los que contaba la Junta Revolucionaria. Esta dependencia no había dejado de funcionar desde su creación, en diciembre de 1914, incluso cuando la Convención regresó de Cuernavaca, el 13 de marzo, y por órdenes del Comandante Militar, general Amador Salazar, la oficina fue reinstalada; Roque González apoyó la decisión y dos días después ya funcionaba de nuevo. Sin embargo, por acuerdo del general Robles, oficial mayor de la Secretaría de Guerra y Marina, la oficina que recientemente había quedado a cargo de dicha secretaría debía ser clausurada “en vista de que actualmente no son muchas las publicaciones a las que hay que proporcionar noticias y, sobre todo, se desean hacer algunas economías” (*El Combate*, 16 de junio, 1915, p. 1).

En ese contexto aparecieron periódicos que reflejaron la ruptura periodística: *El Combate*, *EL Renovador* y *El Norte*. El primero tuvo un precio de cinco centavos y su director fue Felipe Santibáñez, mientras Felipe Gómez tomó el cargo de gerente. Este diario ocupó los talleres en donde se publicaba *El Monitor* e inmediatamente comenzó a realizar una intensa labor pro-zapatista, Villa apareció en las líneas del periódico como aquél que habría de llegar a encontrarse con el “águila del sur” para salvar a la población de la ciudad de las huestes carrancistas. No obstante, todo lo relacionado con los sureños fue subrayado.

El Renovador. Diario de la mañana, apareció por primera vez el miércoles 16 de junio de 1915 y mostró el inicio del fin de la existencia de prensa villista en la Ciudad de México. La redacción firmó una nota intitulada “Nuestro Programa” en la que definió las dos principales metas del periódico y criticó a los antiguos diarios que se habían publicado en sus talleres, entre los que se encontraban *El Imparcial*, *El Liberal* y el periódico convencionista *El Monitor*. Villa y sus hombres no fueron mencionados como pilares revolucionarios. Luis Méndez, el director de *El Renovador*, era un ideólogo del zapatismo que en las sesiones de la Convención se había mostrado la mayoría de las veces contra las propuestas de los delegados norteros (*El Renovador*, 16 de junio, 1915, p. 3).

El Renovador tuvo corta vida, pues su número final apareció el 31 de julio de 1915; no obstante, del 10 al 21 de julio no fue publicado y sólo alcanzó los 37 ejemplares, incluso el 23 de julio Luis Méndez dejó de ser su director y ocupó su lugar Enrique Bonilla, acompañado de Carlos M. Ortega como jefe de redacción. *El Combate* vivió un proceso similar pues se inauguró el 17 de junio y desapareció el 29 de julio. Ambos periódicos fueron los representantes de la última época de la prensa que veló por la Convención, en los postreros meses con tendencias mucho más zapatistas.

Otro periódico que mostró la descomposición periodística de la Convención fue *El Norte*. Este rotativo se publicó por primera vez el 21 de abril de 1915 en el edificio “La Palma” del Callejón de Bilbao,

después de la segunda batalla en Celaya. Su jefe de redacción fue Armando Vargas y José González M., como su secretario. La primera plana del mismo día relató la lucha que se efectuaba en el Bajío; las noticias fueron deformadas y se aseguró que los hombres que seguían a Obregón lo habían abandonado (*El Norte*, 21 de abril, 1915, p. 1). Para *El Norte*, la batalla en Celaya se extendió hasta mayo, cuando el ocho Villa había conseguido “limpiar de carrancistas” las vías férreas. En la primera plana del 18 de mayo de 1915 se afirmó: “Se ha desarrollado una gran batalla entre León y Silao. Después de cinco días de una incesante lucha las fuerzas de la Div. del Norte infligieron tremenda derrota a los carrancistas” (*El Norte*, 18 de mayo, 1915, p. 1). La peculiaridad de este rotativo fue que mostró con precisión la “reconstrucción de la campaña militar victoriosa” de Villa, quien, supuestamente, había triunfado en el Bajío.

Por falta de papel, *El Norte* dejó de publicarse del seis de junio al cuatro de julio. A su regreso, el periódico celebró un “triunfo” de Villa en Lagos de Moreno (*El Norte*, 8 de julio de 1915, p. 1; también *El Combate*, 9 de julio de 1915, p. 1). El ocho de julio del mismo año apareció por primera vez Rafael Pérez Taylor como director, quien modificó la línea editorial del periódico: de un acendrado villismo pasó a exaltar a los sureños. Sin embargo, el periódico afirmó que Villa pronto estaría en la Ciudad de México para encontrarse, por segunda ocasión, con Zapata. Fue el último número de este periódico.

Paralelamente, a finales de junio de 1915, con las tropas del general Pablo González en las goteras de la Ciudad de México, la Convención vivió sus últimos momentos en la misma. Una de sus acciones conclusivas fue proponer un armisticio y adoptar como el programa de la Revolución un híbrido de las adiciones del Plan de Guadalupe, el Plan de Ayala y el Programa de Reformas Políticas y Sociales de la Convención, que continuaba discutiéndose (Ávila, 1991, p. 211), lo que fue completamente rechazado por González.

El nueve de julio, *La Convención*, diario oficial de la Junta Revolucionaria, dejó de publicarse. Un día después varios de sus delegados se dirigieron a Toluca, en donde permanecieron algunas

semanas. El 24 de julio de 1915, algunas herramientas para continuar publicando el periódico fueron trasladadas a la ciudad mexiquense (AGN, s/f, 60/exp. 25/2). La crisis económica-militar-política que enfrentó el convencionismo imposibilitó su reaparición.

El dos de agosto de 1915 los carrancistas ocuparon la Ciudad de México definitivamente, ningún diario contrario al carrancismo sobrevivió. En pocas palabras, la oposición impresa, en el contexto de la lucha de facciones, encontró aquí su fin. Junto a las dificultades económicas, políticas y militares, también es importante subrayar que con la recuperación de la capital del país por parte de los carrancistas, la fábrica de papel de San Rafael, que estaba en manos de los zapatistas desde el 12 de agosto de 1914 (Espejel, 2000), no pudo satisfacer las necesidades de la Junta Revolucionaria, que se encontraba ahora en Toluca, ya que transportar el material era por demás complicado debido a la ocupación de la metrópoli por parte de las huestes de Carranza.

La historia de la Convención y, específicamente de los villistas en ella, fue corta desde que abandonaron la Ciudad de México, el 11 de julio de 1915. La Junta se trasladó a Toluca, debido a que el general Francisco Coss tomó Churubusco e impidió el paso hacia tierras morelenses (Amaya, 1966). Los delegados que llegaron a la capital del Estado de México disminuyeron, sólo quedaban 65 y la mayor parte eran zapatistas “varios de los delegados norteños se separaron definitivamente de ella al marcharse hacia el encuentro con los restos del villismo” (Ávila, 1991, p. 212). Lagos Cházaro ordenó la formación de un cuerpo armado para proteger a su gobierno, la Brigada Convención, que estuvo a las órdenes del general Federico Cervantes y del coronel Portillo; la situación provocó que aumentase el descontento de los miembros sureños, como el general Genovevo de la O, quien desarmó sorpresivamente a los hombres de Portillo.

Lagos Cházaro escribió dos cartas a Villa para informarle la situación; puso énfasis en las dificultades surgidas entre norte y sur: “La intransigencia y la mala fe de los malos elementos del Sur han abierto un abismo entre ellos y nosotros. Sus tendencias en nada se parecen

a las nuestras, ellos representan la mezquina ambición del fracasado que delira con las grandezas. [...] Desleales por naturaleza, desconfían y se preparan para ser nuestros enemigos” (Amaya, 1966, pp. 433-435). Lago Cházaro aseguró que el villismo tenía un par de enemigos: “el militarismo de Carranza y el anarquismo absorbente de Morelos” que había sido defendido a ultranza por dos periódicos, seguramente *El Combate* y *El Renovador*. El único camino que creía podría salvar a los villistas era al lado de su líder, Francisco Villa (Fabela, 1971, p. 221).

Durante la segunda mitad de julio y gran parte de agosto, el “Proyecto de Reformas Económicas, Políticas y Sociales” no fue discutido, sólo hasta el 26 de agosto se completó el *quórum*. Un mes después, el 27 de septiembre de 1915, quedó totalmente aceptado y listo para su publicación, pero la guerra estaba perdida. Tan sólo dos semanas después de aprobarse el “Proyecto revolucionario” de los convencionistas, los villistas se separaron del bando del sur y emprendieron su camino hacia el norte, custodiados por el general Benjamín Argumedo y Federico Cervantes. Después de la debacle, muchos delegados villistas se exiliaron en otros países, como los exencargados del Ejecutivo, Roque González Garza, en Estados Unidos (Ávila, 1991) y Francisco Lagos Cházaro, quien se refugió en Centroamérica, primero en Costa Rica, luego en Honduras y, finalmente en Nicaragua. El ejército villista, después de una fallida campaña en Sonora, se desintegró a finales de 1915; el Centauro del Norte regresó a sus orígenes: la guerra de guerrillas.

Conclusiones

212

La prensa villista debe entenderse mucho más allá de *Vida Nueva* y del *Periódico Oficial de Chihuahua* que se publicaron en la zona villista. La lucha de facciones y la reorganización de las fuerzas revolucionarias generaron una reconfiguración de la prensa a nivel nacional y especialmente en la Ciudad de México.

Entre 1914 y 1915 se desarrolló una “guerra de papel” de la que salieron airesos los carrancistas, pero ello no significa la inexistencia de una contraparte organizada que logró consolidar algunos mensajes propagandísticos que fueron divulgados con gran asiduidad en estos meses. La prensa convencionista logró crear un departamento específico para el manejo y control de la información, dato que la historiografía no suele destacar. Fueron cinco los principales diarios convencionistas que se crearon al calor de la guerra: *La Convención*, *El Monitor*, *El Renovador*, *El Combate* y *El Norte*.

No obstante, la difusión de opiniones favorables al villismo tuvo en los meses de diciembre de 1914 a abril de 1915 su mejor etapa, pues de mayo a julio del último año zapatistas y villistas se escindieron y la prensa quedó prácticamente en manos del grupo liderado por el caudillo del sur.

Lo hasta aquí relatado permite comprender la manera en que, a la par que se llevaban a cabo enfrentamientos militares que decidieron buena parte del futuro del país, también se construyó todo un engranaje propagandístico para legitimar a los hombres y a sus respectivos movimientos. La leyenda negra del villismo, difundida en la prensa carrancista y que ha permeado parte de la historiografía, encontró su contraparte en las publicaciones que hemos analizado en este artículo. Esto nos lleva a destacar la forma en que se construyen y reconstruyen los hechos históricos: la propaganda puede convertirse en la versión predominante de un acontecimiento. De ahí la importancia de estudiar y comprender a la prensa villista en sus distintas etapas durante la lucha de facciones.

Referencias

AGN [Archivo General de la Nación]. (s/f). Fondo Gobernación/Periodo Revolucionario [c. 126/exp. 10]. Ciudad de México.

AGN. (s/f). Fondo Gobernación/Periodo Revolucionario [c. 60/exp. 25/2]. Ciudad de México.

Alessio Robles, V. (1979). *La Convención Revolucionaria de Aguascalientes*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Alonso, P. (2015). La historia política y la historia de la prensa: los desafíos de un enlace. En A. Pineda Soto (coord.), *Recorrido de la prensa moderna a la prensa actual* (pp. 11-34). Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / Red de Historiadores de la Prensa y el Periodismo en Iberoamérica / Universidad Autónoma de Querétaro.

Amaya, L. (1966). *La Soberana Convención Revolucionaria, 1914-1916*. México: Trillas.

Anderson, M. (2000). *Pancho Villa's Revolution by headlines*. Oklahoma: University of Oklahoma Press

Ávila, F. (1991). *El pensamiento económico, político y social de la Convención de Aguascalientes*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana / Instituto Cultural de Aguascalientes.

Cervantes, F. (1960). *Francisco Villa y la Revolución*. México: Alonso.

Córdova, A. (1980). *la ideología de la revolución mexicana. La formación del nuevo régimen*. México: Era.

Cosío Villegas, D. (1972). *Historia Moderna de México* (tomo X). México: Hermes.

El Combate. (1915, 9 de julio).

El Combate. (1915, 16 de junio).

214 *El Liberal*. (1914, 11 de septiembre).

El Liberal. (1914, 18 de septiembre).

El Liberal. (1914, 29 de septiembre).

El Monitor. (1915, 27 de marzo).

El Norte. (1915, 21 de abril).

El Norte. (1915, 18 de mayo).

El Norte. (1915, 19 de mayo).

El Norte. (1915, 8 de julio).

El Radical. (1914, 22 de julio).

El Renovador. (1915, 16 de junio).

Espejel, L. (2000). El costo de la guerra. La Compañía Papelera San Rafael y el financiamiento zapatista. En *Estudios sobre el zapatismo* (pp. 269-291). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Fabela, J., y Fabela, I. (1971). *Documentos históricos de la Revolución mexicana*. México: Jus.

Frías, H. (1915, 12 de enero). *La Convención*.

Garciadiego, J. (1995). La prensa durante la Revolución Mexicana. En A. Cano Andaluz (coord.), *Las publicaciones periódicas y la Historia de México* (pp. 71-88). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Katz, F. (2000). *Pancho Villa* (t. 2). México: Era.

La Convención. (1915, 5 de enero).

La Convención. (1915, 22 de enero).

La Convención. (1915, 16 de febrero).

La Convención. (1915, 18 de febrero).

La Convención. (1915, 19 de febrero).

La Convención. (1915, 27 de febrero).

La Convención. (1915, 5 de marzo).

La Convención. (1915, 7 de marzo).

La Convención. (1915, 11 de marzo).

La Convención. (1915, 21 de marzo).

La Convención. (1915, 24 de marzo).

La Convención. (1915, 7 de junio).

La Convención. (1915, 8 de junio).

La Convención. (1914, 17 de diciembre).

La Convención. (1914, 30 de diciembre).

Matute, A. (1995). Prensa, sociedad y política (1911-1916). En A. Cano Andaluz (coord.), *Las publicaciones periódicas y la Historia de México* (pp. 64-70). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Méndez, F. (2014a). ¿Una querrela silenciosa? La guerra de papel en los inicio de la lucha de facciones: el caso carrancista (agosto-diciembre de 1914). *Letras Históricas*, (10), 115-148.

Méndez, F. (2014b). ¡Vámonos para Veracruz! La prensa carrancista y su proyecto revolucionario. Del puerto a la Ciudad de México (noviembre 1914-marzo 1915). *Ulúa. Revista de historia, sociedad y cultura*, (24), 145-176.

Méndez, F. (2015). La prensa de la Convención revolucionaria en la Ciudad de México. La ruptura periodística entre villistas y zapatistas. *Diálogos de la comunicación. Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, (90), 1-18.

Méndez, F. (2020). Francisco Villa en la prensa carrancista. La construcción del adversario (1914-1915). *Bibliographica*, 3(1), 211-240.

Quirk, R. (1962). *La Revolución Mexicana, 1914-1915*. México: Azteca.

Quirvan, G. (2019). El periódico *El Pueblo* y la propaganda política carrancista (octubre de 1914-enero de 1915). *Bibliographica*, 2(2), 131-170.

Ramírez Hurtado, L. (2010). *Imágenes del olvido, 1914-1994. Discurso visual, manipulación y conmemoraciones de la Convención Revolucionaria de Aguascalientes*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Reed, L., y Ruiz, M. (2002). *El periodismo en México: 500 años de historia*. México: EDAMEX.
- Ross, S. (1965). El historiador y el periodismo mexicano. *Historia Mexicana* xiv (3), 347-382
- Salmerón, P. (2006). *La División del Norte: la tierra, los hombres y la historia de un ejército del pueblo*. México: Planeta.
- Sánchez Lamego, M. (1983). *Historia militar de la revolución en la época de la Convención*. México: INEHRM.
- The Mexican Herald*. (1915, 8 de junio).
- Ugarte, J. (1917). *Impresiones de guerra. Breve relato de los acontecimientos políticos mexicanos comprendidos entre el mes de septiembre y el noviembre de 1914*. San José: s/e.
- Zuaste, R. (1992). *El carrancismo a través de El Pueblo, 1914-1919* [tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación]. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Trayectorias, capital social y puntos de inflexión: historia de vida de un adolescente infractor

Trajectories, social capital and inflection points: life story of a delinquent adolescent

Edson Eduardo García Vázquez*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

* *Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Licenciado en Criminología por el Claustro Universitario de Chihuahua y actualmente estudiante becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en el programa de Maestría en Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Cuenta con participaciones en investigaciones nacionales e internacionales (México y Canadá), siendo el principal interés de investigación la reinserción de adolescentes infractores. Correo electrónico: edsongarciavazquez@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-5304-4520>*

** *Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” en IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH (2019) y el capítulo de libro “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” en La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa (2021). Cuenta con reconocimientos Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx
 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>*

Historial editorial

Recibido: 22-enero-2021

Aceptado: 15-junio-2021

Publicado: 30-julio-2021

ISSN-e: 2594-2956

Trayectorias, capital social y puntos de inflexión: historia de vida de un adolescente infractor

Resumen

La intención en este artículo es dar a conocer el relato de vida de un adolescente infractor en un centro de reinserción social y es sólo parte de un trabajo de investigación más completo. En el relato de vida que aquí se narra, se analiza desde la perspectiva teórica del curso de vida, donde se hace énfasis en sus trayectorias, capital social y puntos de inflexión que llevaron al entrevistado a ser privado de su libertad, además de un análisis de la educación recibida en un Centro Especializado de Reinserción Social de Adolescentes Infractores (CERSAI) del estado de Chihuahua, México. La comunicación dialógica se realizó en el Centro con una joven de 17 años, sentenciada por el delito de posesión de armas de fuego y sustancias ilícitas y se determinó utilizar el relato de vida como método para recabar la información, conociendo así, todo el contexto desde la niñez hasta la adolescencia. En los principales hallazgos se pudieron identificar una problemática trayectoria familiar y relaciones sentimentales complejas. Se demuestra también, un tratamiento de reinserción social deficiente, con programas educativos poco innovadores debido al poco presupuesto e interés gubernamental. Concluyendo así que el internamiento en la correccional resulta inefectivo y no aporta las herramientas necesarias para la reinserción del sujeto, siendo así, la voluntad y actitud del adolescente para salir adelante es el escenario más realista de integrarse de nuevo a la sociedad de forma positiva.

Palabras Clave: Educación de los presos, reinserción social, tratamiento penitenciario.

Trajectories, social capital and inflection points: life story of a delinquent adolescent

Abstract

The objective of this research paper is to make known the life story of a young offender in a social reinsertion center as part of a more complete research work. In the life story that is presented here, it is analyzed from the life-course theory perspective, making emphasis in the trajectories, social capital and turning points that led the interviewed subject to be deprived from freedom. Additionally it is presented an analysis of the education received in the Specialized Center of Social Reinsertion of Young Offenders (CERSAI) in the state of Chihuahua, México. The dialogic communication was made in the center with a 17-year-old girl sentenced for the felony of possession of weapons and illegal substances. It was decided to use her life story as a method to obtain the information and to know her whole context since childhood to adolescence. In the main findings it was identified a problematic familiar trajectory and complex sentimental relationships. This shows a deficient social reinsertion treatment, with poor innovative educational programs due to the lack of budget and interest from the government. We conclude that the internment in the correctional results ineffective and it does not give the necessary tools for the subject social reinsertion. Therefore the will and attitude of the adolescent to move forward is the most realistic scenario of being reinserted again to the society in a positive way.

Keywords: Correctional education, penitentiary treatment, social reinsertion.

Trajectoires, capital social et points de basculement: histoire d'un adolescent délinquant

Résumé

L'objectif de cet article est de faire connaître le récit de la vie d'un adolescent délinquant dans un centre de réinsertion sociale et n'est qu'une partie d'un travail d'enquête plus complet. Dans le récit de vie qui est ici raconté, il est analysé du point de vue théorique du cours de la vie, où l'accent est mis sur ses trajectoires, capital social et points de basculement qui ont conduit l'interviewé à être privé de sa liberté, outre une analyse de l'éducation reçue dans un centre spécialisé de réinsertion sociale des adolescents délinquants (CERSAI) de l'État de Chihuahua, au Mexique. La communication orale a été effectuée au Centre avec une jeune femme de 17 ans condamnée pour possession d'armes à feu et de substances illicites et il a été décidé d'utiliser le récit de vie comme méthode de collecte de l'information, connaissant ainsi tout le contexte de l'enfance à l'adolescence. Les principales découvertes ont permis d'identifier un parcours familial problématique et des relations sentimentales complexes. On constate également un traitement de réinsertion sociale médiocre, avec des programmes éducatifs peu innovants en raison du peu de budget et d'intérêt du gouvernement. Concluant ainsi que le placement en maison de correction est inefficace et ne fournit pas les outils nécessaires à la réinsertion du sujet, Ainsi, la volonté et l'attitude de l'adolescent pour aller de l'avant est le scénario le plus réaliste pour s'intégrer de nouveau à la société de manière positive.

Mots-clés: Éducation des prisonniers, Réinsertion sociale, Traitement pénitentiaire.

Przebieg, kapitał społeczny i punkty zwrotne: historia życia młodocianego przestępcy

Streszczenie

Celem tego artykułu jest nagłośnienie historii życia dorastającego przestępcy w centrum adaptacji społecznej i jest tylko częścią większej pracy badawczej. W opowiadanej tu historii, jest ona analizowana z teoretycznej perspektywy przebiegu życia, która podkreśla przebieg, kapitał społeczny i punkty zwrotne, które doprowadziły rozmówcę do pozbawienia go wolności, oprócz analizy edukacji otrzymanej w Specjalistycznym Centrum Reintegracji Społecznej Młodocianych Przestępców (CERSAI) stanu Chihuahua w Meksyku. W Centrum przeprowadzono wywiad z 17-letnią dziewczyną skazaną za przestępstwo posiadania broni palnej i nielegalnych substancji, i postanowiono wykorzystać historię życia jako metodę zbierania informacji, od dzieciństwa do okresu dojrzewania. W głównych ustaleniach można było zidentyfikować problematyczną trajektorię rodzinną i złożone romantyczne relacje. Pokazuje również słaba reintegracji społeczna, korzystanie z mało innowacyjnych programów edukacyjnych ze względu na niski budżet i brak zainteresowanie ze strony rządu. W związku z tym stwierdzenie, że internowanie w zakładzie poprawczym jest nieskuteczne i nie zapewnia niezbędnych narzędzi do reintegracji, i tylko wola i postawa nastolatka, aby iść do przodu, są najbardziej realistycznym scenariuszem pozytywnej integracji ze społeczeństwem.

Słowa kluczowe: Edukacja więźniów, reintegracja społeczna, rehabilitacja więzienna.

Introducción

La investigación surge por la necesidad observada del investigador de presentar un análisis de los programas educativos y de reinserción en los Centros Especializados de Reinserción Social de Adolescentes Infractores (CERSAI), en donde se busca que los jóvenes en conflicto con la ley obtengan herramientas que logren una reinserción social efectiva y evitar la reincidencia. La investigación se realizó en un CERSAI del estado de Chihuahua, México, donde se optó por la metodología de relatos de vida para la obtención de datos, ya que como menciona Hinojosa (2013), “La historia oral, dentro de este gran paradigma de producción biográfico-narrativa, se puede distinguir como un movimiento político que tiene por finalidad ‘dar voz a los sin voz’” (p. 60). Siendo los adolescentes infractores un grupo relativamente pequeño en comparación con los adultos infractores y un tanto desconocido en el saber social. Sandoval (2014), indica que las historias de vida realizadas a adolescentes infractores son muy importantes para conocer al joven en todos sus aspectos, aprender de él y a partir de ahí proponer iniciativas que puedan ayudar a otros jóvenes y al sistema en general.

Los antecedentes nos ayudan a comprender el panorama general de la situación actual de los adolescentes infractores y justifican la necesidad de intervención. La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2019) supervisó los 45 CERSAI del país (México) e indicó -en cifras- que la capacidad conjunta es de 6,866 espacios, pero en el momento de la investigación se contaban en aproximadamente 1,445, y de esta población 1,237 (86%) hombres y 208 (14%) mujeres. En los resultados encontraron que había deficiencias en cuanto a las normativas nacionales e internacionales, que estaban relacionadas con el trato de los adolescentes, las condiciones de infraestructura del centro e insalubridad, falta de áreas de acceso para servicios y actividades, falta de personal especializado, deficiencias nutricionales, problemas de

governabilidad, privilegios y una incorrecta separación y clasificación de los internos. También observaron deficiencias en las sanciones disciplinarias, falta de reglamentos y procedimientos, deficiencias en el ámbito de servicio médico para los adolescentes, ausencia de programas contra las adicciones, insuficiencia de personal y de actividades para la reintegración familiar; así como también falta de capacitación del personal de atención y no existían modificaciones inclusivas para personas con alguna incapacidad física o mental. En el momento de la investigación, el personal hizo de nuestro conocimiento que el CERSAI #1 de Chihuahua contaba con 35 jóvenes reclusos, de los cuales solo 5 eran del sexo femenino. Además, de acuerdo con los datos a nivel nacional publicados por la CNDH (2019), Chihuahua no tenía deficiencias importantes en infraestructura y salubridad, así como también cumplía en las cuestiones de alimentación y servicios básicos. Sin embargo, no pudimos recorrer el centro en su totalidad, ya que para entrar se necesitaba un permiso especial y solamente se nos otorgó un espacio en las oficinas para entrevistar a la joven, con supervisión de un guardia, por lo cual, no se pudieron tocar temas sobre tortura, sustancias ilícitas, corrupción y situaciones particulares que pudieran ser de relevancia, en especial por seguridad del entrevistado y el investigador.

La difícil situación de los CERSAI en México radica en el gran gasto público que supone a las entidades gubernamentales, que de acuerdo con la publicación electrónica del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *En Números, Documentos De Análisis Y Estadísticas* del 2016, la media nacional del costo diario por persona reclusa era de \$196.71 y el gasto anual de \$71,798.87, así mismo en el estado de Chihuahua el costo diario por persona era de \$292.80 y el costo anual de \$106,871.83, todo esto en pesos mexicanos (INEGI, 2017, p. 47). Entonces, podemos inferir que los centros de reinserción social tienen que ajustar sus programas e infraestructura a la capacidad económica que les brinde el Estado.

En México hay pocos datos referentes a la educación en centros de reinserción social de adolescentes infractores, que permitan caracterizar las necesidades educativas de los menores infractores y la problemática que enfrentan. Lo anterior trae como consecuencia que la mayoría de los programas de rehabilitación que se aplican en las escuelas, se elaboren sin el conocimiento real de las necesidades de los jóvenes y que “A nivel coloquial, las instituciones penitenciarias han sido tradicionalmente consideradas como lugares de encierro, castigo y aislamiento social y no como un espacio en el que desarrollar procesos de reeducación y reinserción social” (Ruiz-Olivares y Luque, 2014, p. 326).

Perspectiva teórica

En esta investigación utilizaremos como enfoque teórico las teorías del curso de vida o llamadas en inglés *life-course theories*, que describen la delincuencia a lo largo de la vida y nos pueden ayudar a identificar el conjunto de eventos, puntos de inflexión y experiencias que marcan la vida de un individuo, para en este caso indagar en el relato de vida del adolescente infractor y las razones por las que fue privado de su libertad, como la estancia en el centro de reinserción y su vista a futuro al salir de la correccional. Los dos principales componentes a identificar en esta perspectiva teórica son las trayectorias y las transiciones. La trayectoria, identifica la historia de vida lineal de un individuo a largo plazo, como lo puede ser: su historial médico, familiar, escolar, etc. (Eggleston, Laub y Sampson, 2004). Por su parte, las transiciones incluyen los denominados “puntos de inflexión”, que son aquellos eventos repentinos específicos a corto plazo, como lo puede ser: el nacimiento de un hijo, el encarcelamiento, la muerte de un familiar, etc. (Sampson y Laub, 2017). Es importante mencionar que de acuerdo con Sampson y Laub (1993), las experiencias en la infancia afectan en la

adolescencia y estos mismos en la adultez, modificando las trayectorias del individuo.

Teoría de clasificación por edades

La Teoría de clasificación por edades propuesta por Sampson y Laub, en 1993, está basada en la teoría del control social de Hirschi (1969), que indica que el desapego de un individuo a la sociedad y a las instituciones (familia, escuela, trabajo, organizaciones religiosas, etc.) hace a la persona más propensa a delinquir. Sin embargo, esta teoría solo abarca la etapa de la adolescencia y no contempla las variaciones en el curso de vida a lo largo del tiempo.

Sampson y Laub (1990, 1993), utilizando esta teoría de control social como base, se extienden en el entendimiento del vínculo del individuo con estas instituciones de control, que afectan en el transcurso de vida y modifican su trayectoria en diferentes etapas, no solo la adolescencia. Entonces, aunque el comportamiento criminal existe con mucha continuidad, ellos concluyen que los apegos sociales en la niñez, adolescencia y adultez, como la escuela, familia y relaciones con la comunidad, pueden explicar cambios, como el desistimiento del comportamiento criminal, (Slocum, 2016). Para Sampson y Laub (1990, 1993), es importante identificar las instituciones de control que estarán presentes en la etapa de vida de la persona y que llegan a marcar un antes y un después, como, por ejemplo: para el adolescente terminar la preparatoria o para un adulto contraer matrimonio.

El capital social y los puntos de inflexión

De acuerdo con Sampson y Laub (2017), existen dos componentes que ayudan a comprender los cambios que se generan en un individuo en las diferentes etapas de su vida y que identificaremos en los resultados de esta investigación. El primero siendo el capital social, que lo definen

como aquellos recursos que obtiene una persona de sus relaciones con las instituciones de control social, que mientras de mejor calidad sean estas relaciones, más apego tendrán a las mismas y harán que el individuo sea menos propenso a delinquir. Aquí se busca que el adolescente infractor pueda generar vínculos de calidad con su familia, la escuela o el caso de obtener empleo al salir de la prisión, todos estos aspectos ayudarán a que sea menos probable que continúe con una trayectoria criminal.

En el segundo componente encontramos los *turning points* o puntos de inflexión, que son aquellos eventos repentinos que pueden modificar las trayectorias de vida, donde existen los positivos o negativos, que dirigen a diferentes resultados (Nguyen y Loughran, 2018; Sampson y Laub, 2005). La contratación en un buen empleo y terminar un nivel escolar, son ejemplos de puntos de inflexión positivos, sin embargo, adicciones o un encarcelamiento a corta edad pueden identificarse como puntos de inflexión negativos. Thornberry (1987), encuentra que en la niñez la familia tiene la influencia más grande, sin embargo, en la adolescencia los amigos y la escuela le aporta más influencia al individuo.

La educación como un medio de reinserción social

226

En esta investigación tomaremos la educación como el principal impulsor de la reinserción social de los adolescentes infractores, ya que de acuerdo con Uggen (2000), la capacitación para el empleo suele ser una gran herramienta de reinserción de adultos, pero en el caso de los jóvenes es más efectivo la aplicación de programas educativos de calidad. Muchos estudios han sugerido que los adolescentes que son deficientes en el contexto académico tienden a ser más propensos a ser envueltos en actividades delincuenciales (Anderson, 1992; Blair, 2017). Así como otros autores (Flannery, Vazsonyi y Rowe, 1996) definen que los principales identificadores son la pobre asistencia a los programas,

malas calificaciones, actividades negativas y cuestiones de mala disciplina. Siguiendo estas postulaciones, la meta de la educación recibida en los centros de reinserción social debería actuar como punto de inflexión positivo, si el joven no tenía una buena historia escolar previa, aquí se le podrían dar las herramientas necesarias para que eso cambie a futuro y siga estudiando o le dé herramientas para encontrar un mejor trabajo, con tal de que no siga delinquiriendo. Según Jäggi y Kliewer (2020), el apego a los profesores, la correcta orientación escolar y el tiempo haciendo tarea pueden llevar a la reinserción social en instituciones de detención para menores, ya que concluyen que la educación dentro del centro penitenciario puede ser de gran influencia para el desistimiento del crimen.

Enfoque metodológico

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, debido a que se estudió a los adolescentes directamente y de manera holística, desde su pasado hasta su presente. La técnica de obtención de datos fue el relato de vida (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008), el cual nos permitió identificar los momentos importantes en la vida del sujeto y el análisis de los mismos. Se trata de una investigación no experimental, debido a la naturaleza empírica, ya que los relatos de los sujetos no pueden ser manipulables (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

La forma de la investigación fue descriptiva, para conocer las características de los sujetos y la literatura encontrada y explicativa, con lo recabado de los relatos de vida y el conocimiento de los centros (Hernández, Fernández, Baptista, 2014); y transversal dado que solo se realizará en el tiempo determinado que dure la investigación (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

Método

Con la metodología de relato de vida propuesta por Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), se nos permitió recabar la información en las diferentes etapas de la vida del sujeto, conociendo desde su infancia hasta su presente y vistas a futuro; además del análisis subjetivo del investigador, de los datos obtenidos.

De acuerdo con Legrand (1993), en los relatos de vida el primer paso es elegir el tema y el ángulo en el que este se va a abordar, en este caso los principales aspectos a identificar fueron las trayectorias, el capital social y los puntos de inflexión, desde la perspectiva metodológica del relato de vida. Las fases de la investigación fueron las siguientes:

1.- Preparación de la investigación: Se hicieron los contratos, se negoció con la Fiscalía del Estado de Chihuahua para que se otorgara el permiso de la entrevista con el adolescente y se le pidió al departamento de trabajo social del CERSAI #1 que buscara un adolescente que fuera voluntario para la investigación, obteniendo así su consentimiento. Se acordó que serían 3 sesiones de 1 hora cada una, para evitar que el adolescente faltara a sus actividades en el centro. La primera se realizó para construir *rapport* entre el entrevistador y el sujeto de estudio, empezando por construir la trayectoria de vida desde la infancia hasta el momento antes de ser ingresado al centro. La segunda, poner énfasis en la razón por la cual fue sentenciado. La tercera como una descripción de su estadía en el centro y la educación que ha recibido. Como indica la orientación teórica, la entrevista se basó en las teorías del curso de vida y la teoría de clasificación por edades (Sampson & Laub, 1990, 1993). El diálogo se trató principalmente alrededor de preguntas sobre los programas que reciben los adolescentes infractores, haciendo énfasis en momentos importantes en la vida del individuo.

2. Producción de datos. Utilizando el método de relatos de vida de Cornejo, Mendoza y Rojas (2007), las entrevistas fueron grabadas en audio y después transcritas en documento de texto, a partir de la información que el propio sujeto refirió en las entrevistas. Estas fueron realizadas los días 13, 14 y 15 de enero de 2020.

3. Análisis de datos. Con la ayuda de la perspectiva teórica propuesta por Sampson y Laub (1993, 2017), se buscó identificar las trayectorias, el capital social y los puntos de inflexión. En el momento de la entrevista, el investigador se centró en escuchar y mostrarse interesado en el relato del sujeto, ya que, al ser grabado en audio, se pudo analizar con mayor profundidad, una vez terminada la entrevista.

Esta metodología nos permitió encontrar y hacer una reconstrucción de los siguientes puntos:

- a. Motivaciones del sujeto (en específico para delinquir).
- b. Experiencia de vida (trayectorias, capital social y puntos de inflexión).
- c. Educación en el centro.

El modo de la investigación fue de campo con apoyo bibliográfico, ya que se realizó la entrevista en la dirección del CERSAI #1 de manera presencial y además tomando las posturas teóricas del curso de vida como base.

Población

En el caso de esta investigación, había 5 adolescentes del sexo femenino que se encontraban entre los 14 y 18 años de edad en el CERSAI #1 de la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México.

Muestra

Se realizó mediante un muestreo no probabilístico y de manera intencional, ya que el relato de vida que se encuentra en esta investigación fue de una joven de 17 años de edad que fue voluntaria para participar en la misma. Con ayuda del departamento de trabajo social del CERSAI se generaron los acuerdos para trabajar con la joven, la cual será codificada con su sexo (F), la primera inicial de su nombre (W) y su edad al momento (17 años), Ej. F-W-17.

Resultados primera parte: El contexto y trayectorias de vida

Este relato de vida es parte de una investigación de tesis de maestría que será más extensa en el análisis de varios relatos de vida de adolescentes infractores. Este artículo se basa en la primera entrevista que se realizó en el CERSAI #1 en el estado de Chihuahua y que cuenta con la participación del sujeto codificado como F-W-17, sentenciada por el delito de posesión de armas de fuego. Su participación fue un gran aporte debido a su apertura a contar su historia personal. El análisis abarca desde su infancia hasta su presente en el CERSAI #1.

La experiencia con esta joven permitió el acercamiento a la zona donde serían las entrevistas, a los horarios y al personal del centro. En el caso de esta adolescente, se trató de una persona muy tímida y de un carácter muy tranquilo, entonces fue una obtención de datos muy amena y sincera, a lo cual el entrevistador tuvo que exponer situaciones personales a fin de generar confianza y empatía con la joven. Se concretó un excelente *rapport* y el relato de vida logró abarcar la mayoría de los aspectos en el recorrido de la joven, los cuales se verán a continuación, con su respectivo análisis.

Infancia temprana

La joven inicia su discurso mencionando que toda su vida la ha pasado con sus abuelos en una ciudad localizada aproximadamente a 50 minutos de la capital del estado de Chihuahua, que para ubicar en contexto es de las ciudades de mayor producción agrícola en la región, pero que también es una de las ciudades que, debido a su cercanía a la Sierra Madre Occidental, mantiene un conocido paso de drogas y movilización de grupos relacionados al narcotráfico, que en los últimos años ha provocado una violencia alta en el municipio y sus alrededores (BBC Mundo, 2015).

Cuenta, al principio de su relato, que sus padres nunca han sido cercanos a ella y a su hermano, que se dedican al negocio de la venta de productos agrícolas y que han mantenido un ingreso económico bueno y nunca han tenido dificultades en el tema, sin embargo, aquí encontramos una trayectoria que marcó la vida de la joven desde temprana edad, que es la ausencia de ambos padres, que además menciona que *“no les tengo demasiado cariño y siento que fui abandonada o rechazada”* (13/01/2020, min. 6). En este sentido, Thornberry (1987) indica que las relaciones disfuncionales con los progenitores llegan a ser predisponentes del delito para los hijos, además la joven menciona que el padre sufre de alcoholismo y en su infancia quedó marcada esta adicción, aunando al sentimiento de abandono y de rechazo que sufre la joven, con lo que podemos identificar los primeros puntos de inflexión y observar la problemática trayectoria familiar a temprana edad. El lenguaje corporal de la joven hizo notar un sentimiento de tristeza, además de que los ojos se le llenaban de lágrimas, principalmente al hablar de sus papás.

Escuela

En el ámbito escolar previo a su detención, relata que su inicio fue en el kínder, aproximadamente a los 3 años, su último nivel fue la secundaria y actualmente estudia la preparatoria dentro del centro de reinserción social. Se le preguntó sobre cómo se siente en relación con la escuela en general y en sus propias palabras la joven platica que *“nunca he tenido problemas en la escuela, siempre me caractericé como una buena alumna y siempre me gustó estudiar y me gustaría, al salir de aquí, entrar a la universidad y ser profesionista, ya que creo que me dará una buena oportunidad en mi futuro, ya que también en el pasado pude alejarme de cosas negativas por estar concentrada en la escuela”* (I3/OI/2020, min. 8). En cuestión de trayectoria escolar podemos observar que la joven se expresa de manera muy positiva de la escuela y que desde sus inicios no ha tenido conflicto. Algo muy importante de esta parte del relato, es que menciona que la escuela la ha ayudado a alejarse de cuestiones negativas y que en el futuro quiere seguir estudiando, siendo esto un punto de inflexión en su vida, que más adelante analizaremos profundamente como la educación en el CERSAI#1 ha influido en este punto de pista.

Otro punto importante en este momento de la entrevista fue un intercambio que se dio entre la entrevistada y el entrevistador, ya que la joven se vio interesada por conocer la vida académica del entrevistador y sus experiencias, a lo cual comentó lo siguiente:

- *¿Y tú que estudiaste o cual es el motivo de venir a entrevistarnos?*

Preguntó amablemente.

- *Yo estudié criminología y actualmente estudio una maestría relacionada a la educación... el motivo de venir a entrevistarlos es que me interesa conocer sus historias y su presente en el centro, ya que mi investigación va relacionada a conocer cómo fue que llegaron aquí y*

también como la están pasando en su estancia, además de que pienso que son jóvenes que pueden salir adelante.

- ¿y te gusta lo que haces? ¿te ha ayudado en tu vida estudiar y estar haciendo una maestría?

- La verdad sí, me apasiona conocer las historias de la gente y me gustaría ayudar a hacer este un mundo mejor, con lo poco que pueda ser. También estudiar me ha dado una perspectiva muy amplia de la vida, me ha mantenido concentrado y alejado de muchas cosas malas, por lo cual sí pienso que la educación es algo muy importante en nuestras vidas y nos da una conciencia social más profunda y ha sido bonito, la verdad.

El hogar

En esta parte se le dio libertad a la joven de que detallara su hogar, a lo que indicó que tiene dos casas, una de los padres y una de los abuelos. Sin embargo, nunca ha vivido realmente en la de los padres y siempre ha estado con sus abuelos. Se amplía en el tema mencionando que la casa tiene tres cuartos, dos baños y que contiene los servicios, y dice que “no le ha faltado nada” (13/01/2020, min. 20) . Una cuestión interesante es que la joven relata que no tenía computadora y que para hacer tareas tenía que ir a un *ciber* a realizarlas y le hubiera gustado tener la oportunidad de poder estudiar más cómodamente estando en casa. De la dinámica familiar con sus abuelos refiere que era un ambiente muy tranquilo y que ellos siempre estaban de buen humor para ella, pero que en la casa de sus padres era todo lo contrario y no le gustaba ir, siempre había violencia e incomodidad entre los miembros. Un punto de inflexión aquí es la mala convivencia con sus padres en la casa, para ella era algo negativo estar ahí con sus padres y prefería estar con los abuelos.

Alimentación

¿Cómo ha sido tu alimentación desde que eras pequeña? Se le preguntó, a lo que respondió: *“Siempre comía mis 3 comidas: desayuno, comida y cena. Normalmente mi abuelita era la que cocinaba y tenía muy buena sazón. La dieta casi siempre incluía arroz, frijoles y tortillas, pero mi comida favorita que me hacía mi abuelita era pozole. A veces cocinaba con gas y otras prendía una estufa de leña”* (13/01/2020, min. 30). Aquí se identifica una cuestión positiva en su trayectoria, siempre estuvo satisfecha en sus necesidades alimenticias y no tuvo carencias.

El vecindario

La joven refiere que su colonia era tranquila ya que era una zona semirural donde viven en su mayoría adultos de la tercera edad. Las calles son amplias y las casas normalmente en buenas condiciones, indica que, al vivir en las afueras, no había vandalismo y que podía llegarse a dar el caso que robaran casas, pero no era algo muy común. Los jóvenes se juntaban en la plaza, en la cual narra que ahí tuvo sus primeros acercamientos con hombres de su edad, pero que a veces se drogaban, tomaban alcohol y tuvo que alejarse, ya que no le gustaba el ambiente. El punto de inflexión positivo que encontramos aquí es que se alejó de los otros jóvenes de su edad que se drogaban y tomaban alcohol, ya que esto pudo ahorrarle quizá el relacionarse con personas peligrosas y también para alejarse de las adicciones, por lo cual es importante recalcar que la joven ha tenido sus precauciones.

234

Autoridades

Se le pidió que expresara su opinión sobre las autoridades y sus experiencias con las mismas, a lo cual la joven demostró enojo, en su rostro se podía notar el disgusto y narró que: *“La verdad que yo siempre le he tenido miedo a la policía, acá en Cuauhtémoc hay mucha corrupción con*

los narcos y la policía. Prefiero no meterme con ellos de ninguna manera. No sé si me esté adelantando, pero cuando me detuvieron algunos policías me golpearon y yo estaba muy asustada por qué no sabía que estaba pasando y esto ha sido muy impactante” (13/01/2020, min. 40).

La joven preguntó al investigador que si sentía confianza en la policía al estar su carrera relacionada a la actividad policial y que si había sentido temor en algún momento:

-Oye y tú que eres criminólogo, ¿si te sientes cómodo? ¿no te da miedo a lo que te dedicas?

-Pues la verdad he tenido momentos en los que ha sido difícil, pero es lo que me gusta y a veces uno tiene que sacrificar algunas cosas. Entiendo tu desconfianza en la policía y también he observado cosas que me hacen no tener confianza, pero tristemente es la realidad de nuestro país.

La joven muestra una total falta de confianza ante la autoridad policial, principalmente por la corrupción que es evidente en su localidad. De acuerdo con Bergman y From (2012), las poblaciones con altos índices de criminalidad hacen que disminuya drásticamente la confianza en el sistema de justicia, debido principalmente a la poca actuación que tienen en la prevención del delito y su tibia respuesta al combate de la delincuencia. También, el desapego a las instituciones mencionado por Hirschi (1969), puede llegar a generar un rechazo y ataque contra las mismas, pero en este caso la joven solamente no tiene confianza, más no busca atacar o tomar una postura rebelde ante la policía.

El punto de inflexión que encontramos aquí resulta muy evidente, y es que en el momento de su detención fue golpeada por los policías, que además relata que ella no opuso resistencia porque no sabía que estaba pasando, más adelante veremos la situación más a fondo y como fueron los eventos, sin embargo, es importante recalcar que este momento

influyó en su percepción de la autoridad (Nguyen y Loughran, 2018; Sampson y Laub, 2005).

Vida religiosa

La joven comenta que nunca ha sido religiosa pero que sus abuelos son católicos, a lo que se le pidió que detallara sus razones de su indiferencia a la religión. Su respuesta fue: *“A mí nunca me gustó, no siento interés en el tema. No sé, con todo lo que me ha pasado no creo que exista un dios y veo como está el mundo y pues casi casi lo confirmo. Yo digo que salir adelante será por mi cuenta y no por obra divina”* (13/01/2020, min. 50).

Se pudo notar un cierto resentimiento en este ámbito, mostró negatividad en cuanto a expresarse más sobre el tema. La religión suele ser considerada una institución de control social, tiene normalmente influencias positivas en los individuos y resulta ser una de las alternativas en de tratamiento en los prisioneros, que puedan reinsertarse a través de la fe (Valenzuela & Odgers, 2014). Sin embargo, en el caso de esta joven no parece haber un interés por la religión, aunque tampoco se puede inferir que esto modifica su actitud de manera negativa, ya que es una joven consciente de lo que debe hacer para reinsertarse de manera efectiva en la sociedad.

Resultados segunda parte: vida cotidiana previo al ingreso y privación de la libertad

236

La joven inicia comentando que es una persona muy social, previo a su ingreso al centro compartía mucho tiempo con sus amigas: platicar, ir al cine o a reuniones sociales, y que en general era muy unida con sus amistades. Narra que sus abuelos no le prohibían salir y que desde los 14 años salía de la casa sin supervisión. En su próximo comentario la joven inicia a relatar el punto de inflexión clave de esta investigación,

ya que conoce a un muchacho del cual sentía atracción y que fue el detonante de que hoy esté privada de su libertad.

Comenta la historia de cómo se conocieron, que fue en una fiesta de una amiga en común y que los presentaron, al momento de conocerse, ella tenía 15 años y el 18, de lo cual ella estaba consciente, pero que aun así sintió atracción por él y comenzaron a salir. Continúa relatando que el joven le mostraba mucho afecto y la hacían sentir muy bien. En su discurso narra que el joven estaba bien económicamente y la invitaba a salir a diferentes lugares, ya que él trabajaba.

- *¿Qué notaste y qué fue lo primero que supiste de él?*

- *El siempre traía dinero y me trataba muy bonito, decía que él trabajaba y que había dejado de estudiar, me dijo que trabajaba con un tío en la construcción, pero se me hacía raro porque traía una troca muy bonita y siempre andaba muy bien vestido (14/01/2020, min. 6).*

Continuaron saliendo por 3 meses y la invitó a acompañarlo a Chihuahua, entonces ella accedió con la condición de que una amiga la acompañara, sin embargo, no les contó a los abuelos que iba a ir con su pareja, si no con amigas. Narra que llegaron a una casa en donde se establecieron y había otra pareja hombre-mujer también en el domicilio. Continúa en su discurso que su pareja y el otro compañero se iban durante el día y las mujeres se quedaban solas en su casa.

El momento clave de este viaje sucede a continuación, en el cual la joven indica que la pareja y el amigo no regresaron una noche y ellas pasaron solas en el domicilio antes mencionado, a lo que llevó a una gran preocupación de ellas, ya que los jóvenes no contestaban el celular. Al día siguiente la joven comenta el momento de la detención, el cual recuerda muy bien y se le pidió que detallara al respecto:

El día que más recuerdo fue el domingo en la mañana, estábamos dormidas mi amiga y yo y de repente escuchamos que golpearon la

puerta y gritaban “policía de investigación salgan con las manos en alto”, me asusté mucho y mi amiga y yo nos abrazamos y abrimos la puerta, los policías entraron y nos sometieron en el suelo, me golpearon muy feo y me lastimaron, a mi amiga también, la novia del otro amigo se había ido en la noche del sábado entonces estábamos solas. Nos pusieron las esposas y nos subieron a una patrulla, nos preguntaban que donde estaban las armas, pero nosotros no sabíamos de que hablaban, yo solo había llegado el viernes y no sabía que estaba pasando. Nos mandaron a la comandancia y nos tomaron nuestros datos y nos dijeron que habían recibido un reporte que en esa casa tenían armas y vivían delincuentes, pero yo les decía que yo había ido con un muchacho y mi amiga nos acompañaba, no me creyeron y me dijeron que en la casa habían encontrado armas y drogas y me iba a hacer responsable (14/01/2020, min. 25).

Visiblemente la joven se encontraba desconcertada y decidió no contar más sobre ese momento, por lo que se llegó al acuerdo de finalizar el tema y proceder el momento de su audiencia y su ingreso al centro de reinserción.

- ¿Puedes platicarnos que pasó después de tu detención?

- *Me hicieron una audiencia y me dijeron que me iban a mandar al Centro Especializado de Reinserción Social para Adolescentes Infractores #1, en lo que hacían ya mi juicio. Les hablaron a mis abuelos y a mis papás y todos vinieron, excepto mi papá. Fue muy feo, todos llorábamos y yo les decía que yo no había hecho nada, solo había acompañado a un muchacho pero que nadie me quería hacer caso, la pobre de mi amiga estaba muy triste porque ella nomás venía a acompañarme. Me sentenciaron por 3 años por posesión de armas y droga, que según encontraron en la casa. Después me enteré que el muchacho y su amigo trabajan con un grupo criminal y el sábado en la noche los agarraron a ellos los policías, entonces confesaron donde tenían las cosas y nos echaron la culpa a nosotras. Por lo que sé de él,*

lo encerraron varios años en el CERESO, porque ya era mayor pero la verdad no quiero hablar de eso, me afecta mucho que me hayan encerrado por su culpa, pero también fue mi culpa por mentirle a mis abuelos y venirme con él (14/01/2020, min. 40).

Es importante identificar que la situación vivida por la joven llega a ser bastante impactante para su edad, a lo cual menciona que el centro se le ha tratado por estrés postraumático, algo que pudiera provocar daños a su salud mental, como depresión, tendencias suicidas, uso de sustancias, conductas delictivas, entre otros (Mendoza-Mojica, Márquez-Mendoza, Veytia-López, Ramos-Lira y Orozco-Zavala, 2017).

En el análisis, que de acuerdo con Sampson y Laub (2017), el capital social del cual se rodeó la joven fue muy deficiente, la pareja se dedicaba a cuestiones ilegales y ella, sin ser directamente culpable, se vio envuelta en la situación y la amiga que la acompañaba también. Además, encontramos dos puntos de inflexión: el primero haber viajado con la pareja sin previo conocimiento de las actividades ilícitas que realizaba, que también pudo haberse prevenido, pero la supervisión de los abuelos era deficiente al dejar que una joven de 15 años viajara sola a otra ciudad. El segundo se puede identificar al momento de la audiencia, en la cual se le indicó que había sido sentenciada a 3 años de prisión por los delitos de posesión de armas y sustancias ilegales.

Resultados tercera parte: Encarcelamiento y educación recibida en el centro

Este apartado es importante en el relato de vida de la adolescente, ya que se ha analizado su contexto previo a su privación de la libertad, sin embargo, ahora indagaremos en su estancia en el centro y sus experiencias en el mismo. Ser encarcelado a corta edad puede llevar a riesgos y consecuencias negativas que, de acuerdo con Sarmiento,

Ghiso, Siderakis, y De Simone (2016), “implica una socialización diferente, ya que, al ingresar al sistema, el individuo sufre una pérdida importante del entorno habitual, la familia y el grupo de pares” (p. 238).

La joven comenta que en su primer día llegó muy asustada y desconcertada por el tipo de personas que se pudiera encontrar, como secuestradores, narcotraficantes o violadores, ni sabía cuántas mujeres había internadas, le preocupaba su higiene, las condiciones de las celdas o baños, y eso provocó pánico. La adolescente refiere que su culpa fue estar con las personas equivocadas en el momento equivocado, pero que los otros menores infractores pudieran ser que hayan cometido delitos graves. Indica que no le gusta estar ahí, que tiene dos años internada y no le gusta nada del lugar y es complicado vivir privada de su libertad.

No me gusta estar aquí, no me gusta la gente de la que estoy rodeada, mi amiga con la que fui sentenciada no me habla y me culpa de que ella está aquí por acompañarme y con las demás no me llevo porque son gente muy peligrosa (15/01/2020, min. 9).

Si bien, comparamos el contexto en el que vivía la joven previo a su ingreso, el capital social dentro de un centro de reinserción es completamente diferente y negativo, al hacer énfasis sobre los otros jóvenes detenidos, la mayoría se encuentra sentenciado por delitos graves relacionados al crimen organizado, por lo cual la joven está rodeada por un ambiente negativo y con personas peligrosas que no aportan en lo absoluto en su vida.

240

Describe su día a día, en el cual menciona que se levanta a las 6:00 de la mañana, atiende a la escuela durante el día y en la tarde a talleres de pintura y tejido, los cuales refiere que no le gustan, pero que a veces tiene clases de música y esas las disfruta mucho.

En la cuestión familiar, comenta que cada fin de semana la visitan sus abuelos, su mamá y el hermano, pero que el papá no. La familia debe ser un impulsor a la reinserción social de los jóvenes, como indican Ibáñez y Pedrosa (2018), debe ser un apoyo emocional, para evitar cuestiones de ansiedad y depresión, como también un apoyo de compañía, ya que la joven hace énfasis en que para ella es muy importante que vayan a visitarla y los disfruta mucho, sin embargo, su figura paterna siguió sin tener contacto con ella.

De los niveles de atención en su tratamiento, narra que en el departamento de criminología le realizan test psicométricos, que principalmente monitorean su nivel de satisfacción con las actividades realizadas en el centro. De psicología, indica que lleva terapia y actualmente está en tratamiento por problemas de depresión, trastorno de estrés postraumático y ansiedad. De su psicóloga se expresa muy bien, que ha tenido confianza para contarle las situaciones y le ha ayudado en generar confianza y en motivarla a salir adelante. En cambio, del departamento de trabajo social, son los encargados de agendar sus visitas con los familiares, que además es el departamento que nos dio acceso a la joven para la investigación. De su ámbito educativo, la joven comenta que:

Yo me quedé en la preparatoria, estaba en segundo semestre antes de ser ingresada aquí. Ya voy a terminar la prepa antes de salir, no me faltan muchas materias, pero si pienso que no está muy padre el programa, solo son dos profesores para todas las materias, uno da todo lo que tiene que ver con matemáticas y el otro con inglés, español y todo eso, la verdad no siento que estén muy preparados, pero eso es lo que tenemos y hay que adaptarse (15/01/2020, min. 20).

241

Del discurso, podemos identificar que la joven no está satisfecha con el programa educativo y además que solo cuenta con dos profesores para todas las materias, uno para las relacionadas a las ciencias exactas y otro

para todas las demás. Es difícil que dos profesores puedan ser encargados de dar tantas materias, no es algo común en la escuela pública que conocemos normalmente, a lo que la misma joven identifica que no están muy preparados, pero tiene que “adaptarse”.

El método de cumplimiento académico se realiza de manera que inicia ciertas materias, las termina e inicia otras, y el proceso dura aproximadamente dos semanas. Menciona también que los maestros son muy complacientes.

- *Que piensas de las materias?*

- *Las materias muy sencillas, no se enfocan en muchas cosas, solo lo básico y ya terminas, si siento que me afectaría volver al ritmo de una escuela normal y yo que quiero entrar a la universidad pues no sé si esté preparada ya que llevo casi 3 años así, porque ni siquiera utilizamos tecnología y todo es muy antiguo (15/01/2020, min. 30).*

Observamos que la joven no se siente confiada con el nivel de la educación que está recibiendo, que no se parece al ritmo de la escuela que ella considera “normal” y que le pudiera llegar a afectar si quiere entrar a la universidad, debido a la prolongada estancia que tiene ya en el centro.

No creo que la educación que recibo aquí me ayude en mi reinserción social, más bien es actitud de cada quién, yo siempre quise estudiar una carrera y saliendo de aquí pretendo hacerlo, las otras chicas solo cumplen el programa y ya, muchas no les importa y saliendo de aquí lo más probable es que vuelvan a delinquir (15/01/2020, min. 38).

242

Es importante analizar las anteriores palabras de la joven, la cual considera que la educación no le está ayudando para su reinserción social, pues siempre ha querido estudiar una carrera y su actitud se mantiene positiva a realizarlo, en contraste de sus compañeras que no se muestran para nada interesadas en la educación como medio de

reinserción. Por ende, no consideramos que la educación recibida en el centro sea un punto de inflexión positivo en el relato de vida de la joven.

La joven recomienda que deberían tener profesores especializados en distintas áreas y que en realidad conozcan de los temas, ya que preferiría un programa más competente. Esto concuerda con lo antes mencionado por Jäggi y Kliewer (2020), referente a que el profesor cumple una parte esencial en la reinserción social.

Al ser cuestionada sobre su futuro en el ámbito educativo, la joven indica que le gustaría seguir estudiando, específicamente la carrera de Ingeniería Química, pero que tendría que ver como pagaría la colegiatura, ya que tendría que mudarse de ciudad y conseguir un empleo para lograrlo, ya que no piensa regresar a su ciudad natal.

- *Considerando lo que pasó... ¿Qué harás saliendo de aquí?*
- *Saliendo de aquí me voy a cuidar mucho, no quiero volver a cometer un error así. Quiero centrarme en mis estudios o trabajo y salir adelante yo sola, nunca pensé en que iba a ser reclusa y menos quiero volver a serlo, por lo tanto, yo si me siento segura que jamás volveré a ser detenida por una cosa así, ya no voy a confiar tanto en las personas y me sentiré más segura yo solita. Aunque uno nunca sabe, pero por mí misma tengo que protegerme (15/01/2020, min 45).*

Como final de la entrevista, se le formuló la siguiente pregunta ¿Crees que algún día puedas volver a cometer un delito y que exista la posibilidad de terminar en un centro de reinserción social de nuevo?, a lo que respondió muy convencida: *“Definitivamente no” (15/01/2020, min. 56).*

243

Conclusiones y recomendaciones finales

Podemos concluir que el relato de vida de la joven tiene particularidades que fueron interesantes de conocer, y que analizando

sus trayectorias pudimos identificar que en aspecto familiar se encontraron deficiencias como la ausencia del padre y la situación de violencia y adicciones que lo acompañaban. Igualmente, la falta de la madre como presencia de tiempo completo en el hogar, ya que la joven siempre ha vivido con los abuelos, los cuales no han sido exigentes y han sido descuidados en la supervisión de la joven. Sin embargo, los abuelos han cumplido su función de apoyo económico, emocional y han fungido como cuidadores de tiempo completo y la joven no indicó alguna carencia en su crecimiento.

En su trayectoria escolar la joven ha sido destacada en la escuela y no ha tenido dificultades en ese aspecto, previo a su ingreso al centro ni en su estancia, pero sí demuestra los puntos deficientes de los programas dentro del CERSAI, los cuales no cuentan con un programa educativo de calidad, debido a la falta de preparación de los docentes, complacencia en el aspecto evaluativo y la nula intervención de herramientas tecnológicas en su educación. Es así que recomendamos una revisión de los modelos de Andrews, Bonta y Wormith (2011), que pueden auxiliar a la creación de programas de reinserción social en diferentes áreas de atención, principalmente el de un programa educativo motivador y novedoso, para lograr un impacto en los adolescentes infractores.

244

En el capital social, del cual ha sido rodeada la joven, ubicamos diferentes grupos de influencia directa, el primero los dos padres, que no han fungido su rol adecuadamente y han generado en la adolescente sentimientos de rechazo y abandono. Enseguida los dos abuelos, que dentro de sus capacidades le han otorgado calidad de vida aceptable. El tercero los amigos, los cuales la joven indicó que siempre fue muy social y tenía buenas amistades. Después la pareja sentimental, la cual fue la causante de su privación de su libertad y que mermó la confianza de la joven en las personas y tuvo un impacto directo en su salud mental. Por último, el capital social dentro del CERSAI llega a ser muy deficiente.

El sistema penal parece ser demasiado duro en este tipo de casos, ya que se ven inmersos en este tipo de situaciones y llegan a ser sentenciados como responsables directos. Quizá existan deficiencias en la investigación y como consecuencia tenemos que la joven, que era productiva en su vida en libertad, de un momento a otro fue rodeada por delincuentes sentenciados por delitos graves, por lo cual se recomendaría que el departamento de criminología realice las clasificaciones necesarias para que la joven no pueda ser influenciada negativamente por otros internos, así como buscar alternativas de tratamiento que no necesariamente impliquen privación total de la libertad en algunos casos.

En los puntos de inflexión negativos (Sampson y Laub, 2017), encontramos que el primero es el parcial abandono de los padres, delegando las responsabilidades de crianza a los abuelos, además de la mala convivencia con los padres, relacionada con el alcoholismo de la figura paterna. Después, haber viajado con la pareja, que desencadenó en la comisión de un delito, como también la audiencia de sentencia y -por último- el punto de inflexión que se insertará de manera más notable en su vida, que será el haber sido privada de su libertad por un delito considerado grave. Uno de los puntos de inflexión positivo fue el alejarse de los jóvenes que tomaban alcohol y de la drogadicción en su vecindario, ya que la joven evitó situaciones de conflicto social y de salud.

Si bien el tema de los centros de reinserción social de adolescentes infractores abarca una mínima parte del sistema penal mexicano, es clara la situación de una necesidad de intervención de profesionales de ámbitos relacionados, a fin de crear programas efectivos, modernos y novedosos. También, considerar que las trayectorias de los detenidos influirán en la efectividad de los programas, por mejores que sean, ya que nos enfrentamos a un fenómeno de reincidencia delictiva y no de reinserción social.

Referencias

- Anderson, D. B. (1992). The relationship between correctional education and parole success. *Journal of Offender Counseling, Services and Rehabilitation*, 5(3), 13-25.
- Andrews, D. A., Bonta, J., y Wormith, J. S. (2011). The Risk-Need-Responsivity (RNR) Model: Does Adding the Good Lives Model Contribute to Effective Crime Prevention? *Criminal Justice and Behavior*, 38(7), 735-755. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093854811406356>
- BBC Mundo (2015, 17 de octubre). *Qué es el "Triángulo Dorado", la zona donde se lleva a cabo el operativo militar que rastrea a El Chapo Guzmán.* Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151017_mexico_chapo_triangulo_dorado_sinaloa_mexico_amv
- Bergman, M., y Flom, H. (2012). Determinantes de la confianza en la policía: una comparación entre Argentina y México. *Perfiles latinoamericanos*, 20(40), 97-122. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-76532012000200004&lng=es&tlng=es.
- Blair, S. (2017). Adolescent Risk-Taking Behaviors and School Performance: Distinguishing the Experiences of Boys and Girls. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6(716), 146-158. DOI: <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2017.06.15>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Informe especial de la comisión nacional de los derechos humanos sobre los centros de tratamiento interno para adolescentes que infringen la ley penal de la República Mexicana.* Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/ADOLESCENTES-INFORME-ESPECIAL-2019.pdf>
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La Investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v17n1/arto4.pdf>

- Cornejo, M., Rojas, R. C. & Mendoza, F. (2007). *The experience of the professionals of the National Commission on Political Imprisonment and Torture* [Manuscrito sometido para publicación].
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A.T., & Rowe, D. C. (1996). Caucasian and Hispanic early adolescent substance use: Parenting, personality, and school adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 16(1), 71-89. DOI: <https://doi.org/10.1177/0272431696016001005>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Hinojosa Luján, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i5.562
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ibáñez, A., y Pedrosa, A. (2018). *El papel de las familias en la reinserción de las personas que salen de la prisión*. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2018/191957/paperFamiliesReinsercio SPA.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2017). Estadísticas sobre el sistema penitenciario. En *Números, documentos de análisis y estadísticas*, 1(11). Recuperado de: http://www.cdeunodc.inegi.org.mx/unodc/wp-content/uploads/2018/01/en_numeros2.pdf
- Jäggi, L., & Kliewer, W. (2020). Reentry of Incarcerated Juveniles: Correctional Education as a Turning Point Across Juvenile and Adult Facilities. *Criminal Justice and Behavior*, 47(11), 1348-1370. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093854820934139>
- Eggleston, E.P., Laub, J.H. & Sampson, R.J. (2004). Methodological Sensitivities to Latent Class Analysis of Long-Term Criminal Trajectories. *Journal of Quantitative Criminology*, 20, 1-26. <https://doi.org/10.1023/B:JQQC.0000016696.02763.ce>

- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris: Hommes et perspectives - Desclée de Brouwe.
- Mendoza-Mojica, S. A., Márquez-Mendoza, O., Veytia-López, M., Ramos-Lira, L. E., y Orozco-Zavala, R. (2017). Eventos potencialmente traumáticos y sintomatología postraumática en estudiantes de preparatoria. *Salud Pública de México*, 59(6), 665-674. DOI: <https://doi.org/10.21149/8716>
- Nguyen, H. & Loughran T.A (2018). On the Measurement and Identification of Turning Points in Criminology. *Annual Review of Criminology*, 1(1), 335-358. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-criminol-032317-091949>
- Ruiz-Olivares, D. R., y Luque Jiménez, M. M. (2014). Las actitudes de los jóvenes internados en la prisión de Córdoba ante los procesos de reeducación. *Educatio Siglo XXI*, (32), 325-344. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/j/202281>
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2017). Life-course desisters? Trajectories of crime among delinquent boys followed to age 70. *Developmental and Life-Course Criminological Theories*, 41(3), 37-74. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315094908>
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2005). A life-course view of the development of crime. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 602(November), 12-45. <https://doi.org/10.1177/0002716205280075>
- Sampson, R., & Laub, J. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sampson, R., & Laub, J. (1990). Crime and deviance over the life course: The salience of adult social bonds. *American Sociological Review*, (55), 609-627.
- Sandoval, E. (2014). Propensión a aprender de los Adolescentes Infractores de Ley: reflexiones desde el Enfoque Biográfico. *Polis*, (37), 1-18. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/9829>

- Sarmiento, A.J., Ghiso, C., Siderakis, M., y De Simone, C. (2016). Aproximación teórica: efectos de la privación de libertad en jóvenes infractores a la ley penal. *Anuario de Investigaciones*, XXIII, 237-241. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696024>
- Slocum, L. A. (2016). Crime and the Life Course. *The Handbook of Measurement Issues in Criminology and Criminal Justice*, 496-516. <https://doi.org/10.1002/9781118868799.ch22>
- Thornberry, T. (1987). Toward an interactional theory of delinquency. *Criminology*, 25(4), 863-891.
- Uggen, C. (2000). Work as a turning point in the life course of criminals: A duration model of age, employment, and recidivism. *American Sociological Review*, (67), 529-546.
- Valenzuela, E., y Odgers, O., (2014). Usos sociales de la religión como recurso ante la violencia: católicos, evangélicos y testigos de Jehová en Tijuana, México. *Culturales*, 2(2), 9-40. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912014000200001&lng=es&tlng=es

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Aventurando utopías, describiendo
horizontes. Reseña del libro: Formación
docente en Chihuahua, 1824-1940

Adventuring utopias, describing
horizons. Book Review: Teacher Training in
Chihuahua, 1824-1940

Juan Tenorio Urbina*

* *Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua, México. Es Doctore en Educación Centrado en Investigación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Algunas de sus publicaciones son: El consumo musical en la formación de estudiantes de licenciatura en intervención educativa (2017), Aprendizaje invertido apoyado por las TIC (2015), Propedéutica para una Filosofía de la Educación con Tecnologías de la Información y Comunicación, entre otras. Sus temas de interés son Historia y Filosofía de la Educación. Correo electrónico: jtenorio@upnech.edu.mx*

 <https://orcid.org/0000-0002-0298-351X>

Historial editorial

Recibido: 28-abril-2021

Aceptado: 10-julio-2021

Publicado: 30-julio-2021

251

ISSN-e: 2594-2956

En el presente trabajo se presenta el libro *Formación docente en Chihuahua, 1824-1940* desde una metodología de análisis crítico, donde la autora, la Dra. Esther Soto Pérez, realiza una consulta de gran variedad de fuentes de primera mano y -con la misma rigurosidad científica- se sirve también de fuentes secundarias, para abordar la formación de maestros en los periodos colonial, independiente y posrevolucionario. En primero, Soto aborda los aspectos de la Ilustración y del Positivismo y en periodo posrevolucionario, de 1936 a 1940, se trata la educación socialista. Entre cada uno de los modelos educativos se dan cambios. Soto analiza estos cambios, que constituyen sendas reformas. Cada gobierno usa la educación como la mejor vía para la realización de su proyecto de Estado y el ejecutor concreto de la educación es el maestro, quien pasa a ser el instrumento real de las reformas.

García Márquez (2002) escribe: “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”. Pero buscar lo que fue y no lo que nosotros quisiéramos que hubiera sido, es la tarea del historiador. Para los comentadores, el texto queda totalmente suyo: Puede acercarse a los hechos pasados para urgirlos con los presentes. De ahí las siguientes preguntas: ¿De qué manera, el estudio de los procesos en el desarrollo histórico, se han implicado en el acontecer de las distintas y lejanas tierras del México multi-regional?, ¿de qué manera suceden en Chihuahua los acontecimientos tradicionalmente llamados nacionales?, ¿cómo se considera la función de los profesores en las reformas?, las huelgas de los profesores, ¿son invenciones actuales?

252 El relato *Formación docente en Chihuahua, 1824-1940*, con un lenguaje claro y fluido, se vuelve alegre, “contando acontecimientos, relatando hechos, explicando contextos, deduciendo razones de ser, aventurando utopías, describiendo horizontes, resaltando sucesos” (Soto, 2016, p. 11). Y así, desde el centro de México, hasta el lejano Chihuahua, aparecen preclaros educadores, los estadistas que los trajeron y los docentes de lugares recónditos del estado, que gastan su vida en el anonimato.

En el año de 1824 Chihuahua inició como estado libre, al separarse de Durango, en la antigua Nueva Vizcaya, a tres años de la declaración de independencia. La historia crítica descubre ya el funcionalismo de la educación y la misma autora la concibe como:

[...] uno de los instrumentos que utiliza el Estado para alcanzar el modelo de sociedad al que aspira, por la vía de la racionalidad, la ideología, la cultura, la construcción de saberes, haceres y valores para que cada persona funcione en la sociedad de su tiempo (Soto, 2016, p. 9).

La Dra. Soto hurga en las escuelas normales, escudriña conferencias y cartas, analiza planes de estudio, escuelas modelo, proyectos educativos, salarios de los maestros, documentos diversos, eventos culturales, sociales, económicos y políticos, que suceden en los innumerables recovecos de las prácticas escolares. La historia crítica empapa de diálogo todo el estudio, los historiadores “discuten, confrontan, aportan y cuestionan el análisis que se hace de los hechos pasados y presentes (Soto, 2016, p. 39).

La autora investiga la implementación de las líneas educacionales a nivel federal y de ahí ensaya lo que sucede en Chihuahua en tres momentos históricos: La Colonia, el México Independiente -con la Ilustración y el Positivismo- y la educación socialista, ¿cómo se dieron estos cambios?

La Colonia

La educación colonial asumió el carácter de una cruzada religiosa, que perduró hasta muy entrado el siglo XX. Resabios del medioevo teocéntrico, el paraíso al que se llega por la luz de la fe; se estudia la teología y la religión. El positivismo y la ilustración, ofrecen el paraíso en la tierra, su puerta de acceso es la ciencia, en la escuela, a la luz de la razón.

El México independiente

En 1821, México logra la independencia de España, define su proyecto de nación en la Constitución de 1824, la educación se convierte en el vehículo para promover este proyecto de nación y los profesores, los responsables de su ejecución. Así, Soto (2016) escribe, “es a los profesores a quienes se les reconoce un papel clave en las reformas educativas” (p. 48).

El Coronel José de Urquidi construye escuelas en todos los municipios y la Escuela Principal en la capital del estado. Las dificultades de los profesores encontraron sus espacios plagados de conflictos: luchas por el poder entre grupos, guerra entre apaches y hacendados, entre terratenientes y dueños de las minas, Intervención norteamericana y francesa.

La Ilustración y el liberalismo

El siglo XVIII, siglo de las luces, se caracteriza “por la crítica a las instituciones tradicionales y por su confianza en la razón (Soto, 2016, p. 125). Sin embargo, la educación pública nace con el liberalismo, en las leyes del 21 al 23 de octubre de 1833, expedidas por Valentín Gómez Farías. José María Luis Mora crea la Dirección de Instrucción Pública y se decreta la libre enseñanza.

Los caudillos independentistas eran ilustrados y, en el México libre, la ilustración se revistió de liberalismo: libertad de expresión, de creencias, de elegir autoridades y de comercio. En ese mismo año -1833- se suprime la Universidad de México. Hecho símbolo de la reforma liberal “se sustrajo de las manos del clero [a la universidad] para fundamentarla en los conocimientos científicos avanzados” (Soto, 2016, p. 57). En 1857 la separación Iglesia–Estado se hace ley constitucional y las escuelas atendidas entonces por religiosos, pasan al Estado.

El lema: “orden y progreso” es la política de Porfirio Díaz, que conjuga la experimentación con las necesidades sociales.

El paso de la ilustración al Positivismo, el sustento normativo, filosófico y pedagógico se desprendió de las leyes de Reforma publicadas en 1857 y por la primera ley de instrucción pública, emanada de la misma constitución y que impulsaron otro paradigma educativo (Soto, 2016, p. 125).

El Positivismo en México

La implementación de la educación positivista se llevó a cabo con muchos apuros económicos, en el año 1885, en el municipio de Chihuahua, el gasto para pago a los profesores fue de 11,645.02, el 49.6% del total destinado a la educación. Ya desde entonces se usaba este tipo de chantaje social.

Las Conferencias pedagógicas fueron, de alguna manera, el antecedente de las Escuelas Normales, hasta que en 1893 queda totalmente establecida con su director, Enrique Laubscher. En 1906 se establecieron las Escuelas: Industrial para señoritas, de Artes y Oficios, Comercial y la de Agricultura “Hermanos Escobar” (Soto, 2016, p. 137).

La Educación socialista

Don Lázaro Cárdenas busca darle sentido al Artículo 3º de la Constitución de 1917 y quiso llevar a la práctica las promesas de la Revolución mexicana. Asume como proyecto de nación al socialismo y a la educación como su instrumento para implementarlo.

Soto (2016) escribe: “El proyecto de educación socialista tenía como objetivo la desaparición del régimen capitalista para fundar una sociedad sin clases” (p. 156), ¿de qué forma percibieron su misión los maestros? Para construir esta sociedad sin clases los profesores tenían que asumir funciones de liderazgo capaces de organizar al proletariado rural y urbano, defender sus intereses, concientizarlos de su papel en la lucha de clases en contra de la explotación burguesa, simplemente, el maestro debía buscar un bienestar mayor para todos. En un relato sumamente dramático, Soto (2016) describe las zozobras de los profesores:

como servidores públicos que debían adaptar sus actividades a la doctrina socialista sin tener una preparación previa, sufrieron de inmediato el ataque público por sus incipientes enseñanzas y revivieron los días de la lucha cristera, pero esta vez las víctimas solo fueron los maestros (p. 83).

Y es que el carácter socialista de la educación exigía de los profesores una inmensa variedad de actividades sociales: asambleas, festivales, manifestaciones, organización de comités, clubes, comisiones para gestionar servicios públicos, consejos técnicos para planear la docencia, maniobras de enseñanza militar para alumnos de grados superiores, talleres. Sólo les faltaba la evaluación y un reloj checador.

Pero el problema principal fue que los maestros, coherentes con la postura socialista, asumieron los problemas de sus comunidades:

algunos radicalizaron sus enseñanzas por lo que en muchos casos fueron asesinados o mutilados; hubo maestras violadas; casas y aulas incendiadas, y no siempre por la causa socialista, sino por la oposición que presentaba ante los abusos de los caciques, terratenientes y políticos del medio rural [...] Los maestros se enfrentaron a problemas e injusticias locales, y resultaron víctimas de su entrega a una lucha que ellos no habían provocado (Soto, 2016, p. 83).

Conclusiones

1. El libro de Soto (2016) presenta un estudio sincrónico de la historia nacional con la chihuahuense. Se va contextualizando el acontecer estatal en el nacional; el resultado es genial, se nos presenta un marco cargado de realismo.
2. El personaje principal, es el maestro, el artífice de los cambios en la obra educativa total. El maestro es una persona importante y clave; pero una inmensa loza pesa sobre sus espaldas, ¿a cambio de qué?, ¿de que él también pudiera ser el culpable de los fracasos del sistema nacional?

3. El sueldo del profesor no era muy generoso, 200 pesos anuales y muchas veces no les llegaban a tiempo; más bajo que el de los policías (Soto, 2016) y si por la captura de un apache, la recompensa era de 200 pesos muerto y vivo 250 pesos, “es posible que más de un profesor estuviera tentado en abandonar el aula y su pago anual para obtener 200 pesos por asesinar un apache (p. 110).
4. Los cambios en los sistemas educativos de la Ilustración al Positivismo y de este al Socialismo, llevaban al profesor a grandes apuros; pero presenta el grave problema de que los profesores estaban urgidos a beberse esos cambios. No estaban preparados para eso, lo que entorpecía la implementación de las reformas y atormentaba la vida del profesor.
5. ¿Qué tan importante es el estudio de las políticas educativas desde sus orígenes?, ¿qué se les puede decir a los maestros y a los historiadores? Este libro es útil para iniciar al noble profesor en el estudio de las políticas educacionales.

Referencias

- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. México: Editorial Norma. Epígrafe.
- Soto Pérez, E. (2016). *Formación docente en Chihuahua 1824-1940* [Colección Textos Universitarios n. 124]. Chihuahua, México: Sindicato del Personal Académico de la UACH / Universidad Autónoma de Chihuahua.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



