

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. X, núm. 2,
julio-diciembre 2022

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

¿Quieres rescatar a México? Este 10 de abril vota así

Artículos

La prehistoria. Dilema conceptual

La Secretaría de Educación Pública y la federalización educativa en Tamaulipas (1921-1956)

Huellas sobre Zapata y la Revolución Mexicana en el archivo de la familia Chávez (1910-1916)

Relevancia de enseñar Historia para la Ciencia Económica

Los modelos pedagógicos: trayectos históricos

Cuando comprendes y aprendes la historia ¿siempre cuentas los años? La contabilización-lectura en ciertos textos sobre historia o “el ahíalanuar”

Referencias históricas y bibliográficas para un estudio con enfoque de género en Sancti Spíritus, Cuba y Guanajuato, México

Reseñas

Josefina “La Negra” Avitia. Biografía de una educadora



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA
HISTORIA

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen X, n. 2, julio-diciembre de 2022) es una publicación semestral editada por el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua (C. Escorza núm. 900, col. Centro, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31100, <http://www.uach.mx>, cahistoria@uach.mx). Director: Francisco Alberto Pérez Piñón. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2019-011018055800-203, ISSN (versión electrónica): 2594-2956, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Stefany Liddiard Cárdenas y Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. CP 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: julio de 2022.

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

establece esta licencia.



Indizada en



Créditos de la imagen de portada:

INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia]. (1940 ca.). Maestra y alumna en un salón de clases [Fototeca Nacional, Archivo Casasola]. Ciudad de México. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A214503

Portales especializados



ACADEMIA



Conocimiento Abierto sin fines de lucro propiedad de la academia



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

DIRECTORIO RECTORÍA

DR. JESÚS VILLALOBOS JIÓN
Rector

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

DR. SERGIO RAFAEL FACIO GUZMÁN
Secretario General

DRA. ISELA IVONNE MEDINA CHÁVEZ
Auditora interna

DIRECTORIO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA
Director

M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES
Secretaría Académica

M.M. IVONNE ESPARZA MORALES
Secretaría Administrativa

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

DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES
Secretaría de investigación y Posgrado

M.M. RAÚL IRÁM FRESCAS VILLALOBOS
Secretaría de Planeación

H DEBATES POR LA HISTORIA

COMITÉ EDITORIAL

DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
Director

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

DRA. STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
Secretaría Técnica

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

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

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

DRA. IZABELA TKOCZ
Traducción al polaco

CONSEJO EDITORIAL

DRA. GEORGINA MARÍA ESTHER AGUIRRE
LORA

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

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

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

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

DRA. CIRILA CERVERA DELGADO
Universidad de Guanajuato

DR. SALVADOR CAMACHO SANDOVAL
Universidad Autónoma de Aguascalientes

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

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

DR. ANTONIO BLANCO PÉREZ
Universidad de La Habana, Cuba

DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

Josefina Manjarrez Rosas (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) **Miguel Ángel Guzmán López** (Universidad de Guanajuato) **Jaime Jesús Espíritu Cadena** (Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen") **Nidia Paola Juárez Méndez** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Marilyn Georgia Salcido Sáenz** (Colegio de Bachilleres) **Stefany Liddiard Cárdenas** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Gerónimo Ontiveros Juárez** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Izabela Tkocz** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Arianna Vega Hernández** (Universidad Autónoma de Chihuahua).

CONTENIDO

EDITORIAL

¿Quieres rescatar a México? Este 10 de abril vota así <i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	7
---	---

ARTÍCULOS

La prehistoria. Dilema conceptual <i>Mariano Próspero Álvarez Farfán, Virgilio Companioni Albrisa, Luis José Pérez Fonseca</i>	17
---	----

La Secretaría de Educación Pública y la federalización educativa en Tamaulipas (1921-1956) <i>Yessenia Flores Méndez</i>	45
---	----

Huellas sobre Zapata y la Revolución Mexicana en el archivo de la familia Chávez (1910-1916) <i>María de las Mercedes Palencia Villa</i>	75
---	----

Relevancia de enseñar Historia para la Ciencia Económica <i>Nitzia Vázquez Carrillo y Manuel Díaz Mondragón</i>	105
--	-----

Los modelos pedagógicos: trayectos históricos <i>Deicy Correa Mosquera y Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	125
---	-----

Cuando comprendes y aprendes la historia ¿siempre cuentas los años? La contabilización-lectura en ciertos textos sobre historia o “el ahialanuar” <i>Francisco Miguel Ortiz Delgado</i>	155
--	-----

Referencias históricas y bibliográficas para un estudio con enfoque de género en Sancti Spiritus, Cuba y Guanajuato, México <i>Alexander Armando Madrigal Valdivia, SaylÍ Alba Álvarez y Martín Santana Sotolongo</i>	177
--	-----

RESEÑAS

Reseña del libro: Josefina “La Negra” Avitia. Biografía de una educadora <i>María de Lourdes González Peña</i>	201
---	-----

EDITORIAL

¿Quieres rescatar a México?

Este 10 de abril vota así...

Francisco Alberto Pérez Piñón*

Director

Si la historia es una disciplina cultivada teórica y metodológicamente en temporalidades distintas, eminentemente subjetiva, alimentada por juicios de los sujetos en el tiempo presente, con una tradición metódica a base de narrativas y con deseos de incidir en la construcción de la sociedad a la que aspiramos; entonces, ¿por qué seguimos –como dice Michell de Certeau (González, 2013)- rescatando muertos, obteniendo lo que necesitamos de ellos y los volvemos a meter en su tumba una vez cubiertos los objetivos que nos llevaron a removerlos?

Valga este preámbulo, a manera de justificación, para iniciar la narrativa del presente editorial, correspondiente al volumen 10, número 2, de la revista *Debates por la historia*. La intención es rescatar en estas líneas algunas ideas con las cuales se bombardeó a los mexicanos, previo a la consulta popular del 10 de abril del presente año. Este ejercicio democrático, sin entrar a profundidad en la discusión sobre su legalidad, estuvo destinada a decidir si el actual presidente de la República Mexicana, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), continuaba en el cargo o debía retirarse.

7

* Universidad Autónoma de Chihuahua. Correo electrónico:

aperezp@uach.mx

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



El presidente AMLO ha calificado como *conservadores* a la élite política agrupada en el Partido Acción Nacional (PAN) y en el Partido Revolucionario Institucional (PRI), quienes se niegan a perder los privilegios obtenidos. En pleno 2022, en franca alianza política y en medio del desprestigio del actual presidente del PRI; al parecer les ha pesado demasiado la derrota electoral de 2018 y las que se siguen suscitando desde entonces, como ocurrió en las elecciones del pasado mes de junio. En esta última contienda se renovaron gubernaturas en los estados de Hidalgo, Quintana Roo, Oaxaca, Tamaulipas, Durango y Aguascalientes; y solamente los dos últimos seguirán gobernados por las alianzas de los partidos conservadores.

Pero, ¿cuáles son los privilegios perdidos por los conservadores? Para enunciarlos brevemente –sin desviar la intención del presente editorial- tenemos la corrupción en las élites políticas y empresariales y el enriquecimiento ilícito de potentados actores. Esto generaba ausencia de justicia verdadera, exclusión social y –en síntesis- empobrecimiento de grandes masas de población, en oposición al enriquecimiento de unos cuantos. No por ello el lema distintivo del actual presidente es *Primero los pobres*. La política social de las pensiones a adultos mayores, las becas a estudiantes, la recuperación de empresas de beneficio social, la apertura política-electoral y la creación de gran cantidad de apoyos a individuos de sectores marginados; han provocado el enfrentamiento entre el modelo liberal –o neoliberal-, instrumentado por gobiernos anteriores, con el modelo del Estado benefactor, rescatado por el presidente AMLO. Este último operó de 1940 a 1970 y fue creado con el fin de satisfacer las necesidades más apremiantes de la sociedad, en un intento por redistribuir la riqueza y la inversión del gasto público en bienes y servicios para los más desfavorecidos y –por ende- para los más alejados del progreso económico, político, social y cultural.

Como se ha venido manifestando en editoriales anteriores de esta revista, la idea es mostrar que la historia no es solamente la

disciplina que aborda los acontecimientos de los pasados remotos, sino que también se ocupa de los pasados recientes y de los tiempos actuales o presentes; con la finalidad de intervenir en lo que reiteradamente se ha mencionado: en la construcción de la sociedad en la que aspiramos vivir.

El título sugestivo del editorial hace referencia a una de las estrategias utilizadas por los conservadores para motivar y llegar a la conciencia de las personas de distintos estratos sociales, como forma de ganar adeptos. Se trata de un mensaje sencillo, fácil de internalizar para quien lo leyera o lo escuchara en las campañas publicitarias, y fue utilizado previo a la consulta popular del 10 de abril. Esta explicación es solo un preámbulo –a manera de contextualización- para abocarnos –ahora sí- a la consulta popular, la cual sabemos fue promovida directamente desde la Presidencia de la República, por el presidente AMLO. Pero la duda es, ¿si no hubiera sido de esa forma, se podría esperar que la impulsaran los conservadores? La respuesta queda en el aire y es necesario centrarnos en el papel que jugaron los medios masivos de comunicación, en la conformación de una estrategia muy fuerte en contra de la revocación de mandato, pues han pasado tan solo unos meses y ya parece que se perdió de la memoria de los mexicanos; pareciera que el tiempo hace lo posible por acercar el olvido. Sin embargo, son los mismos medios de comunicación los que apagaron esta campaña y la han llevado al olvido que, según nuestra disciplina, podría ser un olvido patológico o ideológico. Al parecer es este último el que más se acerca, pues primero se creó una opinión en la población y posteriormente se detiene toda esa campaña publicitaria, se congela y se establece un *staus quo* social, un “aquí no ha pasado nada”. La consulta popular fue, pero se trata de borrarla. ¿Es eso posible?

9

Desde la disciplina histórica –que se constituye en memoria- resulta interesante documentar el fenómeno que se vivió en la campaña previa contra la consulta popular. No se puede dejar de lado la participación del presidente del Instituto Nacional Electoral (INE),

Lorenzo Córdova Vianello, quien por ley es el árbitro imparcial encargado de las elecciones en nuestro país. Este personaje no fue bien visto por los seguidores de AMLO y fue acusado –al menos mediáticamente- de tener un pacto con los conservadores, lo que llevó a intentar el sabotaje de la elección, argumentando falta de recursos para instalar las casillas necesarias para una consulta de esa magnitud, recursos que fueron negados por el Congreso de la Unión. Las disputas y descalificaciones no se hicieron esperar, a grado tal que se presentó un conflicto entre el árbitro electoral y el presidente de la República. Como siempre sucede, la diatriba se solucionó en los medios de comunicación.

No se pude dejar de lado que los conservadores, agrupados en el PAN, PRI y Partido de la Revolución Democrática (PRD), irán en alianza para las elecciones de 2024; mientras que el expresidente Vicente Fox Quezada ha hecho un llamado para que también se una el partido Movimiento Ciudadano (MC). La empatía que un sector importante de la sociedad mexicana tenía por el PRD se perdió, pues siendo un partido de izquierda, se convirtió en “palero” de los que anteriormente criticó. Así lo expresan con tristeza quienes lo vieron nacer, cuando agrupaba a verdaderos líderes sociales.

10 Ahora viramos la narrativa hacia el contexto local, donde seleccionamos tres documentos difundidos por personas afines al movimiento Frente Nacional Anti AMLO (FRENA). Esta agrupación fue fundada por Gilberto Lozano, un empresario que formaba parte del Consejo de Administración de Fomento Económico Mexicano (FEMSA), el cual tiene presencia en varios países y agrupa a distintas marcas de bienes y servicios como Oxxo, Oxxo Gas, Coca Cola, Heineken, entre otras varias inversiones (FEMSA, 2022). El primer documento es una copia de la pregunta que aprobó el INE para aparecer en la boleta electoral de la revocación de mandato:

¿Estás de acuerdo en que a Andrés Manuel López Obrador, presidente de los Estados Unidos Mexicanos, se le revoque el

mandato por pérdida de la confianza o siga en la Presidencia de la República hasta que termine su periodo?

Enseguida aparecía una respuesta ya seleccionada con una cruz que decía “Que se le quite el mandato por pérdida de la confianza”, seguida de la frase JUNTOS RESCATEMOS A MÉXICO (con mayúsculas) y la referencia al sitio web www.frena.com.mx. Esa publicidad estaba siendo entregada –a manera de volante- a la salida de la Catedral, en la ciudad de Chihuahua, Chih. Con una simple mirada se podía apreciar que los repartidores eran personas mayores. Al preguntarles quién les había proporcionado los volantes, no sabían, pero estaban convencidos de que todos debíamos votar por que se fuera el presidente. Para continuar con el diálogo se les cuestionó qué pasaría si eso sucediera y quién sería el nuevo presidente; entonces ya se pusieron en apuros y dijeron “yo no sé, sólo estoy entregando esta propaganda”. Lo que podemos interpretar es que estaban haciendo su trabajo sin conocer a profundidad y eran premiados por ello.

En el segundo documento aparecía un mensaje que cerraba con la siguiente arenga:

Vota io de abril del 2022.
Salva a México y a tu familia del Comunismo.
Vota para revocar -o sea quitar- a López Obrador.
Tu Pensión y Becas no se perderán si se va.
Están por Ley.

Al inicio del escrito se asentaba, a manera de descripción, ¿Qué es el comunismo o Dictadura Comunista? Luego venía la explicación:

Es cuando un gobierno concentra su poder en una sola persona, autoritaria, que controla todos los poderes (Poder Legislativo, Judicial), desaparece instituciones, etc.

En el sistema comunista todo pasa a ser del gobierno, tu propiedad privada ya no te pertenecerá, todo pasará al gobierno

Tu vivienda la compartirás con otras personas que el gobierno decida y podrás disponer de sólo 40 metros cuadrados.

Con los impuestos que el gobierno recibe se pagan las pensiones y muchas cosas más para beneficio del pueblo, ya no se recabarán porque esas empresas no arriesgarán su patrimonio, se irán de México y no habrá con que te paguen pensiones, becas, no habrá apoyos.

La Guardia Nacional estará al servicio del dictador no del pueblo y te podrá someter y tú no podrás defenderte.

No hay libertad de culto.

No hay libertad de expresión.

Hay represión y muchas cosas más.

El documento descrito nos permite, desde una visión crítica e imparcial, conocer la manera en que los empresarios de nuestro país –al menos los agrupados en FRENA- perciben a la sociedad mexicana, como unos verdaderos acrílicos e irracionales. Tal vez conciben a la población así por lo poco que conocen de la historia o de sus orígenes, e ignoran que la sociedad ha cambiado. La gente ya no tiene visiones, sino vivencias de una realidad en donde la mayoría de la población carece de los medios básicos para el sustento, donde el empleo es escaso y mal pagado, donde la justicia es para los poderosos y –lo más cruel y despiadado- la corrupción desmedida que hubo a manos de los gobernantes, desde el presidente de la República hasta el concejal de las presidencias municipales.

12

Lo que resulta increíble es que una población como la nuestra, la chihuahuense, pudiera mínimamente considerar las ideas del socialismo que supuestamente llegaría si no se le revocaba el mandato a López Obrador. Es inconcebible que este tipo de discursos hayan aparecido y casi podrían considerarse un insulto a

la inteligencia humana. Lo triste es que así nos visualizan algunos empresarios que han sido los mandamases en nuestro país. Que bueno que la revocación de mandato no ocurrió porque tal vez no iríamos al socialismo, sino a la época de la Colonia, mediante una nueva reconquista por los empresarios mexicanos.

Del tercer documento al que se tuvo acceso a favor de la revocación de mandato, sólo resaltaremos las ideas que están en negritas en el escrito:

El 10 de abril vota para botar a López, está apanicado y por lo mismo hace artimañas, es como una fiera herida que trata de defenderse con sus últimas fuerzas, no dejes que se salga con la suya.

Al contrario, si votas engordas el caldo de la revocación por pérdida de la confianza y yo te pregunto, ¿habrá quien le tenga confianza al mentiroso de López? La verdad es que está apanicado de salir por la puerta trasera de Palacio con la cola entre las piernas.

Por Dios es evidente que López la ve muy cerca de que lo corramos y tiene mucho, muchísimo miedo, no perdamos la oportunidad de librarnos, de dar una lección al mundo, de empoderar al ciudadano, de derrotar al abstencionismo progresivamente, de recuperar el poder que nos arrebataron los políticos de ser libres.

Con esos argumentos los opositores trataron de disuadir la votación. No a favor de la revocación de mandato, sino en contra de que los ciudadanos asistieran a las urnas, para que luego las declararan sin afluencia de votantes y que todo resultara un fracaso. Sin embargo, pareciera que las arengas de que López Obrador estaba *apanicado*, no eran ciertas, o al menos él nunca lo manifestó, sino que dio a conocer sus principios de democracia, de libertad de expresión, de cultos. Podemos afirmar que todos los presidentes de México han recibido críticas por diferentes sectores de la sociedad mexicana,

pero el actual ha sido el más vilipendiado, principalmente por los empresarios; pero no así por el pueblo, que es la mayoría.

Como resultado final tenemos que no fue posible correr a AMLO. Así lo demuestran los porcentajes de la consulta popular, donde resultó “Por la opción: Que se le revoque el mandato por pérdida de la confianza: 1,063,209, equivalente a 6.4426%. Por la opción: Que siga en la Presidencia de la República: 15,159,323, equivalente al 91.8600%.” (INE, 2022, párr. 2). Sin duda una reafirmación de la confianza en el presidente de la República y ni la virgencita de Guadalupe (el cuadro) que se movió y golpeó a Gilberto Lozano pudieron frenar a AMLO, o tal vez la interpretación de la caída del cuadro era para expresar que hay que frenar a FRENA (Aristegui Noticias, 2021).

Simplemente lo que se ha expresado es que nuestros empresarios no maduran, no evolucionan y consideran que aún estamos en los tiempos de la Colonia, haciendo remembranzas de Juan Diego (Cuauhtlatotzin) y el encargo divino que recibió para que construyeran un templo en el Cerro del Tepeyac. Esta narrativa ha sido negada incluso por el mismo Schulenburg, abad de la Basílica de Guadalupe, pero Gilberto Lozano no lo ve así. Y usted estimado lector de nuestra prestigiada revista *Debates por la Historia*, ¿cómo lo ve? ¿Somos colonia que requiere una nueva reconquista por la clase empresarial agrupada en FRENA o somos ciudadanos modernos – posmodernistas- que ya no requerimos que se nos mencione el rumbo a tomar en cuestiones políticas, democráticas y de participación ciudadana?

- 14 Invitamos a nuestros lectores a que reflexionen y critiquen los artículos que en este número se publican, con el fin de incrementar el valor y la calidad mediante dichos comentarios. A la vez dejamos la invitación abierta para que envíen los resultados de sus investigaciones con fines de publicación para nuestro siguiente número.

Referencias

- Aristegui Noticias (2022). *Cuadro de Virgen de Guadalupe 'frena' a Gilberto Lozano; atribuye caída porque hablaba de Morena I Video*. <https://aristeguinoticias.com/1012/kiosko/cuadro-de-virgen-de-guadalupe-frena-a-gilberto-lozano-atribuye-caida-porque-hablaba-de-morena-video/>
- FEMSA [Fomento Económico Mexicano]. (2022). *¿Quiénes somos?* <https://www.femsa.com/es/acerca-de-femsa/quienes-somos/>
- González, F. (2013). Michel de Certeau: explorador de ausencias, pertenencias, límites identitarios y deudas. *Historia y Grafía*, (40), 13-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58930552002>
- INE [Instituto Nacional Electoral]. (2022). *Realiza INE declaratoria de resultados del proceso de Revocación de Mandato*. <https://centralector.ine.mx/2022/04/11/realiza-ine-declaratoria-de-resultados-del-proceso-de-revocacion-de-mandato/>

La prehistoria. Dilema conceptual

The prehistory. conceptual dilemma

Mariano Próspero Álvarez Farfán*

Virgilio Companioni Albrisa**

Luis José Pérez Fonseca***

* *Profesor de la Universidad José Martí (Cuba). Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad José Martí (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: El debate en la valoración de las personalidades en Historia del Mundo Contemporáneo. Revista Debates por la Historia. Vol. VIII, núm. 2, julio-diciembre 2020; Jueves de Debate en la preparación política en la Universidad José Martí. Pedagogía y Sociedad, 23(58); Debate de las ideas ante la guerra que se nos hace. En miradas en contexto. Editorial: Ocean Sur (2021). Temas de interés: Historia y cultura del debate. Correo electrónico: mfarfan@uniss.edu.cu*

 <https://orcid.org/0000-0001-6587-8373>

** *Profesor de la Universidad José Martí Pérez, Sancti Spiritus, (Cuba). Es doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad José Martí Pérez (Cuba). Publicaciones recientes: "Potencialidades de la historia universal para la educación jurídica de los estudiantes de carreras pedagógicas. Algunas tareas docentes.", Revista Caribeña de Ciencias Sociales (enero 2018). ISSN: 2254-7630; "Los sujetos marginados en la historia. Algunas sugerencias metodológicas para su tratamiento en la docencia", Revista Caribeña de Ciencias Sociales (febrero 2019). Temas de interés están la historia, la didáctica de la Historia y la educación jurídica. Correo electrónico: vcompanioni@uniss.edu.cu*

 <https://orcid.org/0000-0002-6646-1016>

*** *Profesor de la Universidad José Martí (Cuba). Es Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad José Martí (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: El debate en la valoración de las personalidades en Historia del Mundo Contemporáneo. Revista Debates por la Historia. Vol. VIII, núm. 2, julio-diciembre 2020; "Concepción didáctica para enseñar a decodificar los textos de José Martí en la universidad cubana" Vol. 10, N° 7 julio-septiembre de 2021. Revista "Caribeña de Ciencias Sociales". Entre sus temas de interés están la educación en valores, pedagogía y didáctica de la historia, debate y cultura del debate. Correo electrónico: lperez@uniss.edu.cu*

 <https://orcid.org/0000-0002-4471-0595>

Historial editorial

Recibido: 20- noviembre-2021

Aceptado: 08-febrero-2022

Publicado: 30-julio-2022



La prehistoria. Dilema conceptual

Resumen

Es común que por adherirse a la tradición y presupuestos teóricos que datan de muchos años, al abordar la periodización de la historia, se haga alusión a la añeja división entre Prehistoria e Historia. ¿Es totalmente certero emplear el concepto de Prehistoria a la luz de los avances que se han logrado en las disciplinas auxiliares de la Historia en las últimas décadas? De una manera u otra, en el debate científico se cuestiona la pregunta que da inicio a este trabajo. Los autores nos proponemos reflexionar sobre esta problemática y socializar cómo se asume el tema en los programas de estudio de la escuela cubana, sin el ánimo de imponer puntos de vista o convertirlo en “camisa de fuerza”, sino de contribuir al necesario debate que aproxime al correcto tratamiento de la verdad histórica.

Palabras Clave: actualizaciones, debate, historia.

The prehistory. conceptual dilemma

Abstract

The study of history, in some disciplines, has traditionally been divided between Prehistory and History, however, it is worth asking if it is totally correct to continue using the concept of Prehistory, in light of the advances that have been achieved in auxiliary disciplines of history in recent decades? We intend to answer this question, which has been the subject of much-needed debate. Several authors in the study programs of the Cuban school intend to reflect on this problem and socialize how the subject is treated, without the intention of imposing points of view or turning it into a "straitjacket", but rather to contribute to the necessary debate that leads to the correct treatment of historical truth.

Keywords: updates, debate, history.

La préhistoire. Dilemme conceptuel

Résumé:

Il est commun que, en adhérant à la tradition et aux présupposés théoriques qui datent de nombreuses années, en abordant la périodicité de l'histoire, on fasse allusion à la division ancienne entre Préhistoire et Histoire. Est-il tout à fait juste d'utiliser le concept de préhistoire à la lumière des progrès réalisés dans les disciplines auxiliaires de l'histoire au cours des dernières décennies? D'une manière ou d'une autre, le débat scientifique remet en question la question qui est à l'origine de ce travail. Les auteurs entendent réfléchir à cette problématique et socialiser la façon dont la question est prise en compte dans les programmes d'études de l'école cubaine, sans vouloir imposer des points de vue ou en faire une "camisole de force" mais de contribuer au débat nécessaire qui se rapproche du traitement correct de la vérité historique.

Mots-clés: mises à jour, débats, histoire

Prehistoria. Dilemat koncepcyjny

Streszczenie:

Powszechnie jest, że trzymając się tradycji i założeń teoretycznych sprzed wielu lat, odnoszących się do periodyzacji historii, odwołuje się do starego podziału na prehistorię i historię. Czy całkowicie słuszne jest posługiwanie się koncepcją prehistorii w świetle postępów, jakie dokonały się w pomocniczych dyscyplinach historii w ostatnich dziesięcioleciach? W taki czy inny sposób pytanie, które rozpoczyna tę pracę, jest kwestionowane w debacie naukowej. Autorzy proponują zastanowić się nad tym problemem i uspołecznic sposób, w jaki temat jest przyjmowany w programach nauczania szkoły kubańskiej, bez zamiaru narzucania punktów widzenia lub przekształcania go w "kaftan bezpieczeństwa", ale aby przyczynić się do niezbędnej debaty, która zbliża się do prawidłowego traktowania prawdy historycznej.

Słowa kluczowe: aktualizacje, debata, historia

Introducción

Los tiempos que corren parecen demasiado acelerados debido a que los adelantos de la ciencia y la técnica tienen un vertiginoso desarrollo y provocan sensibles cambios en la cultura material y espiritual en todas las áreas del saber. La historia no escapa a esta realidad y en las últimas décadas, fruto de las múltiples investigaciones que se acometen, se modifican, actualizan o perfeccionan los contenidos históricos y no pocas veces generan ardua controversia entre lo nuevo que se conoce y lo que tradicionalmente se aceptaba.

Numerosos ejemplos hablan de ello: las investigaciones han permitido determinar que es África –y no Asia, América u Oceanía– la cuna de la civilización mundial; que lo determinante en la sociedad comunitaria no es lo primitivo sino lo comunitario; que hoy lo más acertado es hablar de proceso evolutivo en el que las diferentes especies no se suceden en un orden cronológico unas detrás de otras, sino que en muchas ocasiones comparten el mismo hábitat y el mismo tiempo.

Engrosan la amplia lista de ejemplos, múltiples datos, hechos y precisiones que han provocado cambios en los libros de textos y en el tratamiento de los temas de estudio. Por solo señalar algunos de los más debatidos, se mencionan:

- Egipto en la antigüedad no era una sociedad esclavista sino tributaria;
- Los vikingos no fueron sucios salvajes que usaban cascos con cuernos;
- Los aborígenes de América no eran ignorantes e incivilizados como los presentaron los invasores europeos;
- Las tribus de Norteamérica no estaban compuestas por personas despiadadas obsesas por los cueros cabelludos;
- Guillotín no fue el primero al que se le aplicó la guillotina;

- En el desembarco de Normandía no es donde en realidad se da la mayor de las batallas de la II Guerra Mundial.

Estos y muchos otros ejemplos que se podrían listar -todos polémicos por su esencia- disponen de múltiples argumentaciones y exigen investigación, análisis, debate y adopción de una posición con independencia de lo que establecen la tradición, los programas de estudio y los formatos curriculares asumidos por la escuela. Así sucede con el caso del hoy polémico concepto de Prehistoria. En el presente trabajo los autores hacen un acercamiento a la pertinencia o no de su empleo, y el enfoque que recibe este en la escuela cubana.

Desarrollo

En toda ciencia o disciplina de estudio existen temas polémicos, conceptos y definiciones escabrosas o temáticas que suscitan controversia; cuyo tratamiento discursivo, sea en el ámbito investigativo propiamente dicho, en la socialización científica o en la impartición de asignaturas afines con la problemática, recibe una atención particular.

Basta decir en sentido probatorio: el planeta tierra contiene un solo mundo y pese a lo inadecuado que resulta metodológicamente su uso, de tanto emplear y repetir intencionadamente el término “Tercer mundo” se ha hecho habitual y aceptado en los análisis políticos, en trabajos científicos y en libros de textos, incluso hasta para aquellos que han redactado artículos fundamentando su inconsecuencia. Así sucede con la Prehistoria.

La disciplina *Historia Universal*, que es parte constituyente del currículum de la escuela cubana, contiene asignaturas tanto en el nivel medio como en el universitario y en ellas la Prehistoria ha sido objeto de profundos análisis y enconados debates entre los que ocupan un importante lugar: ¿Es pertinente su tratamiento? ¿Debe incluirse en los programas de estudio? ¿Se puede omitir de los

programas de estudio de la escuela cubana si en otros países existen departamentos y asignaturas con este nombre, que tienen ese período en su campo de estudio?

La visión acerca de la Prehistoria tiene sus orígenes en la periodización histórica afianzada desde el siglo XIX.

Breve recorrido por la periodización de la historia

Los historiadores para organizar el estudio de la historia y hacerla más científica y comprensible, la dividieron en períodos y precisaron las fechas en que tuvieron lugar los hechos, o sea, los ordenaron cronológicamente. Para la historia es importante la organización cronológica, que permite establecer orden y duración a los acontecimientos históricos, y los divide en grandes períodos, edades o eras.

En la Antigüedad inicialmente se les concedió a los monarcas el papel portentoso de hacer la historia, y los registros cronológicos se hacían a partir del reinado de los soberanos o de ciertos acontecimientos significativos, como eran: la fundación de una ciudad, un gran acontecimiento militar, deportivo o de otra índole (Moreira, 2004). En la mayoría de los casos mientras más alejados estaban los hechos, procesos y acontecimientos, menor era el grado de confiabilidad de su abordaje y, dada la carencia de fuentes, se recurría a explicaciones míticas o fantásticas que distorsionaban la verdad.

La primera gran división del proceso histórico se debe al historiador alemán y profesor de Retórica e Historia en la Universidad de Halle, Christophorus Cellarius, o Cristóbal Cellarius, (1638-1707), quien estableció el tríptico cronológico de: Antigüedad, Edad Media y Época Moderna. Lo hizo en primer lugar en un manual escolar de Historia Antigua editado en 1685, y su éxito le indujo a repetirla en otro, de mayor difusión, publicado en Jena, en 1688 (Fernández, 2007).

Sin embargo, el primer gran empuje para la historiografía crítica lo dieron Montesquieu y Voltaire. Este último comprendió que los sujetos de la historia no eran ni reyes ni generales, sino las naciones mismas, dejando planteada la aspiración de hacer una historia universal. La visión de los ilustrados confirmó los albores de la modernidad y la dedicación a la historia formó parte del empeño por contribuir a la causa de la libertad y del progreso de la civilización (Fariñas y Pérez, 1990).

Durante gran parte del siglo XIX se puso énfasis particular en el papel heroico de las personalidades, en el fenómeno bélico o en las grandes ideas motivadoras; e incluso, los cambios sociales básicos aparecen como la obra de líderes políticos, legisladores o reformadores; dividieron la historia en los cuatro períodos que tienen como punto de partida el escenario europeo y que por tradición se han generalizado.

Como la periodización la hacen los hombres y no siempre responde a las características de las diferentes sociedades, las divisiones que poseen valor para el mundo europeo no se ajustan a otras regiones, ni desde el punto de vista cronológico ni en cuanto a sus peculiaridades. Sin embargo, esta división por épocas es la más difundida y, aunque tiene detractores, sigue utilizándose. La periodización de la historia universal mundialmente aceptada es la siguiente: Época Antigua; Época Medieval-también llamada Edad Media, Época Moderna y Época Contemporánea (Fariñas y Pérez, 1990).

Según la periodización extendida, las culturas que no legaron escritura forman parte de la Prehistoria. En consecuencia con ello, la antigüedad se dividiría en Prehistoria e Historia Antigua. Esta división fue desarrollada teniendo en cuenta que en el mencionado siglo las Ciencias Auxiliares de la Historia no se habían desarrollado suficientemente y aportaban información que no permitía confirmar los hechos muy alejados en el tiempo. Por otro lado, la información de estas ciencias difería de la que ofrecía la documentación escrita, por consiguiente, la ubicación o no de los pueblos en la historia

dependía de que estos hubiesen conocido o no la escritura. Desde entonces la Prehistoria se refiere al período del desarrollo de la sociedad humana que va desde la aparición del hombre sobre la faz de la tierra hasta la aparición de la escritura, pues se consideraba que esta era quien permitía dar fidelidad y demostración a los hechos históricos.

Partiendo del reconocimiento de esta periodización, el arqueólogo danés C. Thompsen introdujo en el segundo cuarto del siglo XIX la clasificación de tres edades para la antigüedad: la Edad de Piedra, la del Bronce y la del Hierro, según el material que se empleara. Los arqueólogos e historiadores la aceptaron (Kajdan y Nikolski, 1986).

En 1877, basándose en la concepción existente sobre la Prehistoria, Lewis H. Morgan, en su obra *La Sociedad Antigua*, presenta una clasificación general de la cultura material. Divide la historia de la sociedad en tres grandes etapas: Salvajismo, Barbarie y Civilización; cada una de ellas dividida en tres períodos: inferior, medio y superior (Capote, 2006).

Sobre el particular, el filósofo alemán Carlos Marx realiza una serie de estudios sobre las formaciones precapitalistas, publicados por primera vez entre 1939 y 1941 con el nombre de *Formaciones económicas precapitalistas*, en las que fundamenta el tránsito de estas hacia la sociedad clasista (Capote, 2006).

Por su parte, el antropólogo Leslie White presentó las etapas de la evolución cultural según el control y uso de las fuentes de energía. Extendió el salvajismo hasta la Revolución Agrícola, con el uso de la energía solar; la Barbarie llegaría hasta la Revolución Industrial y la Civilización de allí en adelante (Kajdan y Nikolski, 1986).

Fruto de un profundo estudio en el siglo XX (1937, 1946 y 1955), Gordon Childe extiende el Salvajismo hasta la Revolución Neolítica, la Barbarie hasta la Revolución Urbana y la Civilización sería desde el desarrollo de las ciudades hasta el feudalismo, que él extiende hasta la Revolución Industrial. En su obra *¿Qué sucedió en la historia?*

enfaticaba: “Ayudada por la arqueología, la historia, con su preludio la prehistoria, se convierte en una prolongación de la historia natural” (Childe, 1972, p. 19).

En el momento en que Childe redacta esta magistral obra, no podía ser de otro modo porque la arqueología era la disciplina auxiliar de la historia que mayor nivel de desarrollo tenía y la que más aportaba en el esclarecimiento de los procesos y acontecimientos anteriores al descubrimiento de la escritura, pero su información no permitía hacer una verdadera reconstrucción histórica.

A esta consideración se suma el análisis de Marc Bloch en su obra *Apología de la historia o el oficio del historiador*, refiriéndose a las dificultades en esta ciencia para alcanzar las precisiones necesarias que contribuyeron a que se mantuviera el criterio de que lo anterior a la escritura figura en la Prehistoria. Sobre ello dice:

Porque la historia no es solamente una ciencia en marcha. Es también una ciencia que se halla en la infancia: como todas las que tienen por objeto el espíritu humano, este recién llegado al campo del conocimiento racional. O, por mejor decir, vieja bajo la forma embrionaria del relato, mucho tiempo envuelta en ficciones, mucho más tiempo todavía unida a sucesos más inmediatamente captables, es muy joven como empresa razonada de análisis (...) Razón por la cual Fustel de Coulanges y, antes que él, Bayle no estaban, sin duda, totalmente equivocados cuando la llamaban “la más difícil de todas las ciencias” (Bloch, 1971, pp. 44-45).

Por su parte, Ralph Turner, en su monumental obra *Las grandes culturas de la humanidad* (1941), hace un estudio pormenorizado de la evolución cultural de la humanidad desde los tiempos más remotos. Se apoya en los aportes de diversas disciplinas entre las que se destacan la arqueología, antropología, antropogeografía, sociología, psicología social, economía política, etc.; enfatiza en los conceptos *cultura* y *proceso social* para hacer más inteligible el movimiento social

a lo largo del tiempo, pero mantuvo el criterio de que lo acontecido antes del surgimiento de la escritura forma parte de la Prehistoria.

Otros autores continuaron el estudio de la historia por sendas parecidas. Ya en la década del 60 del siglo XX, algunos estudiosos comienzan a preguntarse si la definición de Prehistoria era totalmente exacta. No obstante, en 1962 John Lewis publica *Hombre y evolución*, que sería reeditada en 1968 y 1972. Aunque no es una obra exclusivamente histórica, ofrece importantes análisis que apartan al hombre del mero concepto biológico y que lo definen como un ser eminentemente social, como el único capaz de poseer cultura.

Debido a que su objetivo no era profundizar en la periodización, Lewis no hace un estudio detenido de ella. Sin embargo, al destacar la celeridad de los cambios humanos reconoce la existencia de la Prehistoria:

El comienzo de la historia escrita puso fin al período prehistórico. La escritura vino a fijar, de manera permanente, el sonido fugaz y transitorio de la voz, y la mano adquirió una nueva función, la de escribir. Esto indudablemente exige nuevas conexiones en la corteza cerebral, al objeto de crear nuevos eslabonamientos entre los sonidos y los símbolos gráficos. El cerebro ya no resultaba necesario como almacén de conocimientos... (Lewis, 1972, pp. 53-54).

El brasileño Darcy Ribeiro procuró sistematizar los aportes realizados por la antropología, periodizando sobre los cambios en las tecnologías. Propone ocho revoluciones tecnológicas, a saber: Revolución agrícola, urbana, del regadío, metalúrgica, pastoril, mercantil, industrial y termonuclear. Esta última, según su criterio, transcurre en nuestros días con el desarrollo de la electrónica, la energía atómica, la automatización, etc. (Ribeiro, 1992).

En resumen, desde la primera mitad del siglo XX, como fruto de numerosos estudios anteriores, se asume por comodidad para el estudio la periodización arqueológica, mientras que a todo lo

acontecido antes del surgimiento de la escritura se le ubica en la Prehistoria, que en última instancia representa el mayor espacio temporal transcurrido desde la aparición del hombre sobre la faz de la tierra hasta el presente.

No obstante, no han de pasarse por alto las palabras de José Antonio Marina y Javier Rambaud al expresar:

La historia ha sido más desordenada. Y, sin embargo, creemos percibir en ella un mecanismo que va seleccionando soluciones que se imponen porque son aceptadas como mejores por la mayor parte de la población. A veces se trata de un consenso efímero, pero, como en las teorías científicas, nos mantiene la esperanza de que una teoría más poderosa desplaza a la más débil (Marina y Rambaud, 2018, p. 32).

Consideraciones acerca del concepto Prehistoria

Toda periodización es relativa y convencional, porque la hacen los hombres y en su determinación influyen: el criterio del autor que periodiza, la escuela o corriente a la que pertenece, los intereses y simpatías de quien analiza, el grado de conocimiento sobre el aspecto objeto de estudio, entre otros.

Cuando se establece la división de la Historia Antigua en Prehistoria e Historia, el siglo XIX se mostraba pujante, efervescente, impetuoso en cuanto a desarrollo (Fariñas y Pérez, 1990). Parecía a sus contemporáneos que lo logrado en ciencia y técnica no tendría parangón; sin embargo, contra su parecer, las ciencias y disciplinas que auxiliaban a la historia estaban poco desarrolladas y muy distantes de agotar todas sus potencialidades. Para esa fecha no era posible reconstruir la mayor parte de lo acontecido en épocas remotas o por lo menos dar una imagen bastante certera de las primeras comunidades humanas, características, regularidades,

costumbres, modos de vida, etc., con elementos probatorios o que no dejaran mucho margen de dudas.

Los historiadores consideraron que lo que podía respaldar lo sucedido, confirmar los acontecimientos, probar la veracidad de los hechos, eran los documentos escritos y por eso la verdadera historia era la que se podía reconstruir con el apoyo de la escritura. De esta manera, todo lo anterior a ella formaba parte no de la historia, sino de la Prehistoria (Soler y Mateos, 2016).

La mayoría de los autores de finales del siglo XIX y hasta las décadas del 60-70 del siglo XX emplearon el concepto Prehistoria sin cuestionamiento alguno. La regularidad de su uso lo convirtió en costumbre, usual y cómodo, por eso va a continuar apareciendo en proyectos de investigación, trabajos científicos, libros de divulgación, textos escolares, etc. No obstante, para gran parte de la comunidad científica y estudiosos del tema, desde el punto de vista metodológico, ese enfoque ya no tiene razón de ser (Álvarez, 2014).

Se esgrime como razón, que se ha demostrado que los documentos no son tan imparciales como pudiera suponerse, porque reflejan los intereses de determinados grupos sociales y los del propio autor, por tanto, el conocimiento de la escritura no es una condición infalible. Además, detrás de cada hombre que redactaba hay un número de condicionantes y particularidades que pueden distorsionar la verdad.

Está demostrado por ejemplo que los escribas que acompañaban a soberanos y grandes jefes militares se veían obligados a redactar de modo que complaciera a sus dignatarios y tendían a engrandecer sus obras y hazañas para evitar castigos y represalias o para ganar su consideración y favores, por eso no siempre eran fieles a la verdad. Así mismo sucedió con los cronistas, escribanos y redactores de épocas posteriores. En tal sentido, la escritura no es razón suficiente para demostrar la veracidad de los hechos y procesos históricos.

Tampoco se puede absolutizar el papel de la escritura en la datación, ya que existen pueblos cuya escritura no ha sido descifrada,

y, sin embargo, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo, no podemos considerarlos fuera de la historia.

La civilización minoica alcanzó un desarrollo impresionante en la Grecia Antigua, en la isla de Creta. Su desaparición se enmarca hacia el 1450 a.n.e., pero su sistema de escritura logró sobrevivir y fue clasificado en Lineal A y Lineal B. Hasta el presente el periodo Lineal A no ha sido descifrado; sin embargo, nadie duda de la historia y el alcance de esta civilización (Struve, 1995).

Parecido ocurre con los olmecas que prosperaron entre el 1200 y el 400 a.n.e. Tal civilización avanzada debe haber tenido un sistema de escritura y hallazgos recientes apuntan a ello, pero a finales de la década de 1990, se encontró al sureste de México, en el corazón de la antigua civilización olmeca, el bloque de Cascajal. Este incluye 62 glifos, algunos abstractos y otros con formas de piña, espiga de maíz o peces. Los símbolos no se parecen a otros escritos mesoamericanos, los cuales se ejecutan verticalmente, a diferencia de la escritura olmeca, que se muestra de manera horizontal. Desafortunadamente, han sido increíblemente difícil de descifrar (Santana, 2010).

El Protoíndico o escritura del Indo (2500-1500 a.n.e.), empleada por el pueblo del valle del Indo, ha sido imposible descifrar su significado a pesar de haberse encontrado más de 4000 objetos con inscripciones en esta lengua. Aunque algunos expertos han dudado de que sea un sistema de escritura, lo cierto es que no se conoce su verdadero significado (García, 1995).

Los etruscos, quienes se establecieron en la región de Etruria en la península itálica, antes del dominio romano, utilizaron el antiguo alfabeto griego, transformándolo según sus necesidades. El problema se presenta porque nadie conoce el idioma etrusco, o sea, se puede leer, pero no se sabe lo que querían decir (Moreira, 2004).

Igual sucede con el proto-elamita, que es la más antigua escritura indecifrabla. La gente que la utilizaba vivía en la antigua Persia. Fue empleado por dos siglos, a partir del 3050 a.n.e., en una zona cerca de

donde vivía el pueblo sumerio. Por eso, parte de los símbolos utilizados se pueden comprender, porque son parecidos a los símbolos sumerios. Sin embargo, no se puede entender lo que quieren decir con su escritura (Seixo, 2011).

De cualquier manera, estos ejemplos demuestran que no se puede absolutizar el papel de la escritura en la confirmación de los hechos y acontecimientos históricos y, por tanto, esta no debe ser rasero suficiente para dividir un período histórico de otro.

Se suma como argumento a tener en cuenta, que hay pueblos que alcanzaron notable desarrollo económico y cultural y no conocieron la escritura. ¿Deben por esa razón ser ubicados en la Prehistoria? ¿Se hace justicia al desarrollo que alcanzaron?

El ejemplo más elocuente es el de los incas, quienes construyeron un poderoso Estado despótico, centralizado y teocrático y que legaron importantes joyas a la cultura mundial como su majestuosa arquitectura, con construcciones monumentales: templos, palacios, obras públicas. Los incas fueron también astrónomos, tuvieron su propio calendario, fueron expertos ingenieros destacándose en la construcción de caminos, puentes, canales, acueductos, etc. Sin embargo, no desarrollaron un sistema de escritura. Es verdad que suplieron esa dificultad con el uso del quipu, que es un objeto formado por varias cuerdas de diversos colores, en el que hacían nudos, pero en última instancia no es un sistema de escritura.

Por si fuera poco, hay pueblos en el presente que mantienen relaciones tribales, viven en sociedad comunitaria, no conocen la escritura y son estudiados científicamente por investigadores de países más desarrollados o de miembros de la comunidad científica del país del que forman parte. ¿Tendrían que ubicarse en la Prehistoria? De ellos se conoce: modo de vida, costumbres, tradiciones, creencias, principales acontecimientos, etc., pero no porque lo transmitan a través de la escritura, sino por los estudios que sobre ellos se realiza.

Argumenta a favor de evitar metodológicamente la división entre Historia y Prehistoria, el hecho de que las Ciencias Auxiliares de la Historia, en las últimas décadas, se han desarrollado a tal punto que permiten una aceptable reconstrucción histórica (Dávila, 2017). Hoy es posible saber aproximadamente en un resto fósil: la edad, el sexo, la causa de muerte, enfermedades que padecía, último alimento consumido, las condiciones del medio en que muere, hábitos alimenticios, costumbres, posible rango o jerarquía, posibles labores que desarrollaba, entre otros datos.

El alcance de la ciencia ha sido tal que hoy, tras esfuerzos continuos y gracias a la mejora en el aislamiento de las muestras de los restos fósiles y el empleo de las tecnologías de secuenciación del genoma, se consigue secuenciar el Ácido desoxirribonucleico (ADN) nuclear y ello –junto con el análisis del genoma mitocondrial- permite reconstruir en gran medida el linaje evolutivo (Arzuaga y Martínez, 2007; Amat, 2008; Fontenla, 2008).

Prueba irrefutable de la capacidad de la ciencia es que empleando técnicas sofisticadas se puede alcanzar una imagen en tercera dimensión (3D) de cómo era el rostro de la persona de la cual se preserva el cráneo, aun cuando han pasado miles de años de su deceso (Verdú, 2021).

En consecuencia, utilizando complejas fuentes de conocimientos y sofisticados métodos de trabajo, se logra una aceptable reconstrucción del pasado, por eso, todo debe estar incluido en la historia haciéndose inadecuado el uso del término Prehistoria. Además, la separación entre la prehistoria y la historia es incorrecta si partimos de la definición de historia.

A decir de Pierre Vilar “Quizás el peligro más grave, en la utilización del término ‘historia’, sea el de su doble contenido: ‘historia’ designa a la vez el conocimiento de una materia y la materia de este conocimiento” (2012, p. 1).

Con este mismo recorrido de análisis, Edward Hallet Carr, apuntaba:

Así pues, la historia, en sus dos sentidos -la investigación llevada a cabo por el historiador y los hechos del pasado que él estudia- es un proceso social, en el que participan los individuos en calidad de seres sociales; y la supuesta antítesis entre la sociedad y el individuo no es sino un despropósito interpuesto en nuestro camino para confundirnos el pensamiento (Carr, 1970, p. 80).

Para L. Febvre (1975), fundador de la Escuela de los Annales, la historia es “ciencia de los hombres, pero de los hombres en el tiempo” y se enriquece cuando lo explicita como el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos. Esta explicación es compartida por Marc Bloch, otro fundador de esa escuela.

Para Sánchez Jaramillo (2005), en su artículo *La historia como ciencia*:

Historia es un término que se ha definido de múltiples maneras, pero todas las definiciones coinciden en que se trata de un tipo de inquisición o de investigación sobre hechos acaecidos en el pasado, es el registro de las acciones realizadas por los hombres (p. 55).

Por su parte, Sergio Fernández Riquelme considera que:

La ciencia histórica aparece, pues, como una de las maneras empíricas de estudiar la evolución social y cultural de la actividad ser humano respecto al mundo material y espiritual que le rodea. Y como toda ciencia pretende conocer su objeto de atención mediante una serie de instrumentos y una serie de leyes, a través de las cuales selecciona, ordena, almacena y expone los “hechos históricos”. Ahora bien, la Historia busca respuestas en el pasado a preguntas que se plantea, previamente, en el presente sobre un “hecho histórico” que, en teoría, le es desconocido (...). Así la historia aparece como el medio por el que una sociedad, una cultura, rinde cuentas a su pasado inmediato o remoto (Fernández, 2010, p. 32).

Sobre el particular, Campillo (2016) refiere:

En efecto, a partir del siglo XIX, la Historia como un cierto tipo de saber deja de ser la crónica periodística y etnográfica del presente inmediato y se convierte en el estudio erudito de todas las épocas del pasado. Y para ello recurre a dos «testigos» no vivientes, los documentos y los monumentos, y a dos saberes auxiliares que interrogan a esos testigos: la Filología y la Arqueología. El historiador deja de ser un viajero y se convierte en un investigador de archivo (p. 45).

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, los autores asumen la opinión del investigador Roberto Capote, en su obra *La génesis del hombre y la sociedad*, cuando plantea:

(...) la información sobre el pasado es factible remontarla a dos millones de años de antigüedad, período en el que surgió la sociedad comunitaria en la cual se crearon los primeros instrumentos de trabajo y el hombre se relacionó con la naturaleza a través de las fuerzas productivas y en la que también se crearon relaciones entre los hombres en el propio proceso de producción, y esa información, esos datos igualmente son históricos como los que provienen de las sociedades estamentales y clasistas, por tanto, la primera etapa es tan histórica como la segunda y en lo único que difieren es en sus fuentes de conocimientos y sus métodos de trabajo, lo que hace que sus procedimientos de estudio sean peculiares y diferentes de los métodos históricos actuales (Capote, 2006, p. 30).

El tratamiento de la Prehistoria en la escuela cubana

Pese a los avances logrados en los últimos 50 años, con toda razón el historiador e investigador Felipe de Jesús Pérez Cruz, al referirse al desarrollo de los estudios de Historia Universal en Cuba, afirmaba:

“Una deuda principal que tiene el debate historiográfico nacional, es la evaluación del estado y el futuro de los estudios del campo disciplinar de la Historia Universal” (Pérez, 2010, p. 241).

Su criterio obedece a que durante el período de la República Neocolonial (1902-1958) fue muy pobre el estudio y profundización de los contenidos referidos a la Historia Universal (Pérez, 2010). Los pocos textos que sobre el tema se publicaban traían amplia influencia de autores norteamericanos y en la mayoría de los casos –de forma abierta o velada- transmitían el ideal del “sueño americano” y el reconocimiento de Estados Unidos como la gran potencia llamada a controlar toda la región.

El sistema de enseñanza estaba formado por escuelas privadas y públicas y los textos de Historia Universal, que abordaban la antigüedad, en todos los casos se adherían al reconocimiento de la Prehistoria como un período diferente al resto de la historia. Entre los ejemplos se pueden resaltar el libro de Levi Marrero, profesor de Historia del Instituto de la Víbora en La Habana, editado en 1940, 1941, 1943 y en 1945, cuyo título es *Historia Antigua y Medieval*, de la editorial Minerva, que se realizó de acuerdo con el programa de la materia en los institutos. En el mencionado texto, en las páginas 8 y 9, se distingue a la Prehistoria de la Historia y el argumento que se utiliza es el de la utilización de la escritura.

También sirve como ejemplo el libro del Dr. Marino Pérez Durán, profesor de Historia Universal en el Colegio Baldor, con título *Historia General, Libro Primero*, editado por Cultural S. A., en 1944, en la Habana, que le dedica uno de sus capítulos a la Prehistoria. Su análisis, un poco más amplio que el anterior, gira sobre los mismos presupuestos.

34

Una visión diferente ofrece el texto del Dr. Vicente Herrería Tejera, que tuvo amplia difusión en la región central (Antigua provincia de Las Villas), debido a que fue profesor de Geografía e Historia, exdirector del Instituto de Segunda Enseñanza de Sancti Spiritus y profesor de la Cátedra “F” del Instituto de Santa Clara. El título del

libro es *Historia Universal 1-2 Edad Antigua y Media* y fue editado en Impresos Ginesta, en Santiago de Cuba, en 1952. Fue adaptado al programa oficial de la Segunda Enseñanza.

En el mencionado texto se afirma en la página 16:

A la Edad Antigua precedió un largo período, a cuyo conocimiento ha venido a llegarse en el siglo XX con el descubrimiento de innumerables materiales que pertenecen a los tiempos más primitivos del hombre, y cuyo periodo se denomina Prehistoria, porque es anterior a la Historia, y que estudiaremos en capítulo aparte (Herrería, 1952, p. 16).

Consecuente con esta afirmación en el tema número 3, con título *La Prehistoria: Los terrenos, los fósiles y el origen del hombre*, se hace un análisis pormenorizado de la Prehistoria, que se extiende desde las páginas 18 hasta la 25, y posteriormente en el tema número 4 *Las razas y las civilizaciones primitivas*, donde se dedican dos páginas a los períodos que comprende la Prehistoria.

De 1953 data el libro –bastante difundido en la época– de Edilberto Marbán Escobar, con título *Curso de Historia Antigua y Media*, que tiene una muy escueta referencia a la Prehistoria en la página 9, donde dice:

En lo que sí están de acuerdo todos los historiadores es en que la historia comienza propiamente cuando el hombre deja constancia de sus pensamientos y de sus actos en forma escrita, o sea en inscripciones grabadas sobre piedra o ladrillo. Esto ocurrió probablemente hacia el quinto o sexto milenario antes del nacimiento de Jesucristo. Pero desde mucho antes, unos 100,000 o 500,000 años atrás, el hombre existía (...) A ese período de tiempo en que el hombre no usaba la escritura se le llama Prehistoria (Marbán, 1953, p. 9).

La mayoría de los textos publicados en la década de 1950 son los mismos que se emplearían en las escuelas al producirse el triunfo de

la Revolución, el 1º de enero de 1959. Sin embargo, rápidamente se produce la nacionalización de la enseñanza, desaparece la escuela privada y los programas de estudio adquieren carácter nacional con fuerza de ley. Ello, unido a la Campaña de Alfabetización, la Batalla por el Sexto Grado y el impulso para vencer la Secundaria Básica y el Preuniversitario, provocaron un cambio radical en programas, textos y contenidos (Domínguez, 2016).

El primero de los textos que prevaleció en los estudios de Historia Universal en el nivel medio fue el de A. V. Mishulin *Historia de la Antigüedad*, impreso por la Imprenta Nacional de Cuba en 1962. Con un enfoque adscrito a la escuela soviética, no es de extrañar que no se hace ninguna alusión a la Prehistoria e incluso en el capítulo introductorio, de las páginas 6 a la 18, aparecen como subtítulos: La horda primitiva, Tribu y gens, Gens materna y gens paterna, Aparición de las clases, Formación del Estado, Monumentos históricos, El calendario y ¿Qué estudia la Historia? Todos son contenidos de explicaciones muy generales y no se explica nada sobre periodización y etapas o períodos de la historia. A continuación, se pasa al siguiente capítulo *El Oriente Antiguo*, sin referirse a la Prehistoria.

En 1965 la Historia Universal comienza a impartirse en Séptimo Grado con la asignatura *Historia Antigua*. El texto del mismo nombre fue editado por la Editorial Pueblo y Educación, para el Ministerio de Educación, específicamente para el Viceministerio de Educación General y Especial. Tratándose de que estaba dirigido a estudiantes de séptimo grado, tanto programa como libro de texto, tenían un contenido muy denso, considerado posteriormente por los especialistas del tema como demasiado amplio y profundo para el nivel.

36

Este libro de texto de Historia Antigua contiene una introducción de 3 páginas y a continuación la primera sección del contenido, titulada *Prehistoria*, dividida en 3 capítulos (*Origen y evolución de la vida*, *Evolución del hombre* y *Los hombres primitivos*) que se extiende desde las páginas 11 hasta la 100. Se distingue por una esmerada

organización de las temáticas; contenidos explicados exhaustivamente; amplitud en los enfoques; lenguaje claro y preciso; numerosas imágenes, fotos, recuadros, esquemas lógicos y datos; resaltados y llamados de atención hacia el texto, etc., que ilustran magistralmente.

Sin embargo, no se menciona ni una sola vez el término Prehistoria. Ni el programa orienta su tratamiento ni el texto ofrece explicaciones. Su única aparición es en el título de la sección. De esta manera quedaba a consideración del profesor ofrecer los elementos conceptuales y hacer las aclaraciones pertinentes.

En 1972 ve la luz el texto *Historia Universal* del 1 al 5, confeccionado por un colectivo de autores del Ministerio de Educación y cuyo propósito principal era reforzar la Historia Universal en el nivel medio y contribuir a la formación del personal docente. El texto abarca toda la Historia del Mundo Antiguo con una concepción didáctica bastante acertada, introduce apartados sugerentes que ayudan al manejo del texto y del contenido como: *Lo que podrás aprender, ¿Sabías que...?, Trabaja y aprende, Atención* y un preciso vocabulario llamado *Palabras nuevas*.

Evitando la densidad del texto anterior, se apoya en resúmenes y generalizaciones que ayudan a no caer en el exceso de información. La Unidad 1 *La Historia en el tiempo* abarca de las páginas 5 a la 18; la Unidad 2: *El origen del hombre*, comprende de las páginas 20 a la 31 y la Unidad 3: *Del hombre recolector al productor de alimentos*, se extiende de las páginas 33 a la 59. En esas 54 páginas no hay alusión alguna a la Prehistoria y aunque se habla de cronología, las eras, el proceso de hominización y humanización, y los períodos de la sociedad primitiva; se concibe a la historia como única desde la aparición del hombre hasta nuestros días.

Atendiendo a los cambios de programas experimentados, en 1976 se publica el libro de texto *Historia del Mundo Antiguo. Egipto-Mesopotamia-India-China* –reeditado en 1978, 1982 y 1984– para la impartición de la asignatura en el quinto grado, bajo la autoría de

Victoria Martínez Marún, Bárbara Rafael Vázquez, Daisy Fariñas Gutiérrez y Teresita Bacallao Reyes. El libro, pese al vocabulario atemperado a niños de quinto grado, las imágenes sugerentes, los esquemas, los resaltados en negrita y el apartado *Comprueba lo que has aprendido*, no escapa al exceso de información para el nivel. Sus primeras 46 páginas abordan lo que tradicionalmente se analizaba como Prehistoria, sin hacer distinción entre un período y otro. De las páginas 47 a la 64 se presentan imágenes sobre el período, sin hacer mención al término ni explicitar el concepto.

Con el propósito de preparar a los docentes que impartirían la asignatura se edita, por la Editorial Pueblo y Educación (1983 y 1987), *Historia Universal. Parte I. Curso para Maestros Primarios*, de un colectivo de autores dirigido por José de la Tejera Dubrocq y cuyo destino principal eran las *Escuelas Formadoras de Maestros Primarios*. El libro amplio y bien fundamentado hace una única alusión a la Prehistoria en la página 17, cuando los autores plantean “Para la división de la sociedad primitiva, también denominada prehistoria, se ha tomado en cuenta el criterio de los arqueólogos, que plantean tres edades o períodos: la Edad de Piedra, la Edad de Bronce y la Edad de Hierro...” (De la Tejera, 1987, pp. 17). Tras esta breve mención, no se detiene en el análisis y profundización de esta problemática.

Con el proceso de perfeccionamiento de la educación, entra en vigor –en 1989– un nuevo programa de Historia Antigua y Medieval de Séptimo Grado, elaborado por un colectivo de autores, integrado por metodólogos, profesores y especialistas del Ministerio de Educación y revisado por la Comisión Nacional Permanente para la Revisión de Planes, Programas y Textos de Estudio del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) del Ministerio de Educación (MINED).

38

El texto, correspondiente a este programa, titulado *Historia Antigua y Medieval* fue editado por la Editorial Pueblo y Educación y la autoría correspondió a Regla María Albelo Guinnart, Isabel Álvarez Batista, Rosa María Díez Tornés y María Lourdes Hernández Domenech. Con la intención de reducir el volumen y la complejidad de los contenidos, se profundiza más en los procesos que en los hechos, por

esta razón, en el *Capítulo Introductorio* y en el capítulo I *La Comunidad Primitiva. La vida de los hombres en la primera sociedad humana*, se aborda la historia como todo lo acontecido desde la aparición del hombre hasta la actualidad. Al abordar la antigüedad no se particulariza en la Prehistoria. Este libro es complementado con las *Lecturas Complementarias*, publicadas en 2004, bajo la autoría de Dalia Herrera Serrano y Lijia Ruiz Espín. El capítulo I *La Comunidad Primitiva*, se extiende desde las páginas 1 hasta la 28 y contiene un detallado análisis de los tiempos más remotos de la historia humana, sin referirse en ningún caso a la Prehistoria.

Para la formación del personal docente en los Institutos Superiores Pedagógicos, devenidos posteriormente en Universidades de Ciencias Pedagógicas, se empleó desde 1985 (ampliado y corregido en 2002) el libro de la prestigiosa profesora Daisy Fariñas *Historia del Mundo Antiguo*. En la página 2 se explica que generalmente se ha hecho la división entre Prehistoria e Historia y luego aclara: “Ello no es exactamente válido, ya que existen pueblos cuya escritura no ha sido descifrada, y sin embargo por su nivel de desarrollo no podemos considerarlos dentro de la comunidad primitiva” (Fariñas, 2002, p. 2). La autora ofrece como segunda razón que con el hombre se entra a la historia y que ese hombre primitivo marcó, con la elaboración de instrumentos, diferencias cualitativas con el mundo de los animales, por eso las etapas en que vivieron esos primeros hombres también forman parte de la Historia.

En 2003 fue diseñado, por un colectivo de autores del Departamento de Historia de la Universidad de La Habana, el texto *Introducción a la Historia Universal* como soporte al curso homónimo transmitido por la Televisión Cubana *Universidad para Todos*. En él se menciona la división entre Prehistoria e Historia, pero se defienden puntos de vista similares a los de Daisy Fariñas.

El propio Departamento de Historia de la Universidad de La Habana, respondiendo al reclamo de la dirección del país y del pueblo de Cuba, de contar con una Historia Universal para los estudiantes universitarios, elaborada por autores cubanos, alejada de las

posiciones eurocentristas y que siguiera los puntos de vista, criterios, enfoques y cuestionamientos de los países del “Sur”; elaboró el texto *Historia Universal I. Historia Antigua y Media*. Este ve la luz en 2004 y sus coordinadores fueron los doctores Constantino Torres Fumero y Sergio Guerra Vilaboy. La dirección del volumen fue de la Dra. Lillíán Moreira de Lima.

Sobre la problemática en el texto se explica que tradicionalmente los contenidos referidos a las primigenias comunidades se incluían en la denominada prehistoria, separándola de la historia propiamente dicha; división realizada en el siglo XIX, porque los métodos y técnicas de la Arqueología aportaban una información que difería de la obtenida a través de la documentación escrita. Sin embargo, se hace una aclaración que los autores de este trabajo asumen:

En la actualidad, ese enfoque ya no tiene razón de ser, pues la Arqueología y otras ciencias auxiliares, permiten un aceptable nivel de reconstrucción histórica y los documentos no son tan imparciales como pudiera suponerse, porque reflejan los intereses de determinados grupos sociales (Moreira, 2004, p. 5).

Por último, en un esfuerzo por afrontar el perfeccionamiento de los programas de estudio del nivel medio, en 2018 comenzó el pilotaje de los contenidos de Historia Antigua y Medieval en Séptimo Grado. El nuevo texto, bajo la redacción del Dr. C. Yosdey Dávila Valdés y un colectivo de autores de la dirección del MINED y de la Universidad de Artemisa, tiene una concepción didáctica novedosa, atractiva, actualizada, dirigida a lograr una perspectiva más integral de la historia; supera cualitativamente los anteriores textos, pero referente a la periodización histórica se adscribe a los criterios sostenidos por Daisy Fariñas y los profesores del Departamento de Historia de la Universidad de La Habana.

Conclusiones

Desde la segunda mitad del siglo XIX, ante el escaso desarrollo de las Disciplinas Auxiliares de la Historia y la imposibilidad de reconstruir el pasado más remoto, se dividió la Antigüedad en Prehistoria e Historia. Los pueblos que no conocieron la escritura formaron parte de la primera. Esta división, por la frecuencia de su empleo y la comodidad que ofrece su uso, se hizo general y mundialmente aceptada, por lo cual continuara apareciendo en proyectos de investigación, informes, libros de divulgación, etc.

En la actualidad, la división entre Prehistoria e Historia ya no tiene razón de ser, pues la Arqueología y otras ciencias auxiliares permiten un aceptable nivel de reconstrucción histórica y los documentos no son tan imparciales como se creía. Además, varios pueblos que no conocieron la escritura o que la que poseían no ha sido descifrada, alcanzaron un nivel de desarrollo que no hace posible incluirlos en la sociedad primitiva.

Desde el triunfo de la Revolución, la escuela cubana defiende el criterio –compartido por los autores de este trabajo– de que la división de la Antigüedad en Prehistoria e Historia tiene su origen a fines del siglo XIX, responde al momento histórico en que se desarrolló la periodización, se hizo muy difundida en el siglo XX y se emplea por tradición y comodidad, pero ya no tiene razón de ser.

Referencias

- Álvarez Acosta (2014). *Historia Universal I*. Editorial Pueblo y Educación.
- Amat Olazábal, H. (2008). Evolución humana y el ADN mitocondrial (II). *Revista Investigaciones Sociales*, 12(21), 103-144. <https://doi.org/10.15381/is.v12i21.7192>

- Arzuaga y Martínez. (2007). *La especie elegida. La larga marcha de la evolución humana*. Editorial Científico-Técnica.
- Bloch, M. (1971). *Apología de la Historia o el oficio del historiador*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Campillo, A. (2016). Tres conceptos de Historia. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 72(270), 37-59. <http://dx.doi.org/10.14422/pen.v72.i270.y2016.003>
- Capote Orúe, R. (2006). *La génesis del hombre y la sociedad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Carr, E. H. (1970). *¿Qué es la Historia?* Editorial de Ciencias Sociales.
- Childe, V. G. (1972). *¿Qué sucedió en la Historia?* Editorial de Ciencias Sociales.
- Dávila Valdés (2017). *Historia del Mundo Antiguo al Medieval. Provisional*. Editorial Pueblo y Educación.
- De la Tejera. (1987). *Historia Universal Parte I. Curso para Maestros Primarios*. Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez (2016). Educación superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Nómadas (Col)*, (44), 83-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818006>
- Fariñas, M. D. (2002). *Historia del Mundo Antiguo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Fariñas Gutiérrez y Pérez Villareal. (1990). *Guía de la asignatura Historia del Mundo Antiguo [Texto Provisional]*. Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, G. (2007). *Las grandes periodizaciones de la Historia Universal [Boletín Millares Carlo, n. 26]*. UNED.
- Fernández Riquelme, S. (2010). La Historia como ciencia. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (12), 24-39.
- Fontenla Rizo (2008). *La evolución en la era de la complejidad. Charles Darwin siglo y medio después*. Editorial Científico-Técnica.

- García Díaz, A. (1995). *La India: vasto escenario de culturas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia / Museo Nacional de las Culturas.
- Herrería Tejera, V. (1952). *Historia Universal 1-2 Edad Antigua y Media*. Impresos Ginesta.
- Kajdan y Nikolski (1986). *Sociedad Primitiva y Oriente. Historia de la Antigüedad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Lewis, J. (1972). *Hombre y Evolución*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Marbán Escobar, E. (1953). *Curso de Historia Antigua y Media*. Impresiones Argot.
- Marina, J. A. y Rambaud, J. (2018). *Biografía de la Humanidad. Historia de la evolución de las culturas*. Editorial Planeta.
- Moreira de Lima (2004). *Historia Universal I. Historia Antigua y Media*. Ediciones Imagen Contemporánea.
- Pérez Cruz, F. J. (2010). La historiografía universal en Cuba revolucionaria. En *La historiografía en la Revolución Cubana. Reflexiones a 50 años*. Editorial Historia.
- Ribeiro, D. (1992). *El Proceso Civilizatorio*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Sánchez Jaramillo, L. F. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 54-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845005>
- Santana, E., (2010). *Los Olmecas, el pueblo del jaguar*. Instituto Cubano del Libro / Editorial Gente Nueva.
- Seixo, N. (2011). *Historia Antigua II (El Mundo Clásico)* [Curso del Grado en Geografía e Historia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)]. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,71398207&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=67011094
- Soler Segura y Mateos Guerreiro (2016). *La Prehistoria. La evolución humana. La sierra de Atapuerca. El homo antecesor. Programa para Mayores*. Universidad de La Laguna / EUPAM.

- Struve, V. V. (1995). *Historia de la antigua Grecia (I)* [Cobo Calleja FUENLABRADA]. SARPE.
- Verdú Aparicio, S. (2021). Aplicación de reconstrucción 3D usando Nerf [Trabajo de Grado en Ingeniería Informática, Escuela Politécnica Superior, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/115979>
- Vilar, P. (2012). Historia. En *La Historia y el oficio del historiador*. Ediciones Imagen Contemporánea.

La Secretaría de Educación Pública y la federalización educativa en Tamaulipas (1921-1956)

The Ministry of Public Education (SEP) and educational federalization in Tamaulipas (1921-1956)

Yessenia Flores Méndez*

* Investigadora en el Colegio de Tamaulipas, (México). Es doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de San Luis. Entre sus publicaciones recientes están: *Trayectoria de la Normal Rural de Tamaulipas*, en H. Morales y S. Ortiz, *Centenario de las Normales Rurales. Procesos, Miradas y latitudes, 1922-2022*, SEP, México, 2021. Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores Nivel C. Temas de interés: historia de la educación, y del magisterio. Correo electrónico: yessenia.flores86@set.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-8878-9437>

45

Historial editorial

Recibido: 20-enero-2022

Aceptado: 03-mayo-2022

Publicado: 30-julio-2022



La Secretaría de Educación Pública y la federalización educativa en Tamaulipas (1921-1956)

Resumen

Mediante este estudio se conoce la reforma administrativa de federalización de la educación en Tamaulipas, en su etapa de centralización (1921-1978). Se identifica que dicho proceso pasó en la entidad por dos subetapas: la primera abarcó de 1921 a 1935, inició con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con las primeras acciones educativas federales en la entidad y con los acuerdos y relaciones entre la federación y el gobierno del estado. La segunda, entre 1936 y 1956, se subdivide en dos fases, de 1936 a 1942, que abarca las resistencias y negociaciones para la firma del primer Convenio de Coordinación y Unificación de los Servicios Educativos, y los conflictos magisteriales posteriores por incumplimiento. De 1943 a 1956, comprende la firma del segundo Convenio de federalización de la enseñanza de 1943, cuando se logró la unificación del magisterio.

Palabras Clave: sistema educativo, política educativa, reforma educativa, centralización educativa.

The Ministry of Public Education (SEP) and educational federalization in Tamaulipas (1921-1956)

Abstract

Through this study, the sub-stages in which the administrative reform of federalization of education in Tamaulipas was developed, in its centralization stage (1921-1978), are known. The process of education federalization, in the entity, went through two sub-stages: the first spanned from 1921 to 1935 and began with the founding of the Ministry of Public Education (SEP), the first federal educational actions in the entity, the agreements and relations between the federal and state government. The second, in turn, is subdivided into two stages, the first from 1936 to 1942, covers the resistance and negotiations for the signing of the first Agreement for the Coordination and Unification of Educational Services, and subsequent teacher conflicts for non-compliance. From 1943 to 1956, it includes the signing of the second Agreement for the federalization of education in 1943, when the unification of the teaching profession was achieved.

Keywords: educational system, educational policy, educational reform, educational centralization

Le Ministère de l'éducation publique et la fédéralisation de l'éducation au Tamaulipas (1921-1956)

Résumé:

Grâce à cette étude, on connaît les sous-couvercles dans lesquels s'est déroulée la réforme administrative de fédéralisation de l'éducation au Tamaulipas, dans sa phase de centralisation (1921-1978). Il est identifié que ce processus a passé dans l'entité par deux sous-couvercles : le premier, a couvert de 1921 à 1935 qui a commencé avec la fondation du Ministère de l'éducation publique (SEP) et les premières actions éducatives fédérales dans l'entité et les accords et les relations entre la fédération et le gouvernement de l'État. La seconde, entre 1936 et 1956, et est divisée en deux phases, de 1936 à 1942, couvre les résistances et les négociations pour la signature de la première Convention de Coordination et d'Unification des Services Éducatifs, et les conflits enseignants ultérieurs pour non-respect. De 1943 à 1956, il comprend la signature de la deuxième Convention de fédéralisation de l'enseignement de 1943, date à laquelle a été réalisée l'unification du magistère.

Mots-clés: Système éducatif, Politique éducative, Réforme éducative, Centralisation éducative.

Ministerstwo Edukacji Publicznej i oświata federalna w Tamaulipas (1921-1956)

Streszczenie:

Dzięki temu badaniu znane są podetapy, w których opracowano reformę administracyjną federalizacji edukacji w Tamaulipas, w jej etapie centralizacji (1921-1978). Stwierdzono, że proces ten przeszedł w jednostce przez dwa podzespoły: pierwszy, objęty od 1921 do 1935 roku, który rozpoczął się wraz z założeniem Ministerstwa Edukacji Publicznej (SEP) i pierwsze federalne działania edukacyjne w jednostce oraz umowy i relacje między federacją a rządem stanowym. Drugi, w latach 1936-1956, podzielony na dwie fazy, od 1936 do 1942 roku, obejmuje opór i negocjacje w sprawie podpisania pierwszego porozumienia w sprawie koordynacji i unifikacji usług edukacyjnych, a następnie konflikty nauczycieli z powodu nieprzestrzegania przepisów. Od 1943 do 1956 roku obejmował podpisanie drugiej Konwencji o federalizacji edukacji w 1943 r., Kiedy osiągnięto ujednolicenie zawodu nauczyciela.

Słowa kluczowe: system edukacyjny, polityka edukacyjna, reforma edukacji, centralizacja edukacji.

Introducción

En los años veinte y treinta del siglo XX, federalizar era sinónimo de centralizar, es decir, extender la acción del gobierno federal a las entidades. Federalización se ha utilizado para referirse a la centralización, que es la extensión de facultades del gobierno federal, y la descentralización como la devolución de las atribuciones a los estados (Vázquez, 1999). Arnaut (1998), por su parte, define que “federalizar un sistema descentralizado significa centralizarlo” y, por el contrario, “federalizar un sistema centralizado significa descentralizarlo”. A estos dos procesos los denomina “federalización centralizadora” y “federalización descentralizadora” (p. 18). Para Engracia Loyo, la federalización educativa en México tuvo dos etapas: la primera de la centralización de 1921 a 1978, periodo en que el gobierno federal –por todos los medios- intento extender su acción educativa. La segunda etapa de descentralización abarcó de 1978 a 1993, cuando el gobierno federal comenzó a poner en manos de los estados funciones y recursos que había concentrado durante cincuenta años (Loyo, 1999b). Este trabajo tiene el objetivo de analizar la federalización educativa en el estado de Tamaulipas, en la primera etapa de centralización; para conocer las subetapas en que se desarrolló la reforma administrativa de federalización centralizadora de la educación en Tamaulipas y explicar los alcances, resistencias, beneficios y desventajas de dicha política educativa implementada por la SEP.

Existen diversos trabajos sobre la federalización educativa en las entidades, entre ellos podemos mencionar los siguientes: Chihuahua (Arredondo, 2012), San Luis Potosí (Espinosa, 2006), Estado de México (Escalante, 2015; Alfonseca, 2015), Puebla (Acevedo, 2015), Chiapas (Barrera, 2013; Camacho, 2019), Oaxaca (Sigüenza, 2015), Yucatán, (Manzanilla, 2015) y Zacatecas (Magallanes, 2017, 2018 y 2019). Existen otros estudios en conjunto (Pardo, 1999) que incluyeron los casos representativos de las entidades de Chihuahua, Guanajuato y Nuevo León. Espinoza (1999) también coordinó otro conjunto de estudios sobre la centralización y descentralización de la educación

en las entidades de la franja norte de la República, donde aparece un breve estudio de Tamaulipas.

Las preguntas que guían este trabajo son: ¿De qué forma se configuró el sistema educativo estatal con la presencia de la SEP en Tamaulipas? ¿Cómo fue recibida la política y reforma de federalización centralizadora de la educación? ¿Cuál fue la relación de dos sistemas educativos, el estatal y el gobierno federal? ¿Qué beneficios y resultados consiguió la reforma de federalización educativa?

La metodología se incursiona desde la línea de historia regional de la educación, que recupera experiencias educativas con fuentes primarias generadas desde las regiones, sus contextos y actores educativos; en respuesta a la historia vista desde el centro (Martínez y Padilla, 2006). Así mismo busca analizar las relaciones y tensiones entre centro y periferia, desde la perspectiva regional (Rockwell, 2007). Es un estudio documentado con expedientes del Archivo General de la Nación (fondos presidenciales), Archivo Histórico de la SEP, Diario Oficial de la Federación y otros documentos (convenios, informes de gobierno y periódicos). Se realizó un análisis de los hechos educativos y de cómo se fueron desarrollando y negociando por parte de las autoridades.

La creación de la Secretaría de Educación Pública y la acción complementaria

En el siglo XIX las escuelas de primeras letras eran sostenidas por los ayuntamientos y a finales de la centuria intervinieron los gobiernos estatales. Tras la revolución de 1910, y el triunfo del constitucionalismo con el general Venustiano Carranza, se devolvió la enseñanza a cargo de los municipios, al suprimir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) y crear una Dirección General de Educación Primaria (Loyo, 1998).

Con el gobierno del presidente Álvaro Obregón (1920-1924), inició el período de reconstrucción nacional y desarrollo institucional. El Congreso de la Unión, en ejercicio de la facultad que le confería el artículo 135 de la Constitución federal y con la aprobación de la mayoría de las legislaturas de los estados, expidió el decreto que reformó el artículo 14 -que suprimió la SIPBA- y la fracción XXVII del artículo 73 para establecer, organizar, sostener y legislar en toda la república, escuelas rurales y urbanas, secundarias y profesionales. La federación tendría jurisdicción sobre sus planteles, con la libertad que tenían los estados para legislar sobre el ramo (Poder Ejecutivo Federal, 8 de julio, 1921).

Fue creada la Secretaría de Educación Pública (SEP), organizada con sus dependencias: el Departamento Escolar, el Departamento de Educación y Cultura Indígena (del que dependían las misiones culturales), las escuelas que se fundaran con recursos federales, entre otras (Poder Ejecutivo Federal, 3 de octubre, 1921). Después se crearon el Departamento de Enseñanza Rural y Primarias Foráneas (DERyPF), que se encargaba de los maestros de las escuelas rurales que la SEP tenía en los estados, controlados por la Delegación de Educación Federal (DEF) en cada entidad, de la que dependían los inspectores escolares federales (Meneses, 1986).

José Vasconcelos fue designado como primer secretario de la SEP, que ante la ausencia de una ley federal que definiera las relaciones entre el ejecutivo nacional y los poderes locales, “se sustentó en la facultad que le otorgaba la Constitución de 1917 para federalizar la enseñanza. Esto significaba que la SEP habría de auxiliar a los estados y fundar escuelas” (Loyo, 1999b, p. 49).

50

Por su parte, el gobernador de Tamaulipas, César López de Lara (1921-1923), reorganizó la Dirección General de Enseñanza Pública del Estado (DGEPET), expidió una *Ley de Educación Pública* en 1922 y el sistema educativo estatal se dividió en 4 zonas escolares (AGS, 1922). En 1922, Vasconcelos envió un representante a Tamaulipas y le informaron que las escuelas estaban en buenas condiciones, al depender del gobierno estatal (BSEP, 1924). El presupuesto de fin de

año no permitió la intervención en los estados de Coahuila, Sinaloa y Tamaulipas; pero se nombró un delegado de la SEP en este último (BSEP, 1922).

En 1922 se informó que la SEP encaminó sus actividades a lograr la total federalización de la enseñanza y a impulsar la educación en los estados, sin lesionar la soberanía de estos, ni estorbar la acción que ellos pudieran desarrollar. Estableció 11 contratos que recibieron la ayuda del gobierno federal, sosteniendo con ello las escuelas oficiales de su territorio. Con otros 4 estados estipuló la ayuda en calidad de subsidio, sin perjuicio de que la SEP estableciera escuelas exclusivamente federales. En otros estados la SEP fundó escuelas primarias federales de diversos grados. En Jalisco, Veracruz, Coahuila, Tamaulipas y Sinaloa, así como en los territorios federales, sólo se efectuaron los trabajos preparatorios para extender la acción educativa federal el siguiente año (BSEP, 1924).

En enero de 1923, el Departamento escolar formuló “Las Bases para la acción educativa federal, que incluían los presupuestos para 24 estados” (BSEP, 1924, p. 83). Los recursos menos importantes se destinaron a Tamaulipas (40,000 pesos) y Tlaxcala (42,320 pesos). El Departamento Escolar fundó ese año 1 mil 537 escuelas, de las cuales 1 mil 219 eran rurales. Tamaulipas fue la entidad menos favorecida, pues solo se creó una escuela federal (BSEP, 1924). Para septiembre de 1923 la SEP había establecido convenios con todos los estados (Meneses, 1986).

La acción paralela de la SEP en el callismo. Llenar las lagunas de acción educativa de las autoridades locales

El presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928) y el secretario de la SEP, José Manuel Puig Casauranc, siguieron la política educativa de crear el sistema educativo paralelo al estatal e independiente, para llenar las lagunas de acción de autoridades locales; los pocos contratos que existían fueron anulados (Loyo, 1999a). En 1925 se llevó

a cabo el Congreso de Delegaciones de Educación Federal (DEF) en los estados que fueron renombradas. Por Tamaulipas asistió el profesor Maurilio Núñez. En 1926 fue reorganizada la SEP y crearon la Dirección de Educación Primaria y Normal (a cargo solo de las primarias urbanas después de 1927), la Dirección de Misiones Culturales, el Departamento de Escuelas Secundarias y el Departamento de Escuelas Rurales, a cargo de las escuelas de los estados (Meneses, 1986).

Durante el período callista, la acción educativa federal en los estados fue muy desigual. Moisés Sáenz apuntaba “que la acción de la SEP había dejado que desear en algunos estados, entre ellos Tamaulipas, donde el problema era aparentemente, el tardío inicio de la acción federal en el estado en 1926” (Arnaut, 1998, p. 173). Loyo (2010) señala que algunos gobernadores impulsaron la educación en sus estados para reducir la intromisión del centro. El gobierno federal pagaba mejor a los maestros, aunque en algunos estados había rechazo a la injerencia de la federación y a los maestros federales.

El gobernador constitucional, Emilio Portes Gil (1925-1928), impulsó la educación rural, reorganizó la Dirección General de Educación Pública del Estado (DGEPET) y expidió una nueva *Ley de Educación Pública* en 1927 (AGS, 1927). En el primer informe indicó “al iniciar mi gestión en 1925 había 2 escuelas primarias de la federación y llegaron los primeros maestros misioneros. Gestioné ante la SEP, 50 escuelas rurales que la DGEPET asignará su ubicación y en enero de 1926 se inauguraran” (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1926, p. 21). Además, el gobierno estatal apoyó con material escolar, renta de locales y otros gastos a escuelas particulares y dos escuelas urbanas de Tampico y Victoria, que tenía establecidas la federación.

52

Hasta diciembre de 1924 el número de escuelas rurales sostenidas por el gobierno federal -y dependientes de la SEP- en Tamaulipas fue de 12, con un maestro cada una y 1 misionero. En 1925 disminuyeron a 6 escuelas y en 1926 aumentaron a 40, las cuales atendían 1 mil 872 alumnos. En 1927 había 52 escuelas con un inspector escolar federal, pero se concentraban en el centro del estado (SEP, 1927).

En 1925 el profesor Juan Rincón presidía la DGEPEP y Maurilio P. Nañez la DEF. Este último venía de Coahuila, donde había sido Delegado de Educación Federal de 1922 a 1925 (Meneses, 1986). En 1926, el Director de Educación Federal en Tamaulipas, Efrén N. Mata, informó a la SEP que “Nañez renunció a la DEF, y tomó posesión del cargo el 15 de noviembre, y en diciembre realizó visitas a las escuelas primarias federales” (BSEP, 1927, p. 208).

Al parecer el profesor Maurilio Nañez dejó la DEF para ser titular de la DGEPEP en el año escolar de 1927-1928. Presentó unas estadísticas en las que destaca el hecho de que el gobierno del estado administraba 523 escuelas, de las cuales 100 eran primarias urbanas, 246 rurales, y 93 nocturnas; mientras que “123 primarias eran sostenidas por la SEP, de las cuales 60 eran rurales mixtas, 5 urbanas y 58 nocturnas mixtas de adultos; 54 eran sostenidas por particulares y 29 por los municipios de Tampico-Madero” (Nañez, 1928).

En 1928 Tamaulipas contaba ya con 82 escuelas rurales federales con 90 maestros asignados, que atendían a 3 mil 736 alumnos (SEP, 1928), y se aprobó crear otras 40 escuelas rurales federales. Por el aumento de escuelas, el estado quedó dividido en dos zonas escolares federales. La parte norte contaría con 53 escuelas y la sur con 50. En 1927, la Misión Cultural enviada por la SEP, para establecer un Instituto de maestros en Ciudad Victoria, fue apoyada y bien recibida por el gobernador Portes Gil (BSEP, 1928). La DGEPEP administraba y tenía el control de la mayoría de las escuelas, la SEP complementaba la obra educativa que apenas iniciaba, pero ambas se disputaban el área rural.

Los gobiernos del Maximato (1928-1933) y la acción centralizadora

53

Para Engracia Loyo, “los gobiernos del maximato además de la acción paralela, emprendieron una tercera vía, la centralizadora” (Loyo, 1999a, p. 52). Emilio Portes Gil dejó la gubernatura de Tamaulipas al profesor Juan Rincón, para entrar al gabinete de Calles, como

Ministro de Gobernación, e interfirió para que le sucediera Francisco Castellanos en la gubernatura del estado, de 1929 a 1933. En el periodo del Maximato (1928-1933), el tamaulipeco Portes Gil asumió la presidencia interina en 1929. Ezequiel Padilla, titular de la SEP, se quejaba de la debilidad de la acción educativa de los estados:

En muchos casos la intervención del gobierno federal provocó que las entidades impulsaran la educación. El secretario insistió en que la SEP había iniciado un programa para complementar la obra educativa de los estados, estos descuidaron la suya, que en muchos casos el establecimiento de escuelas federales no significó la fundación de nuevas sino el cambio de pagadores. El aumento del presupuesto federal tuvo de respuesta la disminución del otorgado por los gobiernos estatales (Loyo, 1998, p. 122).

Entre las acciones más relevantes de ese periodo fue la “ampliación de las Misiones Culturales, dieron cursos de mejoramiento a los maestros federales y estatales, y visitaron varios estados, entre ellos, Tamaulipas” (Meneses, 1986, p. 536).

La acción coordinada

Aarón Sáenz, secretario de la SEP con el presidente Pascual Ortiz Rubio (1929-1931), se preocupó por la relación entre la federación y los estados y convocó a una Asamblea Nacional de Educación. Los propulsores de la federalización perdieron, pues se acordó que el gobierno federal y gobiernos estatales coordinarían la educación. Los estados debían dedicar no menos del 40% de su presupuesto para la educación pública y destinar el 70% a la primaria. La educación sería responsabilidad de los gobiernos de los estados, la SEP solo sería auxiliar y aportaría más del 40% de los presupuestos educativos locales. La federación tomaría a su cargo las regiones más difíciles, es decir, las rurales y menos pobladas, y dejaría a los gobiernos locales las zonas urbanas, pero no exclusivas. La federación se comprometió

a no pagar a sus maestros sueldos menores de los que pagaran las entidades; pero las delegaciones de Tamaulipas, Coahuila, Hidalgo y Veracruz se retiraron del congreso, como medida de rechazo (Arnaut, 1998).

Desplazar el centro de acción educativa de la comunidad a la región

Narciso Bassols, quien estuvo al frente de la SEP entre 1932 y 1934, intentó ampliar el radio de acción del gobierno central por medio de estrategias, entre ellas, la federalización de las escuelas de circuito, artículo 123 y Escuelas Regionales Campesinas, que eran pocas. Otra estrategia fue “desplazar el centro de acción educativa de la comunidad a la región, para restar espacios de poder a los estados, esto era un cambio respecto a la política anterior” (Loyo, 1999a, p. 126). Sólo se suscribieron dos acuerdos de federalización educativa con Chihuahua y Zacatecas.

En el tercer informe de la gubernatura de Castellanos se registraron 130 escuelas urbanas, 189 rurales y 178 ejidales del estado; más 197 escuelas entre primarias urbanas y rurales sostenidas por el gobierno federal (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1932). En 1930 se estableció la primera Escuela Normal Rural de Tamaulipas de tipo federal en Los Ébanos, municipio de Jaumave, y en 1933 se adscribió la Misión Cultural. Ambos proyectos federales realizaron una labor educativa en la región semidesértica, donde ya había 15 escuelas rurales federales, 13 del estado y dos sin sostenimiento. Sin embargo, también hubo tensiones entre terratenientes y campesinos en los primeros años de la década de 1930 (AHSEP, 1933).

El Convenio de coordinación y unificación de los servicios educativos, 1936

El grupo portegilista fue desplazado brevemente por el gobierno callista del doctor Rafael Villarreal, de febrero de 1933 hasta agosto de 1935. En el cardenismo retornaron los portegilistas al poder político de Tamaulipas. En febrero de 1936, el presidente Lázaro Cárdenas propuso que a partir de 1937 se federalizaría la educación pública en todo el país. A finales de la década, no se logró, sólo se firmaron contratos con 12 entidades.

De marzo a octubre de 1936 “los maestros estatales se levantaron en huelga en Tampico y Victoria, exigiendo aumento de sueldos” (Meneses, 1986, p. 180). El 3 de noviembre la huelga magisterial terminó, al llegar a un arreglo –en la Ciudad de México- el gobernador electo Marte R. Gómez, el comité de huelga de la Unión Magisterial de Tamaulipas (UMT) -creada en 1934- y la SEP. Los acuerdos fueron que la administración estatal pagaría a los maestros los adeudos de anteriores años, la federación daría un anticipo al gobierno del estado y la tesorería estatal alternaría un pago y sueldos el resto del año. Las peticiones de los maestros estatales se resolverían al perfeccionar el *Convenio de coordinación de los servicios educativos* (*El Mundo de Tampico*, 3 de noviembre, 1936).

56 El 12 de noviembre la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE) comunicó que cuando terminó el conflicto magisterial de Tamaulipas –después de una junta con el subsecretario de educación, profesor Luis Chávez Orozco, los representantes de la UMT y de la CNTE- se llegó al fracaso porque M. R. Gómez, representante del gobierno, “se negó a firmar el convenio que en principio había aceptado. Aseguró que el gobierno tamaulipeco quería reservarse el derecho de remover a todo su personal educativo. Pidieron intervención de Cárdenas” (*Excelsior*, 1936).

El ingeniero Gómez deseaba que en el Convenio se hicieran figurar cláusulas semejantes a la 3ª y 4ª del convenio firmado con Tabasco.

Él estimaba que faltaría a sus obligaciones de futuro gobernador, descargándose de toda la injerencia de la educación del estado y no creía que el convenio pudiera corresponder a la denominación de Coordinación de servicios si no tenía injerencia en la selección de personal de educación del estado.

La 3ª cláusula del convenio de Tabasco establecía que el Director de Servicios Educativos Coordinados sería designado y removido por la SEP, a propuesta del gobernador del estado, cumpliendo los requisitos. La 4ª señalaba que el movimiento administrativo y docente del personal que prestara servicios en el gobierno local se haría previo acuerdo del gobernador y la SEP. Esta última dependencia se comprometía a otorgar un 50% de nombramientos federales a personas propuestas por el gobierno local (AMRG, 10 de noviembre, 1936).

En un primer momento se elaboró el anteproyecto del Convenio de Tamaulipas, que fue corregido en algunos puntos como el 5º y 6º, que estipulaba lo siguiente:

5º. La SEP se compromete a sostener, 50 plazas de maestros rurales dependientes de la entidad, cuyos sueldos se nivelarán con los maestros federales. 6º, inciso d) en el presente año, y mientras se organiza el sistema educativo en el estado, los maestros percibirán los sueldos estipulados en la tabla presentada en el pliego de peticiones adjunta, a partir del 1 de junio de 1937, percibirán los maestros los sueldos asignados a los maestros federales en la misma categoría (AMRG, 1936).

El *Convenio de Unificación y Coordinación de los servicios educativos* se firmó el 23 de noviembre, entre el secretario de la SEP, Gonzalo Vázquez Vela, el gobernador provisional, Enrique Luis Canseco, y el gobernador electo, Marte R. Gómez. Se consideró unir los esfuerzos técnicos y económicos de ambos gobiernos, aumentar el presupuesto en educación y brindar a los maestros estatales una mayor estabilidad.

El convenio fijaba entre sus cláusulas: 1º Todo el sistema educativo dependiente del gobierno del estado y el sistema sostenido por la federación en la entidad, serían manejados técnica y administrativamente por la DEF en el estado y se ajustarán sus labores a los programas, métodos y sistemas que adopte la SEP. 3º Quedaba suprimida la DGEPET asumiendo sus funciones la DEF. 4º El gobierno de Tamaulipas se comprometía a no disminuir el presupuesto anual en educación pública que ascendía a 1 200, 000.00, sin que la cantidad fuera menor del 40% del presupuesto de egresos. 5º El gobierno del estado consignó que era indispensable abrir dos secundarias, y 50 escuelas rurales. 6º Todos los maestros estatales pasarían a ser federales con prestaciones. La SEP a partir del 1 de enero de 1937, aportaría la diferencia de sueldo de maestros del estado para que recibieran igual que los federales. 7º La DEF en el estado se organizaría con el personal administrativo necesario para el sistema educativo, pagando la federación. Los artículos transitorios fijaron, que el gobierno del estado reconocía los adeudos que tenía con los maestros por sueldos no cubiertos por administraciones anteriores y pagaría (AHSEP, 1936).

Se acordó cambiar el sostenimiento de las 50 plazas de maestros rurales por la creación de 50 escuelas para el mismo medio. La fecha del pago de sueldos a los maestros federalizados se adelantó de junio a enero de 1937. Hasta 1939 se identificaban 4 tipos de convenios de la SEP: el de control administrativo, económico y técnico, en vigor en Campeche, Hidalgo (1939), Morelos, Oaxaca (1937), Querétaro (1934) y Tamaulipas (1936); el administrativo y técnico en Guerrero, que dejaba las finanzas en manos del estado; y el técnico en Chihuahua, donde el estado manejaba el control administrativo; y –finalmente– el de coordinación con Tabasco, donde la SEP tenía poca influencia (Meneses, 1988).

58

Sin embargo, el 30 de diciembre de 1936, la prensa informaba que el presidente Cárdenas reprobaba la actitud del profesorado de la UMT que había declarado nueva huelga contra el gobierno del estado, que no era posible cumplir con el convenio firmado y los exhortaba a que reconsideraran su actitud frente a la situación difícil por la que

atravesaba el gobierno. El titular de la SEP transcribió al gobernador el oficio que el presidente giró al comité de la UMT. En uno de sus párrafos decía:

La SEP, urgida por el interés nacional y para satisfacer rápidamente las necesidades planteadas unas de los maestros y otras por gobiernos de los estados, se apresuró a firmar convenios de coordinación educativa, esperando cumplir con los aumentos al presupuesto de 1937. Lo que no se aprobó, el presidente dijo a los maestros tamaulipecos, que el presupuesto de la SEP para el año de 1937 será igual que el de 1936. Era imposible aumentar los salarios a partir del primero de enero a los maestros de los estados de Hidalgo y Tamaulipas (*El Mundo de Tampico*, 30 de diciembre, 1936).

El gobernador Marte R. Gómez (1937-1940), en el primer informe anual de 1937, mencionó que algunas cláusulas del convenio no se habían cumplido y creía que en los siguientes años se normalizaría. La nivelación de sueldos no pudo lograrse porque el gobierno federal estaba empeñado en otras obras; tampoco la creación de dos secundarias y 50 escuelas rurales. Desprovisto así de sus ventajas inmediatas, el convenio de federalización de la enseñanza en Tamaulipas había quedado reducido a un esfuerzo de buena voluntad. La unificación del profesorado del estado se logró con la constitución del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza de Tamaulipas (SUTET) (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1938).

Con la federalización se planteó la necesidad de englobar, en un solo organismo, a escuelas que antes se manejaban en dos dependencias distintas (DGEPET y DFE). El gobierno del estado esperaba que todos los planteles pudieran quedar sujetos a un doble control, distante de la SEP e inmediato de la Dirección Estatal de Educación. Las escuelas primarias se clasificaron en 549 federalizadas y 366 federales. La Secundaria y Normal de Victoria, y la Industrial, quedaron federalizadas; la prevocacional de Tampico, secundarias de Matamoros y Nuevo Laredo, y la Regional Campesina eran federales. En 1937 Tamaulipas aportó un millón 200 mil pesos, y la

federación cooperó con 801 mil 764 pesos; sin contar las secundarias y Normal Rural que gastaban 400 mil pesos, ni lo que invirtió el estado en edificios escolares.

En el segundo informe anual del gobernador M. R. Gómez, de 1938, mencionó que ya podían examinarse los resultados de la cooperación entre la SEP y el gobierno del estado. Había 724 escuelas federalizadas (80 urbanas, 51 semiurbanas, 120 rurales, 289 ejidales y 184 nocturnas de adultos), 580 federales (2 urbanas, 3 semiurbanas, 353 rurales y 202 nocturnas) y la SEP avanzaba en territorio rural. El gobierno federal aportó un millón 276 mil pesos para los gastos de personal docente de escuelas primarias y secundarias federalizadas. El gobierno del estado aportó un millón 373 mil pesos para personal administrativo de la Dirección de Educación, primarias, secundaria y Normal, pensiones y jubilaciones, y construcción de escuelas. La educación secundaria padecía falta de unidad en el control técnico y administrativo (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1939).

La federalización estuvo ligada al lento proceso de unificación de los sindicatos magisteriales, lo que culminó con la creación del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), conformado en 1938. Los líderes deseaban terminar con las desigualdades económicas del magisterio (Arnaut, 1998).

La sección 28 del STERM-Tamaulipas, el 28 de noviembre de 1938, solicitó al secretario de la SEP, Gonzalo Vázquez Vela, el aumento de sueldos a los profesores de primaria. La SEP respondió que no había podido conseguir mayor presupuesto para los maestros y las escuelas de Tamaulipas; pero se habían hecho esfuerzos, se adscribieron al estado 253 plazas de maestros rurales A y un poco después 123 más, que fueron ocupadas por maestros que venía pagando el gobierno del estado. Todas estas erogaciones arrojaron un aumento de 494 mil 224 pesos sobre el presupuesto que tenía la SEP en Tamaulipas, además de otros gastos. El gobierno del estado –igual que la SEP– no habían podido aumentar la cantidad de un millón 200 mil pesos en el ramo educativo al año, lo que era inferior al 40% del presupuesto de

egresos del estado, que de acuerdo con el *Convenio* de 1936, cláusula 5ª, debería dar (AGN, 1938).

Entre 1939 y 1940, el STERM puso en marcha una campaña de pro federalización de la enseñanza con el objetivo de formular un convenio único. El STERM ordenó a sus secciones en los estados entablar negociaciones con los gobernadores y popularizar las ventajas. No llegó más allá de lo logrado por el gobierno federal, pues enfrentó la oposición de gobernadores y maestros que defendían su autonomía. En 1940 estaban vigentes 8 convenios de federalización y se esperaba la firma de otros dos. A fines de ese año, el STERM informó la existencia de conflictos magisteriales en los estados de Veracruz, Aguascalientes, Michoacán, Hidalgo, Tamaulipas, Querétaro y Tabasco, en los cuales se demandaba la firma o cumplimiento de los convenios de federalización. En Tamaulipas “los maestros exigían a la SEP y al gobierno local el cumplimiento del convenio de federalización respecto a la nivelación de sueldos” (Arnaut, 1998, p. 207).

En el cuarto y último informe del ingeniero Marte R. Gómez, mencionó que su gobierno, respecto de la instrucción secundaria, no tenía manera de informar, pues los planteles eran manejados directamente desde la capital de la república y su contacto con la DFE en el estado era superficial. En 1940 se invirtieron en educación pública, en Tamaulipas, 3 millones 995 mil 118.57 pesos; el gobierno federal aportó más recursos con 2 millones 75 mil 476 pesos y el gobierno del estado 1 millón 919 mil 642 pesos, más una partida para ampliaciones a la cuota (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1941).

El convenio de federalización de la enseñanza de 1943

En el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), a finales de 1941, corrió el rumor de que la SEP no renovarían los convenios de federalización firmados hasta entonces con 10 estados de la República. En diciembre de 1942 los maestros de Tamaulipas pedían

que no fuera suspendido el convenio y organizaron una manifestación. El titular de la SEP, Octavio Vejar Vázquez, puso fin a las protestas firmando nuevos convenios con los gobernadores de los estados. Los anteriores carecían de eficacia, pues los maestros seguían dependiendo administrativamente de sus respectivos gobiernos locales (Arnaut, 1998).

El gobernador Magdaleno Aguilar (1941-1944), en su segundo informe de gobierno, expuso que la Ley orgánica federal de educación, que inició a regir el 24 de enero de 1942, hizo necesario revisar el convenio de 1936 y se formuló un nuevo proyecto que fue enviado a la SEP. En los primeros días de diciembre de 1942 notificó la SEP su acuerdo estimando “cancelado” el convenio de 1936 y esa medida produjo inquietud en los maestros de primaria, quienes temieron perder las ventajas obtenidas. Para el gobierno del estado, este acuerdo significaba reorganizar el sistema, y como el secretario de la SEP expresó el deseo de mejorar el servicio educativo, el gobernador fue a la Ciudad de México, platicó con la SEP para determinar el servicio que siguió prestándose en forma coordinada (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1943).

El proyecto del nuevo contrato fue enviado el 22 de junio de 1942, al secretario Vejar Vázquez, y fue realizado por una comisión, de acuerdo con la UMT y la CNTE. En la fracción XV fijaba que la SEP y el gobierno del estado aportarían cada uno, la cantidad de un millón 600 mil pesos anuales para nivelación de sueldos y aumento de personal de primarias, con un total de presupuesto de 3 millones 200 mil pesos (AGN, 1942).

El 13 de enero de 1943 firmaron el *Convenio de federalización de la enseñanza* el titular de la SEP, Octavio Vejar Vázquez, y el gobernador Magdaleno Aguilar. El convenio estableció las siguientes cláusulas:

1ª, el poder ejecutivo de Tamaulipas, pone a disposición del ejecutivo federal, la dirección técnica y administrativa de todas sus escuelas. 3ª, ambas partes se obligan además de cumplir la Ley orgánica de educación, suprimir la DGEPET.

Fracción VII, la federación se obliga a mantener los mismos servicios educativos que sostenía el gobierno del estado y estará obligado a aumentar en cuanto sus recursos presupuestales se lo permitan, el número de escuelas. El sostenimiento será por mitad de la federación y el estado. Fracción VIII, el gobierno del estado aportara a partir de 1943, 150.000. 00 que se destinara a mejorar los sueldos de los maestros del estado, obligándose la federación a aportar el 50% de la suma que se necesite, a partir de 1944, para lograr, durante los años de 1944 y 1945 la nivelación total de los sueldos de los maestros. El gobierno de Tamaulipas, se obliga a aportar el otro 50% para completar tal cantidad. Fracción XI, al entrar en vigor este convenio, todos los maestros que sirven actualmente al estado de Tamaulipas y que pasan a la federación se consideraran como maestros federales quedando sujetos a las disposiciones. Fracción XX, el poder ejecutivo federal tendrá las más amplias facultades para nombrar y remover al personal docente, técnico y administrativo. El gobierno del estado propondrá el director de la DFE (AHSEP, 1943).

Luego el gobernador Magdaleno Aguilar envió un comunicado al presidente Ávila Camacho, relativo al adeudo de la federación con Tamaulipas. Se pronunció diciendo que el gobierno del estado invirtió en construcción, restauración de escuelas y mobiliario desde la anterior gestión de Gómez; existiendo entre ambos gobiernos un Convenio que significaba para el estado la obligación de entregar un millón 310 mil 760 pesos anuales para sueldos y gastos. Asistía a la entidad el derecho de reclamar la cooperación del gobierno federal, para construir edificios escolares (AGN, 1943).

En 1943 la Sección Nacional de Trabajadores Administrativos y Manuales (SNTAM) de la SEP, sede Tampico, informó que desde 1938 el sueldo era cubierto por el gobierno del estado. El convenio de 1943, mediante la obligación de parte del estado de aportar 150 mil pesos para el aumento de sueldos de profesores, no se había hecho efectivo para mediados de ese año (AGN, 1943).

En el tercer informe del gobernador Magdalena Aguilar dijo que al haber pactado con la federación ceder la administración de la educación, no había perdido el nexo con el magisterio en aumentar sueldos. En 1943 la federación aportó por convenio un millón 468 mil 829 pesos; sumando gastos de construcciones escolares en cooperación con diversos organismos 463 mil 27 pesos y aumento de salarios magisteriales por 68 mil 703.48 pesos, que en total sumaron 2 millones 48 mil pesos (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1944).

En 1946 los problemas continuaron. Estalló otra huelga de maestros en contra del gobernador, licenciado Hugo Pedro González, quien se dirigió al presidente Ávila Camacho, afirmando que la causa de la agitación magisterial provenía de la falta de pago de sueldos al profesorado. Durante su primer año de gestión el gobernador concedió aumentar 645 mil 540 pesos, de los cuales 599 mil fueron por nivelación de salarios. No aumentó el sueldo de maestros porque subió el salario de los burócratas. La sección sindical de Tampico fue agitada por líderes de la capital del país, para hacer huelga reclamando aumento de sueldos para maestros rurales, de los que eran pocos en esa ciudad. Esto no se había resuelto por falta de certeza de aumentar el ingreso del erario estatal (AGN, 1946).

El gobernador desmintió que el gobierno del estado no cubría los sueldos al profesorado. El magisterio de Tamaulipas recibía sueldo de pagadores de la federación en virtud de que la enseñanza en el estado se encontraba federalizada. El gobierno del estado había cubierto oportunamente quincenas correspondientes a su aportación anual. La Secretaría de Hacienda presentó presupuesto diferente y no aprobó el proyecto de la SEP sobre el presupuesto de profesorado federalizado de Tamaulipas. Disminuyeron los sueldos de profesores urbanos y aumentaron a los rurales. En agosto de 1945 el Director de Educación y gobierno del estado consideraron nivelados los sueldos de maestros federalizados con los federales, por disposición del presidente. Para entonces ya se había logrado la unificación del magisterio en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El Comité ejecutivo había felicitado al gobierno del estado por los aumentos.

En la gubernatura de Horacio Terán (1951-1957) operaban escuelas federales y federalizadas; las primeras dirigidas y financiadas por la SEP y las segundas con dirección técnica y administrativa de la federación, pero con aportación económica del estado. Al iniciar la gestión, se tenía asignada la cantidad de 3 millones 959 mil 586 pesos para sueldos de personal federalizado, suma que aumentó en marzo en 334 mil pesos por nivelación de salarios con los de la federación, a los maestros rurales categoría B y C, conserjes y personal de preescolar (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1952).

En el segundo informe, el gobernador señaló que el magisterio de Tamaulipas presentó un pliego de demandas económicas a la SEP y al gobierno del estado, con emplazamiento de huelga, que se inició el día 2 de enero y se solicitó la nivelación de sueldos de los maestros federalizados con los federales (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1953). El gobernador afirmaba que la federalización de la enseñanza se firmó en bases desventajosas para Tamaulipas, el gobierno del estado aportaba el 90% de presupuesto, mientras el gobierno federal el resto. En otros estados aportaban el 50%. También señaló que se nivelaron los sueldos de los maestros en el convenio del 18 de enero de 1956 (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 1957).

Finalmente, la SEP logró centralizar, controlar y uniformar la educación a nivel nacional; pero la excesiva burocratización y centralización llevaría a devolver algunas funciones a las entidades federativas, lo que corresponde con la segunda etapa de federalización educativa –la de descentralización de 1973 a 1993- que es otro tema a estudiar.

Conclusiones

Este trabajo permite conocer cómo se llevó a cabo la federalización de la educación en Tamaulipas, en su primera fase centralizadora, que logró uniformar, unificación y federalizar la enseñanza y el magisterio en el estado.

A través de esta investigación encontramos que en los años veinte la SEP inició su trabajo con el objetivo de auxiliar a las entidades federativas, pero dependió de las condiciones de cada estado para el desenlace del proceso federalizador. En el callismo funcionaron dos subsistemas educativos, el estatal y el federal. Hasta finales de la década de 1920 y comienzos de la de 1930, la SEP avanzaba en territorio tamaulipeco, pero en el área rural. Durante el Maximato, ante la acción de la SEP, algunos estados dejaron de impulsar la educación y otros la siguieron fomentando, como fue el caso de Tamaulipas. Con Aarón Sáenz, la SEP coordinó y auxilió la educación en los estados. En tiempos de Bassols, en Tamaulipas aún había más escuelas del estado que federales.

Durante el cardenismo los sindicatos de maestros estatales, como la pionera Unión Magisterial de Tamaulipas, promovieron la federalización de la educación y del magisterio, negociaciones donde hubo desacuerdos y resistencias con el gobernador Marte R. Gómez, quien no quería que el gobierno del estado perdiera el control de su sistema educativo y no confiaba que la federación pudiera atender la educación de la entidad. Incluso reclamaba que las secundarias carecían de dirección y control y que su gobierno no tenía una buena relación con la DFE-SEP.

A finales de 1936 se firmó el *Convenio de Coordinación y Unificación de la Educación*, que como su nombre lo indica, tenía el propósito de que federación y gobierno del estado colaboraran, cooperaran y unieran esfuerzos. Este primer convenio todavía fue parcial, el gobierno del estado asumía que tenía una relación distante con la DFE. Algunos acuerdos no se cumplieron rápido, como el compromiso de la federación y del gobierno del estado de aumentar el presupuesto de educación del estado, para mejorar y nivelar los sueldos de los maestros estatales (federalizados) con los federales, que desembocó en las huelgas magisteriales en el periodo del gobernador Marte R. Gómez y de Cárdenas, donde se resolvieron parcialmente las demandas. Lo que se empezó a lograr fue la uniformidad en los planes de estudio y contenidos en primaria y secundaria.

El convenio cardenista tuvo vigencia de 1937 a 1942, abarcó dos años del avilacamachismo, hasta que fue renovado en 1943, cambiando de nombre, ahora de federalización de la enseñanza. Este acuerdo fijó que el gobierno federal, mediante la SEP, y el gobierno del estado aportarían la mitad del presupuesto, aunque el primero mantenía todo el control y dirección y el segundo se reservaba solo a vigilar y aportar recursos. El convenio de 1943 lograría unir el sistema educativo federal y el estatal en uno solo. Aumentó los recursos y alcanzó la nivelación de salarios del magisterio, pero hasta 1945. Todavía se presentaron demandas magisteriales y exigencias por gastos para construcción de escuelas. Desde el callismo y hasta el avilacamachismo, el terreno donde más compitieron ambos niveles de gobierno fue en la educación rural. Los gobiernos portegilistas, impulsaron las escuelas ejidales frente a las escuelas rurales federales.

La unificación y federalización de la educación y del magisterio fue un proceso que transcurrió por fases. Primero se logró unificar a los maestros en el SUTET (1937), STERM (1938), SNTAM (1943) y finalmente en el SNTE (1944). En 1953 todavía surgieron demandas laborales del magisterio, que se cumplieron en el convenio de 1956. La lucha de los maestros y maestras consiguieron mejores condiciones de trabajo.

La relevancia de este estudio radica en que nos permite entender cómo se fue estructurando el sistema educativo nacional, pero también el estatal. El proceso de federalización ayuda a comprender porque actualmente tenemos escuelas y maestros federales y federalizados. El sistema educativo que actualmente tenemos es resultado de las tensiones, disputas, encuentros y desencuentros entre el centro y la periferia; así como entre los actores educativos.

Referencias

- Acevedo Rodrigo, A. (2015). Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la sierra norte de Puebla, 1922-1942. *Relaciones, Estudios de historia y sociedad*, 36(143), 51-84.
<http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/articulo/view/59>
- AGN [Archivo General de la Nación]. (1938). *Correspondencia* [Ramo: presidencial Lázaro Cárdenas, Caja 487, Exp. Comunicaciones]. México.
- AGN (1942). *Proyecto sobre coordinación de los servicios de educación en Tamaulipas* [Fondo: particular Emilio Portes Gil]. México.
- AGN (1943). *Memorándum del Gobernador Magdaleno Aguilar al presidente Ávila Camacho relativo a adeudos de la federación con el gobierno de Tamaulipas*, [Ramo Presidentes, Caja 965, Expediente 568.3-70]. Ciudad de México.
- AGN (1946). *Correspondencia entre gobernador Lic. Hugo Pedro González y el presidente Manuel Ávila Camacho* [Ramo presidentes, Caja 0650, Exp. 534.6-12.15 abril]. Ciudad de México.
- AGS [Archivo particular de Gabriel Saldívar]. (1922). *Ley de Educación Pública del Estado de Tamaulipas* [Fondo Historia de Tamaulipas]. Tamaulipas, México.
- AGS (1927). *Ley de Educación Pública del Estado de Tamaulipas* [Fondo Historia de Tamaulipas]. Tamaulipas, México.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública]. (1933). *Informe de la Misión Cultural* [Fondo: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal, Caja 33444, Exp. 1]. México.
- AHSEP (1936). *Convenio de coordinación y unificación de los servicios educativos que celebran la SEP representando al gobierno federal y el gobierno del estado de Tamaulipas, por conducto de su representante el C. Ing. Marte R, Gómez* [Fondo: Secretaría Particular, Caja 5259]. México.
- AHSEP (1943). *Convenio que celebran la SEP representando al gobierno federal y el gobierno del estado de Tamaulipas, mediante su representante el gobernador Magdaleno Aguilar, para llevar a cabo*

- la federalización de la enseñanza en dicha entidad federativa* [Fondo: Secretaría Particular, Caja 5259]. México.
- Alfonseca Giner de los Ríos, J. B. (2015). La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947. *Relaciones, Estudios de historia y sociedad*, 36(143), 11-50. <http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/articulo/view/58>
- AMRG [Archivo Marte R. Gómez]. (1936, 10 de noviembre). *Oficio* [Sección: Correspondencia privada Marte R. Gómez]. Ciudad de México.
- AMRG (1936). *Oficio* [Sección: Correspondencia privada Marte R. Gómez, 23 de noviembre]. Ciudad de México.
- Arnaut A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia de los debates de la centralización y descentralización, 1889-1994*. El Colegio de México.
- Arredondo López, A. (2012). ¿A quién le toca gobernar la instrucción pública? Gobiernos locales, regionales y nacionales en la organización de la Educación del Estado. En Arredondo, López, A. (Coord.). *Sociedad y Educación en Chihuahua*. (pp. 196-217). Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Barrera Aguilera, O. J. (2013). *Algunos rostros de la federalización educativa en la región central de Chiapas, 1926-1940*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1017.pdf>
- BSEP [Boletín de la Secretaría de Educación Pública] (1922). *Informe de los trabajos del Departamento Escolar, de enero a junio de 1922* [n. 2, t. I]. Talleres Gráficos de la Nación.
- BSEP (1924). La acción federal en los estados [t. II, n. 5 y 6, 2º semestre de 1923 y 1º semestre de 1924]. Talleres Gráficos de la Nación.
- BSEP (1927, 1 de enero). *Informe* [t. VI, n. 1]. Talleres Gráficos de la Nación.
- BSEP (1928). *Informes del Director de Educación Federal en el estado de Tamaulipas, Escuelas rurales, Ocampo N. Báez, correspondiente a*

diciembre de 1927 y enero de 1928 [t. VII, n. I]. Talleres Gráficos de la Nación.

Camacho Chacón, A. K. (2019). La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7(14), 146-165.

<https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i14.194>

El Mundo de Tampico. (1936, 3 de noviembre). Fin de la huelga magisterial.

El Mundo de Tampico. (1936, 30 de diciembre). El Sr. presidente reprueba la actitud del profesorado. No es posible cumplir con el convenio.

Escalante Fernández, C. (2015). Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927-1940). *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(143), 85-101.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SOI85-39292015000300085

Espinosa Hernández, A. (2006). *La institucionalización de la escuela rural federal y la sindicación del magisterio en San Luis Potosí, 1921-1943*. [Tesis de maestría, El Colegio de San Luis]. Repositorio Institucional COLSAN.

<https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/506/1/La%20institucionalizaci%C3%B3n%20de%20la%20escuela%20rural%20federal%20y%20la%20sindicaci%C3%B3n%20del%20magisterio%20en%20San%20Luis%20Potos%C3%AD%2C%201921-1943.pdf>

Espinoza Valle, A. (Coord.). (1999). *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*. El Colegio de la Frontera Norte.

Excélsior. (1936, 12 de noviembre). No fue firmado el convenio aprobado.

Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1926). *Informe del C. gobernador constitucional del estado, Lic. Emilio Portes Gil, ante el XXIX Congreso*. Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado.

Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1932). *Informe rendido por el C. Lic. Francisco Castellanos, Gobernador constitucional del Estado, ante la XXXII H. Legislatura del mismo*. Imprenta del Gobierno.

- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1938). *Informe de las labores realizadas por el gobierno del estado de Tamaulipas durante el ejercicio anual de 1937 y que rinde ante el H. Congreso el C. Ing. Marte R. Gómez, gobernador constitucional*. Imprenta del Gobierno.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1939). *Informe de las labores realizadas por el gobierno del estado de Tamaulipas durante el ejercicio anual de 1938 y que rinde ante el H. Congreso el C. Ing. Marte R. Gómez, gobernador constitucional*. Imprenta del Gobierno.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1941). *Informe de las labores realizadas por el gobierno del estado de Tamaulipas durante el ejercicio anual de 1940 y que rinde ante el H. Congreso el C. Ing. Marte R. Gómez, gobernador constitucional*. Imprenta del Gobierno.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1943). *Informe de las labores realizadas por el gobierno del estado de Tamaulipas en el ejercicio anual de 1942 y que rinde ante el congreso local, el gobernador constitucional C. Magdaleno Aguilar*. Imprenta del Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1944). *Informe de las labores realizadas por el gobierno del estado de Tamaulipas en el ejercicio anual de 1943 y que rinde ante el congreso local, el gobernador constitucional C. Magdaleno Aguilar*. Imprenta del Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1952). *Primer Informe de Gobierno del Lic. Horacio Terán Zozaya, Gobernador constitucional del Estado de Tamaulipas, 1951-1952*. Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1953). *Segundo Informe del Lic. Horacio Terán Zozaya, Gobernador constitucional del Estado de Tamaulipas, 1952-1953*. Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (1957). *Tamaulipas, Seis años de gobierno a su servicio*. Gobierno del Estado de Tamaulipas.
- Loyo Bravo, E. (1998). Los mecanismos de la federalización educativa, 1921-1940. En P. Gonzalbo (Coord.), *Historia y Nación I, Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp.113-135). El Colegio de México.


- Loyo Bravo, E. (1999a). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. El Colegio de México.
- Loyo Bravo, E. (1999b). El largo camino a la centralización educativa, 1920-1992. En M. C. Pardo. (Coord.), *Federalización e innovación educativa en México* (pp. 49-60). El Colegio de México.
- Loyo Bravo, E. (2010). La educación del pueblo. En Tanck D. (Coord.). *Historia Mínima. La Educación en México*. (pp. 154-185). México: El Colegio de México.
- Magallanes Delgado, M. R. (2017). La federalización educativa en Zacatecas. Siglo XX: Una síntesis histórica. *Digesto documental de Zacatecas, Revista de Historia y humanidades*, (16), 13-48. [https://www.academia.edu/38232041/Revista Digesto Documental de Zacatecas n%C3%BAm. 16](https://www.academia.edu/38232041/Revista_Digesto_Documental_de_Zacatecas_n%C3%BAm.16)
- Magallanes Delgado, M. R. (2018). Zacatecas frente a la federalización de la enseñanza. Configuración del subsistema rural 1906-1933. En S. J. Girón y G. E. Reséndez (Coords.), *La Constitución a un siglo: clarososcuros en la educación y las humanidades* (pp. 86-109). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Magallanes Delgado, M. R. (2019). Federalización de la enseñanza y del magisterio en Zacatecas, 1922-1933. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 131-141. <https://doi.org/10.29351/amhe.vi12.253>
- Manzanilla Dorantes, J. (2015). Espita. Federalización educativa, concurrencia y conflicto 1922-1935. *Relaciones*, 36(143), 103-127. <http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/artic le/view/61>
- Martínez Moctezuma, L., y Padilla Arroyo, A. (2006). *Miradas a la historia regional de la educación*. CONACYT / UAEM / Miguel Ángel Porrúa.
- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934* [t. 2]. Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964* [t. III]. Universidad Iberoamericana.
- Nañez, M. P. (1928). *Renovación. Libro escolar*. Editora Coahuilense S.A.
- Pardo, M. C. (Coord.). (1999). *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México.

- Poder Ejecutivo Federal (1921, 3 de octubre). Decreto estableciendo una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, (25), 469-470. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=186724&pagina=469&seccion=0
- Poder Ejecutivo Federal (1921, 8 de julio). Decreto reformando el artículo 14 transitorio y la fracción XXVII del artículo 73 de la Constitución, relativo a planteles de Instrucción Pública. *Diario Oficial de la Federación*, (58), 908-910. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4426823&fecha=08/07/1921&cod_diario=186202
- Rockwell Richmond, E. (2007). *Hacer Estado, hacer escuela. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (1927). *El Sistema de Escuelas Rurales en México*. Departamento de Escuelas Rurales / Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP (1928). *El esfuerzo educativo*. Secretaría de Educación Pública.
- Sigüenza Orozco, S. (2015). El sistema educativo estatal y los primeros años de la federalización educativa en la sierra norte de Oaxaca, 1920-1942. *Relaciones*, 36(143), 129-159. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n143/0185-3929-rz-36-143-00129.pdf>
- Vázquez, J. Z. (1999). Un siglo de descentralización educativa, 1821-1917. En M. C. Pardo, (Coord.). *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México.

Huellas sobre Zapata y la Revolución Mexicana en el archivo de la Familia Chávez (1910-1916)

Traces of Zapata and the Mexican Revolution in the Chávez Family archive (1910-1916)

María de las Mercedes Palencia Villa*

* *Profesora-Investigadora del Departamento de Estudios en Educación, en la Universidad de Guadalajara, actualmente coordina la maestría en Investigación Educativa, con reconocimiento de CONACYT. Algunas de sus publicaciones son las siguientes: Capítulo (Co autora con Rosa María González) “Rosaura Zapata Genealogía de una profesión” En Colección las Maestras de México SEP (2015) pp. 139-184 ISBN978-607-94196. González Rosa María & Palencia Mercedes (2017) Veinte años de políticas de género y educación: lectura hermenéutica (coordinadoras). Editorial Ma Porrúa y Universidad Pedagógica Nacional ISBN 978-607-413-274-8. Coordinadora del libro “Indagaciones y Hallazgos: Producciones de sentidos de la educación en la Maestría de Investigación Educativa (2021) Universidad de Guadalajara (ISBN: 978-607-571-433-2. Revista Vínculos Sociología Análisis y Opinión “Un diálogo en confinamiento, valores fundacionales del fútbol” (Año 12 Núm. 18, enero-junio 2021). Correo electrónico: maria.palencia@academicos.udg.mx*
 <https://orcid.org/0000-0003-2273-3443>

75

Historial editorial

Recibido: 05-marzo-2022

Aceptado: 07-junio-2022

Publicado: 30-julio-2022



Huellas sobre Zapata y la Revolución Mexicana en el archivo de la Familia Chávez (1910-1916)

Resumen

El artículo analiza relatos familiares, documentos y cartas personales de un momento fundacional de la Revolución Mexicana (1913-1916), periodo coincidente también con la Decena Trágica y la posterior alianza entre los caudillos del norte y del sur. El nombre de *Decena Trágica* alude a los diez días de combate en la Ciudad de México que dieron lugar el golpe de Estado contra el presidente legítimo, Francisco I. Madero, electo después de una dictadura de más de 30 años. Este hecho, y el asesinato del presidente, desencadenaron indignación y un episodio de confusión informativa. El procedimiento de análisis de fuentes es hermenéutico interpretativo, según la propuesta de Paul Ricoeur, con dos de sus herramientas conceptuales: el archivo y la huella. Se indagó a través de tres fuentes de información: testimonios del hijo del protagonista de la historia que se analiza (memoria declarada) y de cartas personales y documentos históricos.

76

Palabras clave: archivos familiares, huellas históricas, memoria archivada.

Traces of Zapata and the Mexican Revolution in the Chávez Family archive (1910-1916)

Abstract

This work analyzes family accounts, documents and personal correspondence during a foundational period of the Mexican Revolution (1913-1916), a time which includes the Ten Tragic Days and the later alliance between the south and north warlords. The name Ten Tragic Days refers to the ten days of combat in Mexico City that led to the coup d'état to overthrow the legitimate president Francisco I Madero who had been elected after a 20 year dictatorship. This event, as well as the assassination of the president, gave raise to confused information and outrage. The hermeneutic analysis is an interpretative one, following Paul Ricoeur's proposal of his two conceptual tools: trace and archive. Three research sources were used: testimony from the protagonist's son of this history under analysis (declared memory), personal correspondence and historic documents.

Keywords: family archives, historic traces, archived memory

Traces sur Zapata et la Révolution Mexicaine dans les archives de la famille Chávez (1910-1916)

Résumé

L'article analyse les récits familiaux, documents et lettres personnelles d'un moment fondateur de la Révolution Mexicaine (1913-1916), période qui coïncide également avec la dizaine tragique et l'alliance subséquente entre les seigneurs de la guerre du Nord et du Sud. Le nom de dizaine tragique fait allusion aux dix jours de combat dans la ville de Mexico qui ont donné lieu au coup d'État contre le président légitime Francisco I Madero, élu après une dictature de 20 ans. Ce fait et l'assassinat du président ont provoqué l'indignation et un épisode de confusion médiatique. La procédure d'analyse est herméneutique interprétative selon la proposition de Paul Ricoeur avec deux de ses outils conceptuels : l'archive et l'empreinte. Trois sources d'information ont été recherchées : les témoignages du fils du protagoniste de l'histoire à l'examen, (mémoire déclarée) et des lettres personnelles et des documents historiques.

Mots-clés: Fichiers familiaux
Empreintes historiques, Mémoire archivée.

Wspomnienia o Zapata i rewolucji meksykańskiej w Archiwum Rodziny Chávezów (1910-1916)

Streszczenie

Artykuł analizuje relacje rodzinne, dokumenty i osobiste listy z momentu założenia rewolucji meksykańskiej (1913-1916), okresu, który zbiega się również z tragiczną dekadą i późniejszym sojuszem między caudillos z północy i południa. Nazwa dziesięciu tragicznych nawiązuje do dziesięciu dni walk w Mexico City, które doprowadziły do zamachu stanu przeciwko prawowitemu prezydentowi Franciszkowi I Madero, wybranemu po dyktaturze 20 lat. To wydarzenie i zabójstwo prezydenta wywołało oburzenie i epizod informacyjny zamieszania. Procedura analizy to hermeneutyczna interpretacyjna zgodnie z propozycją Paula Ricoeura z dwoma jego narzędziami koncepcyjnymi: archiwum i śladem. Badano ją za pomocą trzech źródeł informacji: świadectw syna bohatera analizowanej historii, (deklarowana pamięć) oraz osobistych listów i dokumentów historycznych.

Słowa kluczowe: archiwa rodzinne;
ślady historyczne; pamięć archiwalna

Introducción

Con el presente artículo quiero honrar la memoria familiar, a través de las huellas de un policía investigador del siglo XIX, que fue el bisabuelo paterno de mis hijas. Su nombre es José Salvador Chávez Corona, nacido en 1884, en la ciudad de Querétaro. Él estuvo casado con Josefina Luna, con quien procreó un hijo llamado Rafael, y una hija llamada Estela. Aunque no sabemos la fecha exacta de su fallecimiento, todo indica que fue en 1934, pues en ese año Rafael tuvo que dejar la universidad para asumir el cuidado y manutención de su madre y hermana. Infiero que José Salvador murió alrededor de los 50 años y sabemos que su ausencia produjo un dolor tan profundo, que permaneció en la familia Chávez a lo largo de los años.¹

Mi interés sobre la historia de José Salvador surgió a medida que encontraba evidencias que hacían cada vez más enigmático al personaje: había una historia familiar que no se reflejaba en las fotos o imágenes, el padre amoroso se manifestaba en cartas, pero no encontré ninguna foto familiar o del matrimonio, por ejemplo. El acceso a las fuentes primarias fue a través de cartas personales, fotos y relatos, todo conservado por su familia durante décadas. Todos los hallazgos en el archivo familiar tienden a confirmar que el bisabuelo Chávez se convirtió en un personaje legendario para su propia familia, quienes solían comentar sus múltiples hazañas como investigador de la policía durante la Revolución Mexicana.

78 Durante su infancia y parte de su juventud, José Salvador Chávez (ver figura 1) radicó en su lugar de origen, pero cuando tenía 15 años, -según la leyenda familiar- lo enviaron a estudiar a la preparatoria en la Ciudad de México. Se trasladó en tren y durante el trayecto charló amablemente con un hombre de apellido Farfán, que era investigador privado. Farfán se convirtió en su mentor y le enseñó muchas cosas de la profesión. Su hija Estela recordaba a menudo que su papá era muy divertido y solía contar que en una ocasión murió un gato en la casa y lo empacó perfectamente en una caja de cartón, con cintas, como si fuera un regalo. Después se dirigió a la central de autobuses, se sentó y simuló olvidar la caja en una banca que por supuesto no tardó mucho en ser

arrebatada por un ladrón. Este recuerdo se lo contaba a mis hijas cuando las cuidaba, seguramente a ella se lo contó su papá y se reía.

Figura 1

Foto de José Salvador Chávez Corona



Fuente: Archivo de la familia Chávez (1906).

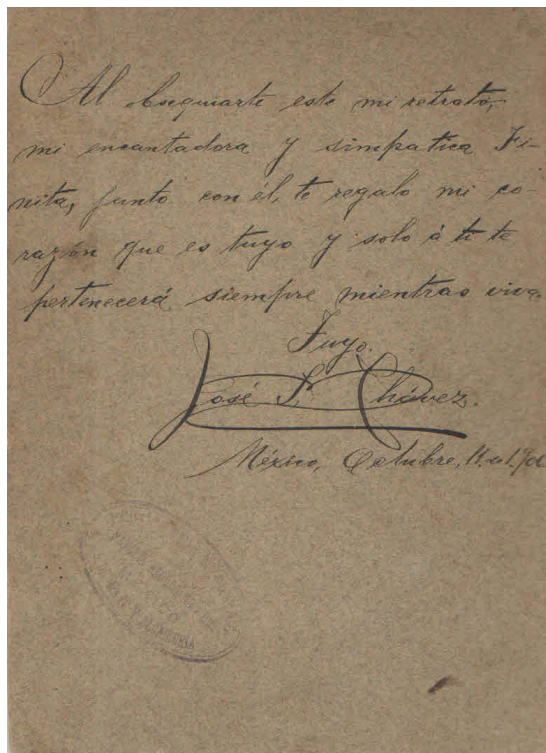
Después conoció a Josefina Luna, originaria de la Ciudad de México. Ella era tres años mayor que él, según consta en el acta de matrimonio. La figura 2 ilustra el reverso de la foto del bisabuelo, está fechada en 1906 y se la dedica a Josefina: “Al obsequiarte este mi retrato, mi encantadora y simpática Finita, junto con él, te regalo mi corazón que es tuyo y sólo a ti te pertenecerá siempre mientras viva”.

Es evidente que el trabajo de José Salvador no le permitía vivir en un solo lugar y quizás por esta razón se casaron después de tener a sus hijos. Un dato importante es que no encontré ninguna foto de la familia completa ni de su unión religiosa, sino que aparecen imágenes aisladas, a pesar de que había diversos registros de matrimonios religiosos de otras parejas. Tanto su mujer, Josefina Luna, como sus hijos durante su

infancia, tuvieron una relación principalmente epistolar con el padre de familia.

Figura 2

Dedicatoria de la foto de José Salvador Chávez Corona



Fuente: Archivo de la familia Chávez (1906).

- 80 El primogénito, Rafael, nació en 1910, en plena Revolución Mexicana, Estela en 1915 y el matrimonio civil se celebró hasta 1917, cuando el padre pudo establecerse definitivamente en la Ciudad de México. Durante la Revolución, José Salvador viajaba al interior del país como policía encubierto y se sabe que tuvo acceso a información de primera mano, porque se la enviaba a su mujer, aunque –lastimosamente- cuando muchos años después murió la bisabuela Josefina, las cartas fueron

recortadas y destruidas en algunas partes porque contenían “información delicada” en palabras del abuelo Rafael quien, a diferencia de su padre, siempre fue temeroso. A pesar de ello, hay una carta completa que es importante para ser analizada en el presente texto, porque tiene información suficiente para evidenciar la “educación” de la infancia en una época de guerra y el trato inhumano a la muerte del adversario.

Consideraciones teóricas-metodológicas

El presente artículo se indagó a través de tres fuentes de información: testimonios de su hijo Rafael, el abuelo de mis hijas (memoria declarada); cartas personales y documentos históricos. Estos relatos familiares, documentos y cartas personales de un momento histórico en nuestro país, nos ayudan a comprender la transmisión de creencias que se encarnan en el presente y conforman una visión del mundo. La narración estructura una historia que se puede comprender desde un marco de referencia cultural y los relatos se entretajan a partir de un horizonte de sentido (Ricoeur, 2004).

Somos auto creación incesante a partir de relatos históricos y de ficción que constituyen la historia de una vida. Por esta razón denominamos investigación implicada² a este proceso epistemológico de investigación, el cual se genera a través de la memoria declarada (testimonios), pasa por los archivos, hasta llegar al análisis de textos. La memoria es el mejor dispositivo para el olvido y se estructura a través del sentido, la experiencia y a veces la escritura. Esto me conduce, desde el presente, a un diálogo a la distancia con el pasado, para develar lo no dicho al interior de la familia, desde un proceso de comprensión-explicación. El proceso metodológico de seguir una huella es pensar, en términos de causalidad, operaciones que implican una interpretación, porque es sólo un signo de haber-sido. Para recordar, para construir la fidelidad del recuerdo, los seres humanos recurrimos a la veracidad de la huella. Los historiadores se apoyan en pruebas documentales, como marcas del pasado que exigen una interpretación a la que se considera

un ejercicio de reconfiguración narrativa. De acuerdo con Ricoeur (1996):

La noción de huella constituye un nuevo conector entre las perspectivas sobre el tiempo que el pensamiento especulativo disocia (...) para mostrar que la huella es requisito de la práctica histórica, basta con seguir el proceso del pensamiento, que, partiendo de la noción de archivo, encuentra la de documento (p. 802).

Las cartas personales de José Salvador las dirige a su familia y en especial a sus hijos, estos pueden considerarse documentos, que se convierten en un archivo familiar, cuando buscamos en ellos un vestigio, que deja huella como “marca dejada por una cosa” (Ricoeur, 1996, p. 807). De ahí que la práctica histórica vincula el archivo y la huella como formas epistemológicas del pensamiento, que se van articulando con los testimonios de su hijo y documentos históricos considerados como archivos institucionales.

El análisis de la infancia durante la Revolución Mexicana es un tema que ha ganado relevancia desde la interdisciplinariedad, tomando categorías de la sociología, la antropología o la psicología, con el objetivo de replantearse el desempeño de actores sociales ignorados por la historia convencional. Identidad y pertenencia son los hilos conductores de la memoria histórica, de quienes siendo niños en el periodo revolucionario, maduraron en forma paralela a la reconstrucción del país, por lo que en los estudios de infancia durante la Revolución se sugiere que se estudie el impacto que tuvo en las nuevas generaciones, de una manera diacrónica y sincrónica. En este caso, comprenderemos su impacto generacional a través de los juguetes de la época para explicar la muerte, situación que analizaremos más adelante a través de una carta personal.

Memoria archivada: el testimonio

El análisis de las fuentes se realizó durante varios años. Conforme encontraba nuevas fotografías me surgían más preguntas que respuestas. Una de las imágenes fue captada en la toma de posesión de Francisco I. Madero y está en el archivo de la familia porque José Salvador trabajaba en la Oficina de Información del cuartel Constitucional, sello que tiene la fotografía al reverso (ver figura 4).

Figura 3

Gabinete de Francisco I. Madero



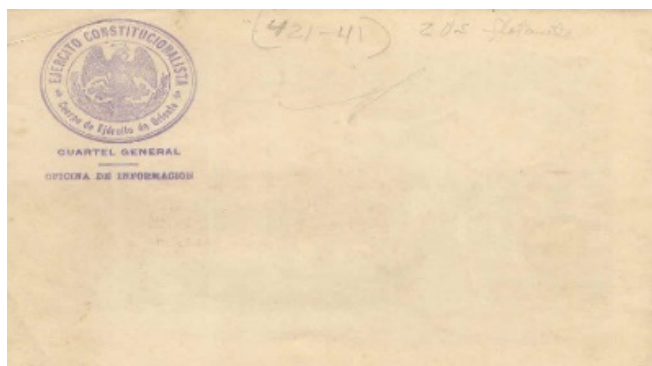
Fuente: Archivo de la familia Chávez (1911).

En la figura 3 aparece el primer gobierno que tomó el poder de manera legítima y con apoyo popular con el triunfo de la Revolución Mexicana. El sello del reverso nos indica que se trata de una fotografía oficial y original. Madero gobernó solamente tres años (1911-1913), hasta que fue derrocado por un golpe militar, traicionado por Victoriano Huerta, su jefe del Ejército, rebelión que es conocida en la historia mexicana como *La Decena Trágica*, diez días de tragedia nacional en los que hubo

enfrentamientos armados hasta culminar con el magnicidio y el reinicio de la lucha armada.

Figura 3

Reverso de la foto del gabinete de Francisco I. Madero, 1911



Fuente: Archivo de la familia Chávez.

84

José Salvador Chávez Corona formaba parte de la policía reservada y, seguramente, la familia Chávez, que vivía en la Ciudad de México, vivió momentos difíciles durante la revuelta. Su hijo Rafael recordará vagamente algunos eventos, como por ejemplo el día que vio muertos por primera vez. Contaba que él era tan pequeño (debía tener 3 años) que sus padres lo cargaban y algunas veces él saltaba cadáveres tirados en la calle para no tropezar. Habría que considerar la edad del niño en esta experiencia de guerra y los vínculos cercanos que pudieran ayudar a sanar esta imagen traumática. Recordar los eventos traumáticos infantiles en un relato autobiográfico puede sugerir que fueron niños ensimismados, con los ojos fijos en el espectáculo trágico de la Revolución, particularidad que tenían especialmente los niños de clase media y alta que miraban la guerra desde la ventana, como es el caso de la familia Chávez. En su autobiografía durante la Decena Trágica, Juan Bustillo recordó los cañones, las ametralladoras y la histeria de las mujeres y el mal humor de los hombres. No se podían acostumbrar a la

muerte, aunque se volviera parte de la vida cotidiana (Sosenski y Osorio, 2012).

En este mismo sentido, hay un relato de infancia del abuelo Rafael, a finales de 1914, cuando tendría alrededor de 4 años, que habla de las imágenes que se quedaron para siempre en el niño-abuelo. Él recordaba que una vecina del lugar invitó a su mamá a una feria que había en un pueblo cercano a la Ciudad de México y su madre, por acompañar a la joven, llevó a sus hijos. José Salvador llegó a su casa de improviso, se percató de la ausencia de su familia y alarmado preguntó al vecino. Este le informó del lugar a donde se habían dirigido. El bisabuelo sabía que los villistas andaban por esa zona, fue a averiguar sobre el paradero de su familia y cuando al llegar se enteró que su vecina Juana había sido secuestrada por un soldado villista; buscó un salvoconducto para solicitar ayuda: el soldado que se llevó a Juana fue fusilado y el abuelo Rafael recordaba la escena tan vívidamente que no la podía borrar de su mente, llegando a ocasionarle pesadillas nocturnas.

El anterior relato condujo a identificar los eventos que dieron origen a la presencia de los villistas en la Ciudad de México (ver figura 5). Los recuerdos del abuelo son de 1914, año en que Francisco Villa, caudillo del norte y Emiliano Zapata del sur, se encontraron en la Ciudad de México para formar la famosa alianza de la revolución del norte y del sur del país. La inestabilidad de la nación siguió y la Ciudad de México era el centro de la discordia.

Al encuentro de delegados de todos los jefes militares revolucionarios en Aguascalientes se le llamó *La Convención*, en la que tanto Villa como Zapata desconocieron al bloque Constitucionalista encabezado por Venustiano Carranza. A mediados de junio de 1914, los rebeldes del sur tenían la certeza de que Huerta estaba vencido y planeaban atacar la Ciudad de México; este objetivo también lo tenían los revolucionarios del norte y ejército del sur (Gómez, 2013).

Figura 5

Entrada de zapatistas a la Ciudad de México



Fuente: Archivo Casasola (1914a).

86

Los intelectuales que apoyaban a Zapata realizaron un manifiesto para los habitantes de la Ciudad de México, en el que anunciaban su ataque, el cual no se llevó a cabo, aunque a la población llegó un discurso emotivo con reminiscencias de los hermanos Flores Magón. En este discurso, Gilly (1971) sostiene que los obreros y artesanos de la capital miraban con simpatía a los ejércitos campesinos; había entre los revolucionarios una sensación colectiva del triunfo que culminaría en la capital del país. Sin embargo, esta opinión no la tenía toda la población, entre ellos la familia Chávez, pertenecientes a una clase media que leía periódicos que relataban que cuando los zapatistas ingresaron al Palacio Nacional no lograban caminar sobre el mármol que cubre los amplios corredores. Al mismo tiempo, los capitalinos de clase media tenían una gran curiosidad por conocer a los combatientes, que en su mayoría tenían “rasgos propios de las razas aborígenes, contados eran los barbados, aunque casi todos estaban greñudos y mugrientos, con churretes de sudor en las mejillas, y nada limpia vestimenta, el miserable aspecto de andrajosos” (Ramírez et al., 2017).

La prensa y el miedo jugaron un papel importante en la lucha ideológica en la Ciudad de México.

Figura 6

Zapatistas tomando café en Sanborns



Fuente: Archivo Casasola (1914b).

Los discursos políticos se fueron consolidando años atrás, a través de intelectuales destacados como los hermanos Flores Magón, quienes desde Estados Unidos, como asilados políticos, divulgaban sus ideas anarquistas a través del periódico *Regeneración*. Desde septiembre de 1911 el Partido Liberal había lanzado un manifiesto en el cual llamaba a “abolir la propiedad privada” y levantaba la consigna que Marx dio a la Primera Internacional: “la emancipación de los trabajadores debe ser obra de los trabajadores mismos”. De ahí que la entrada del ejército revolucionario a la Ciudad de México –en 1914– esté documentada en la historia del país como un evento fundacional de la Revolución Mexicana, a pesar de que ocurrió después de varios años de guerra civil. Los hermanos Casasola hicieron un registro fotográfico de la entrada de ambos ejércitos revolucionarios a la Ciudad de México. La figura 6

muestra la visita de los revolucionarios a un restaurant elegante ubicado en el Palacio de los Azulejos³. Actualmente existen varias fotografías que documentan este acontecimiento en el mismo lugar y forman parte de la memoria colectiva de la capital.

En enero de 1915 se retiraron los dos ejércitos, después de haber firmado un pacto en Xochimilco, en diciembre de 1914, en el que acuerdan unificar fuerzas y aplicar el Plan de Ayala hasta lograr el reparto de las tierras (una propuesta zapatista) y dotar de material de guerra a sus ejércitos. La Convención fue firmada en enero de 1915 y en ese año se logró mantener un gobierno en la capital con los ideales zapatistas/villistas, bajo la presidencia de Eulalio Gutiérrez, que nombró a Manuel Palafox⁴, intelectual zapatista, como secretario de agricultura.

Una anécdota cuenta que durante el encuentro del ejército del sur y del norte, dirigidos por sus legendarios caudillos, Zapata le ofreció un mezcal a Villa y, según la prensa, Villa se atragantó y Zapata, sonriendo, le preguntó si estaba malo, a lo que Villa respondió que nunca antes lo había bebido, pero que era un honor tomar una copa con él. Se ha escrito mucho sobre Francisco Villa, su vida ha dado lugar a páginas y páginas a través de varias generaciones y se dice que tenía una personalidad dual contradictoria, porque se afirma que era generoso, tierno, pero también cruel y vengativo. Su parte generosa se reflejaba en un genuino interés por la infancia y su educación. Una de las anécdotas más difundida en torno a su preocupación por la infancia desvalida sucede justamente en diciembre de 1914, cuando visitó la Ciudad de México. Al llegar, se sorprendió por la cantidad de niños que dormían en la calle y mandó que fueran recogidos y llevados a Chihuahua para integrarlos a la Escuela de Artes y Oficios. La anécdota varía según el narrador, pero coinciden en que Villa, a su manera impulsiva y violenta, intentó resolver el problema de los niños de la calle. Según Silvestre Terrazas, Secretario General del Gobierno de Chihuahua, le tocó recibir a más de 300 niños harapientos; Luz Corral, entonces mujer de Villa, narra el mismo episodio en sus memorias y una crónica del correo de Chihuahua, refiere que la escuela, aunque era amplia, funcionaba con pocos recursos y condiciones precarias y se cree

que varios niños huían de aquellas condiciones (Alcubierre y Carreño, 1996).

Con este tipo de relatos se configura la memoria histórica de la Revolución Mexicana y a través de ellos se construye una narrativa de nación con artefactos culturales de una clase social en particular. Alcubierre y Carreño (1996) nos dicen que a fin de comprenderlos, necesitamos analizar en qué formas han cambiado sus significados en el tiempo y por qué en la actualidad tienen legitimidad emocional tan profunda. Tanto Villa como Zapata han permanecido como caudillos de la Revolución Mexicana y mantienen un significado colectivo tan profundo que ha dado lugar a la permanencia de sus ideales hasta nuestros días.

La influencia política de la prensa

Los temores de la clase media no eran ajenos al diario *El Pueblo*, que fue creado justamente entre 1914 y 1915, para hacerle propaganda política a Carranza y denostar al Centauro del Norte. En esta coyuntura tiene lugar la difusión, diseminación y explotación de un conjunto de mensajes con un tratamiento específico propio de la propaganda política. Dicho análisis lo hace Mendoza (2019), quien consultó más de cien ejemplares de *El Pueblo*, que cubren de octubre a diciembre de 1914 y enero 1915, identificando notas informativas, editoriales y artículos de opinión. Es muy claro que *El Pueblo*, en su edición de diciembre de 1914, tiene como objetivo la desinformación y manipulación de los acontecimientos en la Ciudad de México. El autor señala que su empeño tuvo éxito al proyectar una visión catastrófica y contundente de los acontecimientos, con titulares alarmistas en la primera plana: “La Ciudad de México está completamente incomunicada con el resto del país”. En su accionar noticioso en torno a los acontecimientos en la capital, era evidente el uso de rumores y declaraciones de viajeros que buscaban desprestigiar a los legendarios caudillos.

Resulta interesante un editorial titulado: ¿A qué vamos a Aguascalientes?,⁵ y la nota que reseña la participación de Luis Cabrera en la Convención, menciona a los futuros contrincantes: “los enemigos son Zapata, Villa y todos los del antiguo régimen”. En el diario era recurrente estigmatizar a Villa por su origen y trayectoria como bandolero. Asimismo, el Centauro del Norte es asociado con profecías de desenlaces fatales, como por ejemplo: “Pretenderá el general Villa, que ya desconoció al señor Carranza, como Huerta desconoció a Madero, dar un nuevo golpe de Estado, y disolver a la Convención como Huerta disolvió al Congreso” (Mendoza, 2019).

El periodismo crítico que apoyó a los zapatistas se originó desde finales del siglo XIX, durante el gobierno del dictador Porfirio Díaz, que se considera un periodo fundacional. El diario opositor más importante fue *Regeneración* y era muy claro que desde el comienzo simpatizó con el movimiento zapatista. El apoyo magonista a Zapata fue uno de los motivos de conflicto entre el Partido Liberal Mexicano (PLM) y los anarquistas europeos del grupo *Les Temps Nouveaux* (Bartra, 2018). En enero de 1913, José Guerra fue enviado a la Ciudad de México a entrevistarse con Zapata, en representación del PLM, quien después de varios obstáculos logra hablar con él. La entrevista se da en el momento en que el zapatismo está por definirse ante el golpe Díaz-Huerta, en 1911, y se afirma que este encuentro influyó en Zapata para deslindarse de Huerta. José Guerra le lleva ejemplares del periódico *Regeneración* y expone a Zapata la situación del PLM y su lucha en la frontera. Por su parte, Zapata ofrece reproducir en Morelos el periódico, gracias a que sus tropas controlaban la fábrica de papel. Fue hasta el 3 de mayo de 1913, dos años después de ese encuentro, que se publicó un artículo en el periódico *Regeneración* con el título *Palabras de Emiliano Zapata*.

90

El magonismo fue la corriente política e ideológica que se distinguió por llegar a las masas que se aglutinaron bajo la dirección del PLM; se considera un movimiento precursor de la revolución periodística y predominantemente urbano. No obstante, en 1914 el periódico *Regeneración* se encontraba en crisis financiera y los hermanos Flores Magón lo dejaron de publicar hasta octubre de 1915. Esta coyuntura fue

aprovechada por Carranza y empezó el resurgimiento del diario *El Pueblo*.

La Comuna de Morelos: 1915 consolidación del Plan de Ayala

Los zapatistas quedaron atrincherados en el estado de Morelos y ahí estaba su debilidad, pero también su fortaleza. Debido a esto se formó una Comuna cuyo único antecedente mundial había sido la Comuna de París; según Gilly (1971) es el episodio más trascendente de la Revolución Mexicana. Se le conoce así porque los historiadores coinciden en considerar ese aislamiento como la oportunidad para llevar a cabo la práctica de un socialismo local. La revolución en la tenencia de la tierra se efectuó en Morelos en 1915 y fue un proceso ordenado en gran parte gracias a Manuel Palafox como secretario de agricultura en México, cuando apenas llegaba a los 29 años de edad (Gilly, 1971). Siendo un representante de Zapata, declaró desde 1914 que se llevaría a cabo esa repartición de tierras de conformidad a los usos y costumbres de cada pueblo, decisión que permitió que las tradiciones locales fueran el motor en el ejercicio del poder y la lucha por el sustento. Sin embargo, a finales de 1915, deshecha la División del Norte, las fuerzas del gobierno carrancista se dirigieron a Morelos y en noviembre impulsan una campaña para terminar con el zapatismo.

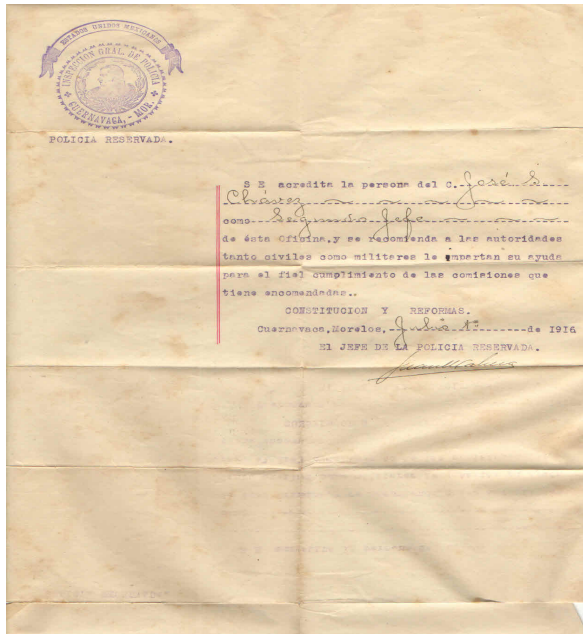
Huellas del contexto familiar: carta desde Morelos

José Salvador Chávez Corona fue comisionado por la policía reservada a realizar una misión y una prueba documental encontrada es la que se puede ver en la figura 7. Un documento *datado* lo convierte a la huella en una evidencia que marca un tiempo y espacio determinado. A mediados de 1916, el movimiento zapatista se había convertido en la oposición más importante de México. En otoño de 1916 los zapatistas tenían alrededor de cinco mil hombres (Womarck, 1987). Podemos asegurar que esa tarea era reservada y correspondía a la policía encubierta tener una misión:

contribuir a la derrota del zapatismo. Dicho documento y las cartas fechadas, nos permiten asegurar que Chávez participó con Carranza, con el fin de derrocar al zapatismo.

Figura 7

Comisión oficial a José Salvador Chávez



Fuente: Archivo de la familia Chávez (1916).

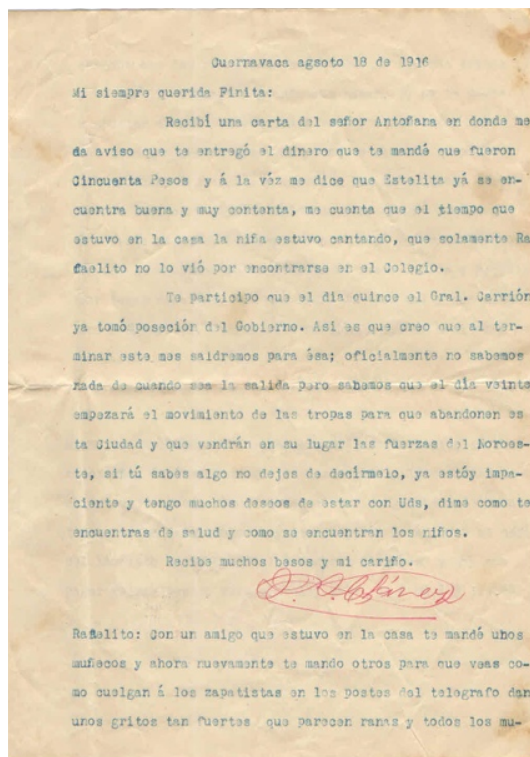
92

El proceso epistemológico que parte de la memoria declarada de la familia, de los archivos y los documentos se hace visible en una carta que podemos considerar como una prueba documental, en donde José Salvador Chávez Corona reconoce que su hijo Rafael de 6 años, ha sido testigo de la guerra y como padre se propone ayudarlo a que supere el miedo. La manera que lo hace es desde el lugar que él conoce y cree conveniente intervenir. La carta tiene fecha del 18 de agosto de 1916 (ver figura 8), fue escrita desde Cuernavaca, Morelos, en máquina de escribir, su instrumento de trabajo para rendir informes. Los párrafos

son cortos y están separados por su firma, como para mostrar que no fue escrita en un solo momento, sino en varios y distintos lapsos (ver figura 9). Por el contenido, sabemos que sus cartas eran enviadas con alguna persona que viajara a la Ciudad de México pues, según el texto, enviaba dinero y recibos cuya llegada confirmaba en la carta siguiente. El texto que retomo da información de primera mano, en el sentido de que él participaba con el ejército y toda la fuerza militar en Morelos, por eso me pareció importante describir el momento que se vivía para comprender el contexto en el que el bisabuelo escribía sus cartas durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 1916.

Figura 8

Carta de José Salvador Chávez Corona, Cuernavaca, Morelos



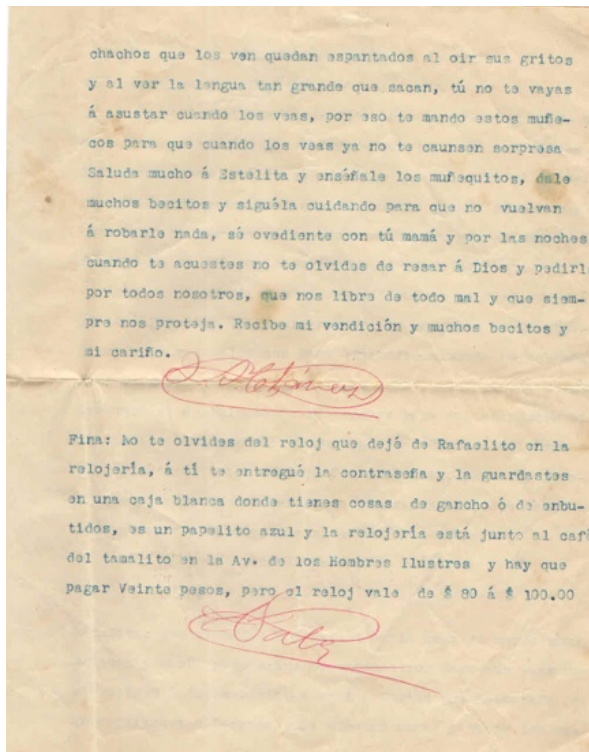
93

Fuente: Archivo de la familia Chávez (18 de agosto, 1916).

En agosto de 1916, el bisabuelo estaba con el gobierno de Carranza y tenía como misión participar en el intento de exterminio del ejército del sur. Resulta comprensible su impaciencia por salir de ahí y lo expresó de la siguiente manera: “Así que creo que, al terminar este mes, saldremos, oficialmente no sabemos nada de cuando es la salida, pero sabemos que el veinte empezará el movimiento de las tropas para abandonar la ciudad y vendrán en su lugar las fuerzas del noroeste, agregando: si tú sabes algo no dejes de decírmelo, yo estoy impaciente” (figura 8).

Figura 9

Cintinuación de la carta de José Salvador Chávez Corona, Cuernavaca, Morelos, agosto de 1916



Fuente: Archivo de la familia Chávez (18 de agosto, 1916).

El siguiente párrafo está dirigido a su hijo Rafael, quién tenía 6 años, y nos detendremos en analizarlo: “te mandé unos muñecos y ahora nuevamente te mando otros, para que veas como cuelgan a los zapatistas en los postes de telégrafo dan unos gritos tan fuertes que parecen ranas y al ver la lengua tan larga que sacan” (figuras 8 y 9).

La anterior afirmación resulta espeluznante, porque es una descripción de la muerte que se naturaliza al advertirle que seguramente le tocará ver. De ahí que enseguida le advierte: “(..) no te vayas a asustar, cuando los muchachos que los ven quedan espantados al oír sus gritos y al ver la lengua tan grande que sacan, tú no te vayas a asustar” (figura 9). Convertir la muerte y la violencia (o la muerte violenta) en un juego de niños, debería, cree él, ayudar a tomarla como algo natural, como lo explica enseguida: “por eso te mando estos muñecos para que cuando los veas, ya no te causen sorpresa” (figura 9).

Podríamos imaginar que ser niño en época de guerra implica enfrentar continuamente la muerte y la angustia. Así fue la infancia del abuelo Rafael; el padre amoroso sabe de los miedos que tiene su hijo y le compra unos muñequitos que simulan a los zapatistas colgados de los postes del telégrafo. Seguramente esos juguetes no los había en la Ciudad de México y se elaboraban en el estado de Morelos, en donde los niños se enfrentaban a la muerte de los zapatistas. Finalmente se despidió de Fina, su mujer, y le hace encargos. Resultan interesantes los pormenores que describe para encontrar el recibo de un reloj que pide recoger. Su mirada estaba acostumbrada no sólo a ver, sino a mirar los detalles.

Los juegos que reproducen la realidad son frecuentes en la infancia, ya que permiten naturalizar la violencia y, consecuentemente, no sorprenderse ante ella. En el estudio de Sosenski y Osorio (2012), sobre dos autobiografías de niños de clase media durante la Revolución Mexicana, se muestran algunos recuerdos sobre juegos que fueron hechos en tiempos de guerra, como una manera de canalizar la angustia, de imitar la vida adulta y de elaborar una tremenda realidad social de manera lúdica. Las autoras sostienen que los muertos de la guerra siempre persiguen a los niños hasta su vejez. Los muertos fueron

vistos por el abuelo Rafael desde pequeño, él sufría de pesadillas continuas y para ayudarlo a superar esos recuerdos había que convertirlos en juguetes. Mientras otros niños de su tiempo jugaban a la guerra y vitoreaban a Villa o Zapata, él jugaba con los muñecos zapatistas ahorcados, que seguramente hacían el ruido de ranas, aligerando el impacto de la muerte. A pesar de ello, los niños de todas las épocas históricas son susceptibles a los traumas, ya que su aparato psíquico está desarrollándose y estas vicisitudes suelen repercutir no sólo en la generación que la padeció, sino que son resonancias que afectan a los hijos. La infancia deja huellas sociales y culturales a las nuevas generaciones, el impacto traumático que los sucesos de la guerra tienen en la realidad inmediata depende de los vínculos previos y las posibilidades de elaboración interna. Sin embargo, los relatos rescatados del estudio de Sosenski y Osorio (2012) son de niños mayores que el abuelo Rafael: uno de ellos es Andrés Duarte (escritor) y el otro es Juan Bustillo, también del ámbito cultural, quienes nacieron en 1907 y en 1904, respectivamente. La publicación de sus autobiografías les permitió reflexionar sobre sus recuerdos y convertirlos en una narrativa interesante. En los dos casos había una constante: los hechos violentos ocurrían en el espacio público y el espacio doméstico se configuraba como un lugar de protección, seguridad y arraigo. Es posible que lo mismo sucediera en la casa de los Chávez, ya que como se describe en la segunda parte de la carta, el contexto familiar era seguro, el abrigo familiar y el cuidado de la enfermedad tenían un lugar importante.

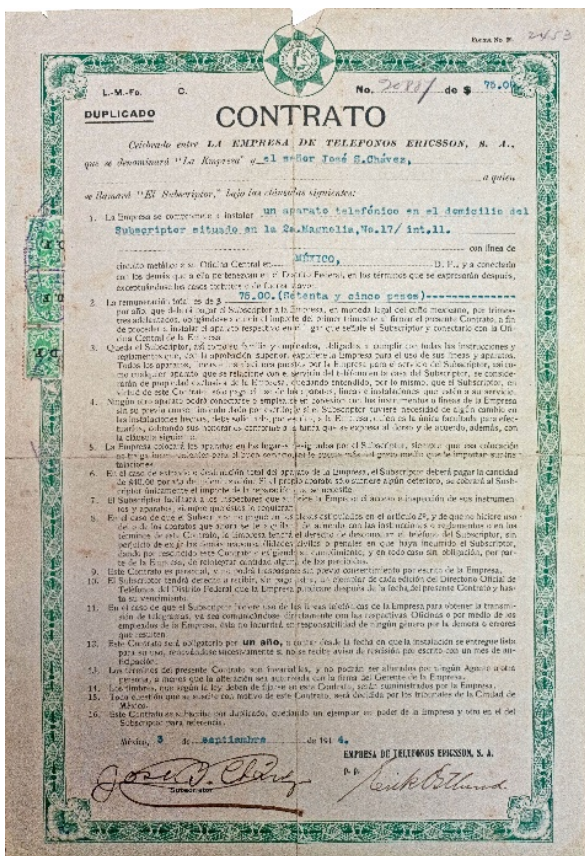
En el periodo de 1911 a 1920, México era un escenario de repetidos choques sociales y políticos, por lo que en varios sectores de la economía hubo un descenso en la producción, como por ejemplo en el petróleo y, en menor escala, en la empresa telefónica. A pesar de ello, la familia Chávez tenía teléfono desde 1914, como se puede evidenciar en el contrato de teléfono (ver figuras 10 y 11).

96

De 1910 a 1920, hubo un crecimiento paulatino de aproximadamente 2000 teléfonos por año y el 0.1% de la población poseía uno, ya que estaban monopolizados por empresarios, hacendados, gobernantes y militares (Ibarra, 1994). Esta evidencia me permite inferir que el bisabuelo José Salvador participaba en el gobierno o con los militares,

que el teléfono era utilizado para temas cortos y precisos, como alcanzamos a conocerlo aún entre mi generación, mientras que la comunicación epistolar era el medio que utilizaba para conocer el estado de ánimo de su familia e informarles de los acontecimientos que vivía, y por supuesto, tener un policía secreto en la familia le dio un rango social a los Chávez.

Figura 10
Contrato de teléfono, parte I



Fuente: Archivo de la familia Chávez (1914).

Figura II
Contrato de teléfono, parte 2

PRECIOS DE SUBSCRIPCIÓN

A.—En la Ciudad y Poblaciones del Distrito Federal donde haya Succursales de esta Empresa:

	Cada mes	Cada trimestre
Teléfono para Oficina o Comercio	\$ 100.00	\$ 25.00
" " Médicos y Parteras .....	.. 80.00	.. 20.00
" " Domicilio (exclusivamente) .....	.. 75.00	.. 18.75
" " de Extensión sin línea exterior (en la misma posesión y para la misma persona) ..	.. 35.00	.. 8.75
" " Derivación .....	.. 24.00	.. 6.00
Campanilla grande o chica de extensión, sin línea exterior ..	.. 6.00	.. 1.50
Contacto Extra , para la cocina de mesa .....	.. 5.00	.. 1.25
Audifono Extra .....	.. 2.00	.. 0.50
Línea exterior para viviendas e corporativas de extensión (por cada diez metros o fracción) ..	.. 2.00	.. 0.50
Por cada kilómetro o fracción fuera del límite QUINTANA ROO .....	.. 20.00	.. 5.00

C.—Para Hoteles, Oficinas, etc.:

	Cada mes	Cada trimestre
Varios teléfonos de extensión , sin línea exterior, con un conmutador .....	.. 35.00	.. 8.75
A. de 5 a 9 .....	.. 30.00	.. 7.50
C. de 10 a 19 .....	.. 25.00	.. 6.25
M. de 20 en adelante .....	.. 20.00	.. 5.00
Líneas a la Central: por cada diez aparatos de extensión debe haber una línea a la Central, por lo menos, la cual importa .....	.. 100.00	.. 25.00
D.— Líneas privadas , con dos aparatos, donde .....	.. 1.00.00	.. 25.00

**NOTA.—Los precios anteriores se entienden por aparatos de pared.
 Por los APARATOS DE MESA se cobran, extra, una sola vez \$18.00.**

TARIFA DE CAMBIOS

Del número	\$ 3.00
En la zona .....	.. 3.00
Fuera de la zona .....	.. 5.00
Fuera de la Ciudad o Poblaciones .....	.. 10.00

Fuente: Archivo de la familia Chávez (1914).

Reflexiones finales

98

La primera fase de interpretación de las cartas, unas recortadas y otras completas, fue considerar el texto con relieves. Es decir, no todos los significados se encuentran a la misma altura, y requiere de una interpretación a través de la percepción y adivinación. Los procedimientos de validación consisten en poner a prueba nuestras conjeturas, las cuales se aproximan más a la probabilidad que a la

verificación⁶. De ahí que las fuentes que utilicé me permitieron explicar el momento histórico en que se escribieron desde el círculo familiar, el cual está atravesado por una historia nacional. Del mismo modo, la historia nacional es producto de estas pequeñas formas de concebir la vida y hay pocos momentos para reflexionar sobre ella, aunque en la interpretación de sus cartas y documentos esté implicada mi subjetividad, ya que como nuera de Rafael buscaba comprender esta bisagra generacional, como una manera de trascender un conflicto familiar que afectó mi relación con él.

En este proceso interpretativo elegí la carta que consideré perturbadora porque me pareció que reflejaba las creencias al interior de la familia, ya que no fue recortada, sino conservada. Este primer sentimiento surge porque soy simpatizante del movimiento zapatista; cuando resurgió en 1994 me sentí conmovida, participé en mi juventud con movimientos de izquierda y puedo asegurar que la postura de Zapata ha inspirado y trascendido en la memoria colectiva de México. Puedo entender y admirar al bisabuelo por su deseo de dejar testimonios escritos, pero no puedo perdonar a mi suegro Rafael que hubiese cortado las cartas. Aunque me conmueve la infancia de Rafael, aún no puedo comprender su proceder de cortar, mutilar y acallar la historia familiar.

Rafael, mi suegro, el hijo de José Salvador Chávez Corona, tuvo que dejar la universidad cuando murió su padre, para trabajar, y decidió recortar las cartas porque creyó que podrían comprometer a su familia. Al interior de la familia Chávez había inconformidad por esta acción, ya que su hermana Estela recordaba que las cartas originales tenían información valiosa, pues un amigo del bisabuelo dibujaba y estaban ilustradas. Por su parte, Rafael declaró –en algún momento de la discusión familiar– que él tuvo la gran responsabilidad de cuidar a su familia. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que el bisabuelo quería dejar testimonio de lo que sucedía en la Revolución, al ilustrarlas, y podemos especular que no se sentía en peligro por hacerlo, de lo contrario no lo habría hecho.

Por lo anterior, podemos inferir que José Salvador Chávez Corona, policía encubierto que sabemos que trabajó en la oficina de

información del cuartel militar y durante la *Decena Trágica*, tuvo información de primera mano, pero no sabemos a quién apoyó el bisabuelo. Las cartas personales muestran racismo y clasismo durante el tiempo que estuvo en Morelos –en 1914– apoyando a Carranza en contra del ejército del sur. Su percepción sobre los caudillos era un racismo construido a través del estudio de la criminología, basados en una nueva disciplina –la biología criminal– que vinculaba información biológica con tendencias criminales. En el último tercio del siglo XIX, algunos médicos comenzaron a incursionar en el análisis anatómico de las diferencias raciales y en particular de las dimensiones del cráneo (Urías, 2007). En 1929 el bisabuelo tomó un curso de dactiloscopia e ingresó a la Escuela Técnica de Policía. Según Pulido (2015), formar parte de la policía científica era un gran anhelo en la carrera en 1923, año en que se originó dicha institución educativa. Para ingresar a esta Escuela de Policía tuvo que demostrar estudios de preparatoria, aunque algunos historiadores señalan que los candidatos podían ser taquígrafos, telefonistas o saber mecanografía y, en menor proporción, ingresaban estudiantes y periodistas, así como comerciantes.

El relato de la familia sobre la habilidad del bisabuelo de pasar de un bando a otro nos indica que probablemente era un espía que logró acomodarse en el gobierno durante muchos años después de la Revolución Mexicana.

Referencias

Alcubierre, B., y Carreño King, T. (1996). *Los niños villistas : una mirada a la historia de la infancia en México, 1900-1920*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Archivo Casasola. (1914a). *Entrada de los zapatistas a la Ciudad de México* [Colección Archivo Casasola-Fototeca Nacional]. Ciudad de México.

https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fo%3A452868

- Archivo Casasola. (1914b). *Zapatistas tomando café en Sanborns* [Colección Archivo Casasola-Fototeca Nacional]. Ciudad de México.
https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fo:grafia%3A445545
- Archivo de la familia Chavez. (1906). *Foto de José Salvador Chávez Corona*. Ciudad de México.
- Archivo de la familia Chavez. (1911). *Gabinete de Francisco I. Madero*. Ciudad de México.
- Archivo de la familia Chavez. (1911). *Contrato de teléfono*. Ciudad de México.
- Archivo de la familia Chavez. (1916). *Comisión oficial a José Salvador Chávez*. Ciudad de México.
- Archivo de la familia Chavez. (1916, 18 de agosto). *Carta de José Salvador Chávez Corona, Cuernavaca, Morelos*. Ciudad de México.
- Bartra Armando, B. J. (2018). *La revolución magonista (cronología narrativa)*. <http://www.brigadaparaleerenlibertad.com/home>
- Gilly, A. (1971). *La revolución interrumpida México 1910-1920 una guerra campesina por la tierra y el poder*. Ediciones el Caballito.
- Gómez Pineda, F. (2013). *La revolución del sur. Historia de la guerra zapatista 1912-1914*. ERA.
- Han, B. C. (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Editorial Herder.
- Ibarra, A. (1994). Apuntes para una historia de la telecomunicación en México. *Revista Comunicación y Sociedad*, (22-23), 103-146.
http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/2-23_1995/103-146.pdf
- Mendoza, G. (2019). El periódico El Pueblo y la propaganda política carrancista (octubre de 1914 - enero de 1915). *Bibliographica*, 2(2), 131-170. <https://doi.org/10.22201/iib.bibliographica.2019.2.51>
- Pulido Esteva, D. (2015). Los negocios de la policía en la Ciudad de México durante la posrevolución. *Trashumante. Revista*

Americana de Historia Social, (06), 8-31.
<https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n6ao2>

Ramírez Plancarte., F., González Schmal, J., y Galeana, P. (2017). La Revolución Constitucionalista en la Ciudad de México. En *La Ciudad de México Durante la Revolución Consititucionalista* (vol. I, pp. 133–157). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
https://inehrm.gob.mx/es/inehrm/LLC_2017_cd_mexico_revolucion_const

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y Narración III*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción: de la hermenéutica del Texto a la hermenéutica de la Acción* [ed. 3]. Editorial Prometeo.

Sosenski, S., y Osorio Gumá, M. (2012). Memorias de infancia: La Revolución mexicana y los niños a través de dos autobiografías. En S. Sosenski y E. Jackson Albarrán (Coords.), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* (pp. 153-175). Universidad Nacional Autónoma de México.

Urias, H. B. (2007). *Historia secreta del racismo en México (1920-1950)*. Tusquets.

Womarck, J. (1987). *Zapata y la revolución mexicana* [ed. 15]. SigloXXI Editores.

Notas

¹ El presente artículo lo escribí en un contexto de encierro, durante la pandemia por COVID-19 de 2020, y aunque reflexioné sobre él desde hace muchos años, en este confinamiento obligatorio recordé el libro *Aroma del tiempo* de Han (2015), el cual sostiene que vivimos un presente fugaz y efímero, pero cuando adquiere duración, se logra la tensión dialéctica, que da paso a

cierta lentitud para que los acontecimientos puedan cristalizar en historia, por lo que la narración da aroma al tiempo, con sentido. La metáfora “el aroma del tiempo”, cobra sentido de persuasión en cierto contexto y provoca significaciones nuevas y la explicación depende del lector; su punto de vista determina la manera de negociar el significado emergente. La interpretación la realizo desde mi propia historia y desde ese lugar compartiré con el lector, un horizonte de sentido.

² Este sendero lo hemos trabajado mi colega Rosa María González y yo; lo definimos desde un enfoque (*in*)disciplinado que llamamos investigación *implicada generacionalmente*, articulado por tres conceptos: a) experiencia, b) identidad-otredad y c) interpretación de textos, la cual abre la posibilidad de un diálogo a la distancia, desde un presente-pasado, para explicar lo no dicho ni pensado y comprender-nos de cara al presente-futuro.

³ Para el año 1917 el Palacio es rentado por los hermanos Walter y Frank Sanborn para establecer en este lugar una de las cafeterías más concurridas de la Ciudad de México. En 1737 la fachada fue revestida por azulejos de talavera hechos a mano en Puebla, de los que destacan diseños en color azul, amarillo y blanco. El edificio existe actualmente y es un atractivo turístico.

⁴ Palafox se hizo cargo de la secretaría de agricultura a mediados de diciembre de 1914 y a principios de enero 1915 fundó el Banco Nacional de Crédito Rural y dispuso el establecimiento de Escuelas Regionales de Agricultura y de una Fábrica Nacional de Herramientas Agrícolas. Él fue quien redactó la Convención realizada en la Ciudad de México entre Villa y Zapata, se considera el zapatista con mayor rango dentro del gobierno mexicano y un intelectual que redactó el Plan de Ayala con una estrategia legislativa de avanzada en su época (Gilly, 1971).

⁵ La Convención de Aguascalientes, realizada en octubre de 1914, preparó el escenario político de Carranza, como una figura que se deslinda de Villa y Zapata.

⁶ Según Ricoeur (2008), el círculo hermenéutico consiste en la relación circular entre conjetura y validación, como un enfoque subjetivo y objetivo. Por lo tanto, el texto es un campo limitado de interpretaciones posibles. Esta inversión dialéctica de comprensión a explicación conduce al marco referencial del texto, esto nos remite al lugar del texto, al hacerlo, el texto ya

no tiene un exterior, sino sólo interior. Sin embargo, la paradoja consiste en pasar de una interpretación ingenua a una interpretación profunda, y para ello se requiere un análisis estructural del texto como un estadio necesario, para lograr la explicación y comprensión del mismo. Lo que queremos comprender no es algo oculto detrás del texto, sino expuesto frente a él. Lo que debemos comprender no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible.

Relevancia de enseñar Historia para la Ciencia Económica

The relevance of teaching History for Economic Sciences

Nitzia Vázquez Carrillo*
Manuel Díaz Mondragón**

** Profesora de tiempo completo asociada C en la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en contaduría pública, maestra y doctora en economía. Estancia académica en la Universidad de Alcalá de Henares, España. Autora de libros: Historia de la Banca Extranjera en México, Análisis financiero, Desarrollo financiero, sistema financiero. Ha publicado más de sesenta artículos en revistas mexicanas y del extranjero. Correo electrónico: nitziaavaca@economia.unam.mx*

 <https://orcid.org/0000-0002-7967-8046>

*** Profesor en Maestría en Derecho Financiero, Universidad La Salle. Presidente del Instituto de Asesoría en Finanzas Internacionales. Doctorado en economía financiera; banca y bolsa, Universidad Autónoma de Madrid. Maestría en ingeniería económica y financiera, Universidad La Salle. Licenciatura en economía, FE-UNAM. Tiene múltiples publicaciones como: Historia de la Banca Extranjera en México, Portafolios de inversión, sistema financiero mexicano, mercados financieros internacionales, la entrada de la banca extranjera en América Latina, entre otros. Tiene más de doscientos artículos publicados en distintas revistas nacionales y del exterior. Correo electrónico: mdiaz@lasallistas.org.mx*

 <https://orcid.org/0000-0003-3052-2443>

Historial editorial

Recibido: 31-marzo-2022

Aceptado: 14-junio-2022

Publicado: 30-julio-2022

105



Relevancia de enseñar Historia para la Ciencia Económica

Resumen

El presente artículo analiza la importancia de estudiar Historia para quienes se especializan en el estudio de la Ciencia Económica, mediante una investigación de corte cualitativo, argumentativo y documental. La temática se desarrolla en cinco secciones; en la primera se introduce al lector; en la segunda se aborda el proceso de aprendizaje; en la tercera se exponen argumentos y ejemplos de los aportes de la Historia para la Economía; en la cuarta se expone la paulatina reducción de contenidos dedicados a Historia en planes de estudio de diversas universidades, en contraste con el desarrollo de la disciplina Historia Económica, como muestra de su complementariedad; y, finalmente, en el quinto apartado se hayan las conclusiones que destacan cómo la Historia y sus metodologías han contribuido con la generación de explicaciones de la Ciencia Económica, a través de aportes como el materialismo histórico, el neoinstitucionalismo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras Clave: Aprendizaje, Ciencias Sociales, formación profesional, Historia Económica.

The relevance of teaching History for Economic Sciences

Abstract

The present article analyzes through a qualitative argumentative and documentary approach to research the importance of studying History for those who specialize in the study of Economic Sciences. The topic was developed in five sections, the first one provides an introduction; the second is about learning processes, the third one discusses and gives examples of the contribution of History to Economy; the fourth shows the slow decreasing of History contents in the curriculum of university programs in contrast to the development of the discipline Economic History as a token of the complementary between the discipline; and finally the fifth section presents the conclusions which highlight the way History and its methodologies have contributed to generating Economic Science explanations through the contribution of areas such as Historical Materialism, neo-institutionalism and the development of critical thinking.

Keywords: learning, social sciences, college education, economic history

Pertinence de l'enseignement de l'histoire pour la science économique

Résumé:

Cet article analyse l'importance d'étudier l'histoire pour ceux qui se spécialisent dans l'étude de la science économique, à travers une recherche qualitative, argumentative et documentaire. La thématique est divisée en cinq sections; la première est présentée au lecteur; la seconde traite du processus d'apprentissage; la troisième présente des arguments et des exemples des contributions de l'histoire pour l'économie; La quatrième expose la réduction progressive du contenu consacré à l'histoire dans les programmes d'études de diverses universités, par opposition au développement de la discipline Histoire économique, comme preuve de sa complémentarité; et enfin, dans le cinquième paragraphe il y a les conclusions qui soulignent comment l'histoire et ses méthodologies ont contribué à générer des explications de la science économique, à travers des contributions comme le matérialisme historique, le néo-institutionnalisme et le développement de la pensée critique.

Mots-clés: Apprentissage, Sciences Sociales, Formation professionnelle, Histoire Économique.

Znaczenie nauczania historii w naukach ekonomicznych

Streszczenie

W tym artykule przeanalizowano znaczenie studiowania historii dla tych, którzy specjalizują się w badaniu nauk ekonomicznych, poprzez badania jakościowe, argumentacyjne i dokumentalne. Temat został opracowany w pięciu sekcjach; w pierwszym z nich wprowadzany jest czytelnik; drugi dotyczy procesu uczenia się; trzeci przedstawia argumenty i przykłady wkładu historii w gospodarkę; czwarty ujawnia stopniowe zmniejszanie treści poświęconych historii w programach nauczania różnych uniwersytetów, w przeciwieństwie do rozwoju dyscypliny Historia gospodarcza, jako znak jej komplementarności; i wreszcie, w piątej części znajdują się wnioski, które podkreślają, w jaki sposób historia i jej metodologie przyczyniły się do generowania wyjaśnień nauk ekonomicznych, poprzez wkłady takie jak materializm historyczny, neoinstytucjonalizm i rozwój krytycznego myślenia.

Słowa kluczowe: Nauka, Nauki społeczne, kształcenie zawodowe, Historia gospodarcza.

Introducción

Formarse para llegar a ser un economista requiere de múltiples habilidades y del conocimiento de diversas materias como Matemáticas, Estadística, Metodología de la Investigación y Análisis Económico; además de una amplia serie de conocimientos que le permitan al especialista analizar a nivel micro y macro, para luego ser capaz de observar y proponer en torno de sistemas económicos.

Al hacer una revisión documental de veinte planes de estudio aplicados en 2021 por universidades de América Latina, para otorgar el título de economista, se encontró que los contenidos y número de materias de Historia son escasos, en promedio de tres a cinco cursos totales por programa revisado.

Los contenidos dedicados a Historia, que obligatoriamente deben cursar los estudiantes de economía, paulatinamente han disminuido. Lora y Ñopo (2009) elaboraron un comparativo de la formación de economistas en América del Sur, para la primera década del siglo XXI. Analizaron programas escolares y libros de texto de más de cuarenta universidades públicas y privadas; y concluyeron que “la importancia dada a enseñar historia diverge ampliamente entre instituciones desde un contundente cero por ciento de contenidos relacionados en una decena de éstas, mientras que en otras sesenta dedican entre el 12 y el 30% del contenido total” (p. 32-45).

La disminución del tiempo y contenidos dedicados a enseñar Historia en planes de estudio para la formación de economistas ha sido paulatina. Por esta razón se consideró necesario exponer argumentos que sostengan su relevancia y oportunidad de enseñarla, así como los beneficios que para los economistas tiene el aprender los métodos de la historia y el estudio de tópicos eminentemente económicos con un contexto histórico.

Al respecto, desde mediados del siglo XX emergió una Historia ligada a la evolución de las sociedades, lo que permitió concebirla como un instrumento privilegiado para la formación de ciudadanos libres, con espíritu crítico. “La materia de Historia debe permitir utilizar las posibilidades del método histórico para enseñar a analizar críticamente el presente, y para acercarse al pasado desde una posición intelectual que busca la objetividad” (Prats, 2001, p. 108).

El presente trabajo consta de cinco secciones, la primera relativa al exordio. En la segunda, se aborda el proceso de aprendizaje, en qué consiste y por qué es importante. El tercer apartado introduce argumentos para sostener la hipótesis de la relevancia de enseñar Historia a los futuros Licenciados en Economía. En el cuarto se presentan sintéticamente dos enfoques que brindan importancia divergente a la Historia para la ciencia económica. Finalmente, en la quinta y última sección se presentan las conclusiones.

Aprendizaje: qué es y por qué es importante

El aprendizaje es un proceso continuo y dinámico que permite la transformación y evolución de los individuos. Sus elementos integrales son conocimientos teóricos y prácticos que a medida que se profundizan y dominan, tienen impacto directo en habilidades, destrezas, aptitudes, competencias y actitudes. Por ejemplo, cuando un infante aprende a leer, requiere asimilar aspectos teóricos como el alfabeto, las sílabas, la fonética y entonación, para ser capaz de formar palabras y con la práctica, leer determinado número de estas por minuto, además de comprender su contenido. Leer incide en entender textos escritos, captar mensajes, identificar y distinguir diferentes tipos de información; lo que finalmente permitirá utilizarlos de manera conjunta y transformarlos en conocimiento.

El aprendizaje es importante para individuos y sociedades. De acuerdo con diversos autores, la educación tiene relación directa con el bienestar de las personas, el crecimiento económico de los países e incluso el nivel de emprendimiento y sus resultados (Cunha et al., 2006; Heckman et al., 2006; Glewwe y Kremer, 2006; Coleman et al., 1966).

Que el proceso de aprendizaje sea relevante no explica por qué resulta útil o necesario aprender Historia, especialmente para economistas. Llegar a ser un licenciado en economía tiene como propósito desarrollar habilidades para analizar e interpretar el sistema económico, el cual está constituido por “las estructuras de producción, la distribución, el consumo de bienes y servicios, su interacción con el medio natural, el contexto social, institucional y político de una sociedad” (Albuquerque, 2018, p. 21).

En este orden de ideas, no resulta claro para muchos maestros y educandos de ciencia económica, la relevancia de tomar sesiones de Historia; en cambio soslayan su riqueza. Evidencia de ello son posturas que catalogan a la materia como “innecesaria e inmovilizante para economistas” (Dasgupta, 2002, p. 64). O bien, autores como Stigler (1969) y Gordon (1965) la denostan al afirmar que la Economía es una ciencia progresiva en constante desarrollo, más próxima a las ciencias naturales que a las sociales.

Empero, la Economía y la Historia se suplementan; el origen mismo de la primera reitera esta idea:

110

La Economía nació como Economía Política, es decir, como un esfuerzo de conocimiento de sus objetos de estudio fundamentales –producción, circulación, distribución– en un escenario intensamente condicionado por factores sociopolíticos, institucionales e históricos (Cerutti, 1999, p. 86).

Al respecto, un argumento valioso lo encontramos en la riqueza de la educación en sí misma y sus efectos indirectos a largo plazo; esto es, personas educadas al mismo tiempo que se hacen poseedores de más capacidades –que al aplicarlas les sirven de sustento- también resultan menos susceptibles de engaño o manipulación. Lo anterior es un planteamiento de Adam Smith (1776), personaje destacable porque sus aportes se consideran el fundamento de la Economía como una ciencia:

La diferencia entre dos personas totalmente distintas, como por ejemplo un filósofo y un vulgar mozo de cuerda, parece surgir no tanto de la naturaleza como del hábito, la costumbre y la educación. Cuando vinieron al mundo, y durante los primeros seis u ocho años de vida, es probable que se parecieran bastante, y ni sus padres ni sus compañeros de juegos fuesen capaces de detectar ninguna diferencia notable, poco después resultan empleados en ocupaciones muy distintas (...) El estado deriva una ventaja considerable de la educación. Cuando más instruida está la gente menos es engañada por los espejismos del fanatismo y la superstición, que con frecuencia dan lugar a terribles perturbaciones entre las naciones ignorantes... (p. 31 y 518).

En el siguiente apartado se presenta argumentos adicionales sobre la relevancia de aprender Historia como parte de los pilares del conocimiento para los próximos licenciados en Economía.

Importancia de la Historia en la formación del economista

Los estudios a nivel de licenciatura –también denominado pregrado en algunos países de América Latina–, en cualquier área del

conocimiento, persiguen como fin transmitir un conjunto mínimo de saberes y desarrollo de habilidades, competencias y actitudes indispensables para el ejercicio de una profesión, mediante la integración de las personas en formación al mercado laboral.

En este orden de ideas corresponde entonces responder ¿qué hace un economista y cómo ello se relaciona con la Historia? Un profesional de la ciencia económica realiza diversas actividades y tareas que a continuación abordamos. En primera instancia, usan su instrumental metodológico, terminología, conocimiento teórico y empírico para interpretar la realidad, lo cual puede hacerse de diversas formas y basados en múltiples enfoques.

Es un hecho que el ser humano está inmerso y es producto de su entorno, al mismo tiempo que lo ha modificado; en consecuencia, la vivencia de las personas y las sociedades generan Historia. Al respecto, Gramsci (2011) señala que “los hombres hacen la Historia a la vez que son productos de ella” (p. 45).

A lo anterior se adiciona que la realidad que se interpreta es compleja y en constante cambio; por lo que los profesionales de la Economía se encargan de buscar explicaciones a las relaciones dinámicas de dicha realidad, por ejemplo las formas de reproducción social, cuya base es el modo de producción. Marx (1857) lo define como:

... las formas de reproducción de la vida material, constituidas a su vez, por fuerzas productivas y relaciones sociales de producción determinadas, necesarias e independientes de la existencia del hombre; el conjunto de tales relaciones constituyen la estructura económica de la sociedad, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política a la que corresponden determinadas formas de conciencia social (p. 12).

Justamente la aportación de Marx sustenta el gran enlace entre la Historia y la Economía, que ilustramos como un argumento más del nexo necesario entre ambas ciencias, porque aplicando el materialismo histórico es que interpretó la realidad económica, esto es, que los sucesos históricos le van dando forma a los medios materiales, así explicó las transiciones de los modos de producción, ubicando cinco fases, a saber, el modo primitivo, el esclavista, el feudalista, el capitalismo y finalmente, el socialismo; generando una Historia de la evolución social, lo que a su vez se traduce en condiciones de producción diferentes.

Entonces, las sociedades se ven influenciadas por la Historia, por su medio y a la vez, los miembros de estas modifican el entorno y toman decisiones con base en los resultados del pasado, resultando en un mecanismo de doble vía que va evolucionando y transformando los medios de vida. De este modo, la Economía efectivamente se concibe e interpreta como una ciencia social en constante dinamismo, apoyada por la Historia para efectos de interpretación, lo cual queda de manifiesto en lo siguiente:

Al respecto de la Historia durante largo tiempo fue concebida como si su tarea consistiera apenas en mantener vivo el recuerdo de acontecimiento memorables según criterios que variaron en función de las distintas formaciones culturales. La función de esta disciplina se limitó primeramente a conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos decisivos para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas, así como de los valores y símbolos populares, el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar una (in) formación compartida (Pereyra et al., 1980, p. 18).

La Historia no solo explica el pasado porque ello implicaría que simplemente consiste en un conjunto de relatos con fechas, nombre y lugares. Su relevancia se encuentra en interpretar fenómenos y procesos; de este modo es posible establecer causalidades, cursos de acción tomados, y para ello es necesario el análisis y el pensamiento crítico.

En este tenor, la Economía se ve enriquecida por la transferibilidad de competencias y aptitudes. El método histórico estudia el pasado descomponiéndolo en partes, lo que permita observar las causas – políticas, sociales, económicas, geográficas, religiosas, etc.– que explican los hechos.

En consecuencia, los profesionales de la Economía se enriquecen de tal método al intentar explicar las causas de diversas problemáticas sociales como la pobreza, el desempleo, la inflación, el estancamiento económico, la mala distribución del ingreso; porque se trata de cuestiones multidimensionales, con consecuencias múltiples, por lo que es fundamental contar con economistas capaces de vislumbrarlos y reflexionarlos desde diversas aristas, para luego proponer políticas y alternativas de solución, mismas que deberán ser monitoreadas para evaluar sus resultados.

Los economistas son estudiosos que requieren instrumentales metodológicos que les permitan elaborar abstracciones y explicar la realidad en un mundo complejo, para con base en ello recoger y analizar datos que confirmen o refuten hipótesis.

114

Por su parte, la Historia aplica observación, metodologías de investigación descriptiva para la recolección de hechos, análisis, abstracción y formulación continua de figuraciones que posteriormente serán contrastadas. De este modo, actualmente podemos saber cómo vivieron civilizaciones de antaño, cómo eran

sus jerarquías sociales, su *modus vivendi*, cosmovisión, entre muchos otros elementos.

La enseñanza de la Historia en Economía “contribuye al desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para participar en debates teóricos dentro de la disciplina y permite ver cómo ha cambiado la función y la intervención de los economistas en la sociedad” (Álvarez y Hurtado, 2010, p. 14).

La Historia y la Economía se entrelazan generando profesionistas capaces de describir objetivamente su realidad y sugiriendo modificaciones a la misma, en otras palabras, se complementan y completan como ciencias sociales contribuyentes a conocer e interpretar el todo. Esta interpretación se sostiene por:

El reconocimiento de la Historia como realidad acontecida e inmodificable supone, a la vez, el reconocimiento de sus componentes, jamás iguales a la totalidad histórica. La Economía, o las actividades económicas (la producción, las finanzas, el comercio, la agricultura, el crecimiento industrial) son sólo una porción de esa totalidad en movimiento que tantas huellas ha dejado a través de los siglos (Cerutti, 1999, p. 82).

Un ejemplo del estrecho nexo entre Historia y Economía surgió en el desarrollo de la ciencia económica, con la necesidad de considerar el enfoque evolutivo. El aporte resultante fue el estudio económico de las instituciones, que incluye la dinámica de transformación, esto es, Historia. Así surgió la *teoría neoinstitucionalista* con Douglas North (1990) como uno de sus principales exponentes:

Esta teoría concibe a las instituciones como el conjunto de normas y restricciones que al interactuar en un sistema

impactan a la Economía y a la sociedad en su conjunto, lo que, a su vez, potencia la actividad humana que se traduce en mayor crecimiento o ingreso mediante el establecimiento de fórmulas organizativas, mismas que incluyen mercados, empresas, relaciones contractuales y también por qué tales instituciones se conforman de cierto modo (p. 18-21).

De manera específica North aportó un análisis de la dinámica institucional arguyendo que los cambios en instituciones dejan una estela de rendimientos y mercados con ciertas características; que los cambios en el largo plazo son determinados por dicha evolución, por lo tanto, hay una relación directa entre cambio institucional y cambio histórico; lo primero, incentiva el desarrollo de habilidades y conocimientos que modifican lo segundo, cuando los individuos los aplican en su beneficio (North 1981; 1990, 1995; North y Wallis, 1994).

Otro aspecto que evidencia la importancia de estudiar Historia para futuros economistas radica en estimular el pensamiento inquisitivo para la búsqueda de explicaciones, correlaciones, críticas y argumentos. Por ejemplo, al estudiar procesos históricos como la Revolución Mexicana o la Independencia, que cambiaron el rumbo de la nación, su forma de gobierno y el devenir de los ciudadanos; los estudios por muchos años se centraron en sus causas, así como en la narración pormenorizada de sus participantes y respectivas aportaciones a dichos movimientos bélicos. No obstante, Historiadores Económicos formularon nuevas interrogantes y brindaron respuestas, a saber: ¿cómo se sostuvieron las necesidades básicas –alimento, albergue– de quienes estuvieron en guerra y sus familias? ¿de dónde provinieron los fondos para el armamento? ¿cómo se gestionaron tales recursos? Con base en Jaramillo (2013), el hito histórico de Miguel Hidalgo se sostuvo principalmente con:

La confiscación de bienes a particulares europeos, captura de dinero perteneciente a la Real Hacienda, prestamos forzosos, donativos, acuñación de moneda, toma de armas y municiones de los simpatizantes del dominio español y, sobre todo, el saqueo de bienes y el robo de ganado (p. 123-124).

Un ejemplo más de la relevancia de la Historia para la Ciencia Económica surge al estudiar el dinero, su origen y el rol de los sistemas bancarios. Al datar y asociar con algún pueblo, se afirma que el papel moneda surgió en China en el siglo XVII; antes de ello, como dinero se usaron multiplicidad de objetos y mercancías; luego se crearon monedas de metales. Sobre esta temática se cataloga al dinero como categoría histórica, debido a que hubo épocas en que no existió y augurando que habrá otras en que ya no será necesario. Además, ilustra su argumento a partir del devenir teórico del origen del dinero.

La teoría convencional considera que el dinero es resultado del acuerdo o convenio entre los hombres. Aunque esta teoría predominó durante varios años, fue posteriormente desechada para dar paso a la llamada teoría estatal del dinero, cuyo principal representante fue el economista Knapp (1905), quien asegura que fue creado por el Estado.

Al lado de estas concepciones existe la creencia de que el dinero es producto de una serie de necesidades económicas relacionadas con las dificultades aparecidas en el cambio directo de mercancías que movieron a los hombres a tener en disponibilidad bienes que fueran codiciados por la generalidad (Ramírez, 1984, p. 15).

La interpretación del dinero y su origen diverge dentro de la misma ciencia económica. Aquella que goza de mayor aceptación es la que

atribuye su origen al mercado, como una necesidad de acelerar las transacciones. Sus funciones eran fungir como medio de intercambio, reserva de valor y unidad de cuenta; la primera como la más importante porque permitió pasar de economías de trueque a monetarias. Sus críticas son su método ahistórico, es decir, poca o nula atención al dinero como parte de un proceso histórico-social.

Una segunda interpretación atiende más a la Historia, señala que el dinero es una relación social, presente incluso antes que el mercado; sus exponentes son Wray (2015), Ingham (2004) y Ellis (1934), quienes formularon la *Teoría Moderna del Dinero*.

Así, el dinero es unidad de medida de los compromisos u obligaciones que invariablemente requieren dos partes, el deudor y el acreedor; por lo tanto, es una relación social en la que alguien otorga y otro recibe valor. El apoyo de la Historia quedó evidenciado cuando el arqueólogo Graeber (2011) afirma que “las primeras transacciones realizadas por el ser humano tuvieron lugar mediante este reconocimiento de créditos y deudas, incluso entre vecinos, quienes las aceptaban con el uso de la afirmación ‘tú me debes’” (p. 11).

En este tenor, estudiar el dinero resulta una evidencia notable de la relación y riqueza teórica y metodológica que subyacen al abordar el conjunto Economía e Historia. El dinero es un producto creado por el ser humano que dada su naturaleza, uso y características, trastoca cualquier proceso social.

De la inclusión de la Historia en programas de estudio de Economía hasta el desarrollo de la disciplina Historia Económica

En la sección anterior se ejemplificaron contribuciones de estudiar Historia para la formación de profesionales en Economía, no obstante, su grado de inclusión en los planes de estudio es bastante divergente entre naciones. En un estudio presentado por Lora y Ñopo (2009) se comparan los programas de 40 instituciones públicas y 14 universidades privadas en América Latina; los resultados destacan que solo en promedio el 12% de los programas educativos incluyen materias referentes a Historia; las únicas marcadas excepciones son dos escuelas en México, la UNAM y el ITAM, cuyos programas de estudios incluyen el 30% de cursos relativos a Historia; el resto de casos brindan prioridad a contenidos cuantitativos como son matemáticas, estadística, econometría; en promedio más del 40%.

La construcción y ejercicio de la Historia Económica es una prueba más en favor de su complementariedad. Para ello, los economistas debieron percatarse que la Historia enriquece el análisis porque se especializa en explicar fenómenos pasados, cuyos resultados bien pueden ser utilizados en el presente e incluso para la prospectiva.

Por su parte, especialistas en Historia aprendieron a reconocer en “las actividades económicas una porción relevante, importante e influyente de esa totalidad en movimiento que la Historia acontecida; creyendo que el mundo de las actividades económicas configura y define objetos de estudio significativos, dignos de ser indagados y explicados” (Cerutti, 1999, p. 91).

Lo regional trasciende; la unión entre Historia y Economía resulta fundamental al abordar una realidad, descubrir modismos, costumbres, hábitos, características físicas de una región y todo aquello que ha delimitado: actividades desempeñadas (oficios,

labores, empleos); edad para casarse y emplearse, desaparición de pueblos por desplazamientos migratorios o bien, lo que puede ser detonante o factor contribuidor a modificación de fronteras, evolución en fuentes de ingreso. En suma, el conocimiento histórico contribuye a reducir sesgos y brindar sustento científico a la Economía.

Conclusiones

El aprendizaje es un proceso continuo cuya relevancia radica en su capacidad para propiciar la evolución del ser humano. La vivencia de un siglo XXI interconectado por comercio, finanzas, Internet, entre otros elementos, hacen necesario el trabajo multidisciplinario. A pesar de ello, existe evidencia de la paulatina disminución de contenidos dedicados a la Historia en programas de estudio de Economía. Por ello, se han presentado argumentos diversos que sostengan la complementariedad y relevancia de formar en Historia a quienes se preparan para ser especialistas en Ciencia Económica.

Igualmente se expresa la necesidad de incorporar en mayor grado a la Historia en los programas de estudio, porque brinda herramientas indispensables para conocer e interpretar un sistema económico. Enseñar Historia le brinda aprendizajes al alumno que lo hacen menos propenso ante engaños y falsedades, lo que en el largo plazo redundará en evitar perturbaciones y desastres causados por la ignorancia de los pueblos.

120

Estudiar Historia le permite al alumnado percatarse de su realidad, le brinda una conciencia sobre su actuar, sus consecuencias; impulsándolo a buscar explicaciones a una realidad dinámica; también permite interpretar fenómenos de modo que establece

causalidades, cursos de acción y todo ello se confabula para desarrollar el pensamiento crítico.

La Historia también ha permitido que en Ciencia Económica se apliquen instrumentales y metodologías que permean los desarrollos teóricos, prueba de ello es la teoría neoinstitucionalista por medio de la cual es evidente la relación directa entre cambio institucional y cambio histórico, lo que a su vez impacta el *modus vivendi* de los seres humanos.

Finalmente, la prueba más contundente de la necesaria formación en Historia del próximo profesional de la Economía es la disciplina de Historia Económica, bajo la cual se formulan nuevos interrogantes y surgen enfoques novedosos. Como ejemplo se utilizaron la Revolución Mexicana y la Independencia de México, evidenciando que estudiosos reflexionaron sobre cómo se sostuvieron económicamente y de dónde provinieron los recursos utilizados en tales eventos bélicos. Sus respuestas confirmaron el nexo y la complementariedad entre Historia y Economía.

Referencias

- Albuquerque, F. (2018). *Conceptos básicos de economía. En busca de un enfoque ético, social y ambiental* [Serie Desarrollo Territorial]. Instituto Vaso de Competitividad / Publicaciones Deusto. <https://www.orquestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/libros/colecciones-especiales/Conceptos-basicos-economia-enfoque-etico.pdf>
- Álvarez, A., y Hurtado, J. (2010). Amenazas y ventajas de la enseñanza de la Historia del Pensamiento Económico hoy. *Lecturas de Economía*, (73), 275-301.
- Cerutti, M. (1999). La Historia, la Economía y la Historia económica. En G. Von Wobeser (Coord.), *Reflexiones sobre el oficio del*

Historiador [pp. 81-98, Serie Divulgación]. Instituto de Investigaciones Históricas / UNAM.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., y McPartland, J., (1966). *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office.

Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L., y Masterov, D. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. En E. Hanushek y F. Welch (eds), *Handbook of the Economics of Education* [pp. 697-812, vol. 1]. Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9)

Dasgupta, P. (2002). Modern Economics and its Critics. En Mäki., *Fact and Fiction in Economics. Models, Realism and Social Construction* (pp. 57-89). Cambridge University Press.

Ellis, H. (1934). *German Monetary Theory 1905-1933*. Harvard University Press.

Glewwe, P. y Kremer, M. (2006). Schools, Teachers and Education Outcomes in Developing Countries. En E. Hanushek y F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education* [pp. 945-1017, vol. 2]. Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02016-2](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02016-2)

Gordon, D. (1965). The Role of The History of Economic Thought in The Understanding of Modern Economic Theory. *American Economic Review*, 55(1-2), 119-127. <https://www.jstor.org/stable/1816253>

Graeber D. (2011). *Debt: the first 500 years*. Melville House.

Gramsci, A. (2011). *¿Qué es la cultura popular?* Universidad de Valencia.

Heckman, J., Stixrud, J., y Urzua, S. (2006). The effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 3(24), 411-482. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman-Stixrud-Urzua_JOLE_v24n3_2006.pdf

Ingham, G. (2004). The nature of money, economic sociology. *European Electronic Newsletter*, 5(2), 18-28.

- Jaramillo, J. (2013). Las fuentes del sustento económico de la hueste de Hidalgo en su tránsito por las intendencias de Guanajuato y Valladolid de Michoacán. En L. Ludlow (Coord.), *El sustento económico de las revoluciones en México* (p. 123-137). UNAM.
- Knapp, G. (1905). *The State Theory of Money*. Macmillan & Company Limited.
- Lora, E., y Ñopo, H. (2009). *La formación de los economistas en América Latina* [Documento de Trabajo, No. IDB-WP-119]. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-Formaci%C3%B3n-de-los-Economistas-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Marx, C (1857). *Contribuciones a la crítica de la Economía Política*. FCE.
- North, D. (1981). *Structure and Change in Economic History*. W. W. Norton.
- North, D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press.
- North, D. (1995). Five propositions about institutional change. En J. Knight y Sened (eds), *Explaining social institutions* (p. 15-26). University of Michigan Press.
- North, D., y Wallis, J. (1994). Integrating Institutional Change and Technical Change in Economic History. A Transaction Cost Approach. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 150(4), 609-624. <http://www.jstor.org/stable/40751753>
- Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J., y Florescano, E. (1980). *Historia ¿para qué?*. Siglo XXI.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología / Junta de Extremadura.
- Ramírez, R. (1984). *La moneda, el crédito y la banca a través de la concepción marxista y de las teorías subjetivas*. Instituto de Investigaciones Económicas / UNAM.

Smith, A. [1776] (1989). *La riqueza de las naciones*. FCE.

Stigler, G. (1969). Does Economics have a useful past? *History of Political Economy*, 1(2), 217-230. <https://doi.org/10.1215/00182702-1-2-217>

Wray, R. (2015) *Teoría Monetaria Moderna*. Lola Books.

Los modelos pedagógicos: trayectos históricos

Pedagogic Models: historical trajectories

Deicy Correa Mosquera*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

* Investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Master en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, en Cali, Colombia y Doctoranda en Educación Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua en México. Entre sus publicaciones encuentran “El diseño curricular en la formación de docentes para la primera infancia en América” Latina, una aproximación comparativa. “Importance of Graphy and Cognitive Processes in Pre-School, (en prensa), “Fortalecimiento y Manejo de la integración sensorial en niños de Grado Párvulo” (en prensa), “Otriedad, Motricidad y Práctica Pedagógica”, “El principio de transversalidad y la transformación del currículo” y otros. Posee una amplia experiencia universitaria en el campo de su competencia. Sus intereses investigativos se relacionan con la pedagogía infantil, la formación de profesores universitarios, el diseño curricular, y la formación transversal. Correo electrónico: melocorrea06@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3904-1419>

* Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico de la Habana Cuba. 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 del Programa de Desarrollo Profesional (Prodep) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Director de la Revista Científica Debates por la Historia. Correo electrónico: aperezp@uach.mx

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

125

Historial editorial

Recibido: 28-septiembre -2021

Aceptado: 19-febrero-2022

Publicado: 30-julio-2022



Los modelos pedagógicos: trayectos históricos

Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar algunos planteamientos sobre el concepto de modelo pedagógico y describir su trayecto histórico. La primera parte desarrolla una descripción de la forma en que estos viajan a la educación. En la segunda parte el concepto de modelo pedagógico recrea lo que podría considerarse el espíritu pedagógico de una época, en la medida en que recupera dos dispositivos básicos de la reproducción social: el saber y la cultura. Así mismo describe los cambios en las bases sociales que han conllevado la proliferación de modelos pedagógicos y con ellos las múltiples definiciones que han producido su debilitamiento semántico. La tercera elabora una breve descripción del concepto de modelo, se avanza en el análisis del concepto de modelo pedagógico y se realiza una interpretación de la naturaleza y función en la modernidad y en la postmodernidad. Finalmente, se plantean unas breves conclusiones, en las cuales se muestra la importancia de nuevas formas de asumir la educación, de acuerdo con las necesidades del siglo XXI.

Palabras Clave: Modelos, pedagogía, historia.

Pedagogic Models: historical trajectories

Abstract

The objective of this work is to discuss the concept of pedagogic model and describe its historical trajectory. The first section presents a description of how pedagogic models were brought into education. The second part discusses how the concept of pedagogical model recreates a time in education history in which two devices for social reproduction were present: knowledge and culture. Likewise it describes changes in the social bases which have allowed the proliferation of pedagogic models which in turn have resulted in the semantic weakening of the phrase. The third one elaborates a brief description of the concept of model, it advances in the analysis of pedagogic models and it interprets the nature and function of pedagogic models during modernity and post-modernity. Finally, it lays out some conclusions, for example, the importance of new ways of taking on education considering the necessities of the XXI century.

Keywords: Models, Pedagogy, History

Les modèles pédagogiques: parcours historiques

Résumé:

Cet article a pour but de présenter quelques idées sur le concept de modèle pédagogique et de décrire son parcours historique. La première partie développe une description de la façon dont les modèles pédagogiques voyagent à l'éducation. Dans la deuxième partie, le concept de modèle pédagogique recrée ce qui pourrait être considéré comme l'esprit pédagogique d'une époque dans la mesure où il récupère deux dispositifs de base de la reproduction sociale, le savoir et la culture. Il décrit également les changements dans les bases sociales qui ont entraîné la prolifération des modèles pédagogiques et avec eux les multiples définitions qui ont produit leur affaiblissement sémantique. La troisième élabore une brève description du concept de modèle, avance dans l'analyse du concept de modèle pédagogique et réalise une interprétation de la nature et de la fonction des modèles pédagogiques dans la modernité et dans la postmodernité. Enfin, quelques conclusions succinctes montrent l'importance de nouvelles façons d'assumer l'éducation en fonction des besoins du XXI^e siècle.

Mots-clés: Modèles, Pédagogie, Histoire.

Modele pedagogiczne: z historycznej perspektywy

Streszczenie:

Celem artykułu jest przedstawienie niektórych podejść do koncepcji modelu pedagogicznego i opisanie jego historycznej podróży. Pierwsza część rozwija opis tego, w jaki sposób modele pedagogiczne podróżują do edukacji. W drugiej części koncepcja modelu pedagogicznego odtwarza to, co można uznać za pedagogicznego ducha epoki do tego stopnia, że odzyskuje dwa podstawowe narzędzia reprodukcji społecznej, wiedzę i kulturę. Opisuje również zmiany w podstawach społecznych, które doprowadziły do rozpowszechnienia modeli pedagogicznych, a wraz z nimi wiele definicji, które spowodowały ich semantyczne osłabienie. Trzeci opracowuje krótki opis koncepcji modelu, się naprzód w analizie koncepcji modelu pedagogicznego i dokonuje interpretacji natury i funkcji modeli pedagogicznych w nowoczesności i ponowoczesności. Na koniec proponuje się krótkie wnioski, które pokazują znaczenie nowych sposobów podejmowania edukacji zgodnie z potrzebami XXI wieku.

Słowa kluczowe: Modele, pedagogika, historia.

Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar algunos planteamientos sobre el concepto de modelo pedagógico y describir su trayecto histórico. En términos generales puede decirse que toda práctica pedagógica está fundamentada en ellos y directa o indirectamente, regulan la subjetividad y el comportamiento de individuos y grupos en contextos socializantes o pedagógicos específicos. Apellando al concepto de (Díaz 1990), entenderemos por práctica pedagógica “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 15). En este sentido, podemos considerar que la práctica pedagógica es un dispositivo cultural a través del cual se realiza la transmisión selectiva de aquello que se considera un “que” legítimo en la escuela (Bernstein, 1998).

En este artículo se desarrolla una descripción de la forma como los modelos pedagógicos que subyacen a las prácticas pedagógicas son el producto de una diversidad de discursos y prácticas que, como plantea Foucault (1972), “no son los mismos para las distintas sociedades, las distintas épocas y las diferentes formas del discurso” (p. 67).

El concepto de modelo pedagógico recrea lo que podría considerarse el espíritu pedagógico de una época, en la medida en que recupera dos dispositivos básicos de la reproducción social, el saber y la cultura. Por una parte, el saber que recrea significados que evocan las certidumbres (el conocimiento adquirido y consolidado en la historia a través de la educación) e incertidumbres (el conocimiento por producir, lo que hay por decir, las voces potenciales del cambio con el advenimiento de nuevos conocimientos) del tiempo. Por la otra, la cultura puede considerarse el dispositivo más importante de reproducción social (Bernstein, 1998). Para este autor, la relación entre cultura y pedagogía es tan estrecha que es posible decir que la cultural es en sí misma un dispositivo pedagógico.

En el campo educativo, los cambios en las bases sociales han conllevado la proliferación de modelos pedagógicos y –con ellos- de definiciones que han producido su debilitamiento semántico. A manera de ejemplo, un solo registro de la definición de modelo pedagógico en Google arroja 9 millones 560 mil resultados.¹ Por esta razón, en la actualidad se encuentra una diversidad de significados de modelos pedagógicos y una diversidad de estos, especialmente en el campo educativo, que devienen particularidades y dependencias del contexto en el cual se crean y desarrollan. De allí la importancia de considerar la complejidad temática del concepto de modelo como referente fundamental de un proyecto educativo.

Para efectos metodológicos, el artículo se organiza en tres secciones: en primer lugar, se conceptualiza sobre lo que se entiende por modelo y modelo pedagógico y cómo este último concepto fundamenta las diversas prácticas de formación en el espacio educativo formal. En segundo lugar, se describe brevemente el trayecto histórico de los modelos pedagógicos. En tercer lugar, se presentan consideraciones sobre las bases que configuran los modelos pedagógicos modernos y postmodernos. Finalmente, se elaboran algunas conclusiones y recomendaciones en relación con la importancia que tienen los modelos pedagógicos fundamentados en el principio de transversalidad. La discusión es compleja, dada la diversidad de enfoques que hay sobre modelo, modelo pedagógico y sobre el tratamiento aislado de estos conceptos.

Modelo y modelo pedagógico

El concepto de modelo es relativamente complejo. El término posee diferentes significados que dependen del contexto donde es usado. Si bien su definición más corriente es la que hace referencia a la representación en pequeño de alguna cosa, esa representación varía de conformidad con el diseño que se elabora por quienes lo construyen (Badiou, 1968). Así, por ejemplo, en la arquitectura tenemos el modelo en miniatura de un edificio, o de un conjunto

residencial. El modelo del edificio lo representa, pero no es el edificio real. En la escultura un modelo es alguien que se debe copiar, etc. Un modelo económico representa un proceso a seguir que sirve de control sobre las actividades económicas. Así tenemos modelos en las Matemáticas, la Física, la Química, etc.

Por esto Badiou (1968) plantea que “un modelo posee una existencia teórica y formal. Se organiza sobre estructuras y simula una realidad y la describe y explica a través de conceptos” (p. 21). De esta manera, es posible encontrar modelos en la generalidad de la producción teórica. En ellos hay convergencia alrededor de la idea de que un modelo es un sistema conceptual abstracto, o una representación abstracta de la experiencia. Desde la perspectiva de este autor, un modelo posee una existencia teórica y formal. Simula una realidad y la describe y explica a través de conceptos. Esto significa que un modelo no es la realidad misma. Solo la simula, la proyecta, la representa. Por esta razón, como se planteó atrás, es posible decir que un modelo corresponde al dominio de los conceptos y en este sentido es abstracto. De allí su importancia como representación de algo (objeto, proceso, acontecimiento, práctica, etc.,) en los diversos campos de la vida social.

En el campo educativo, la producción de modelos ha sido parte de la imprescindible necesidad de describir, explicar y prospectar las posibles formas de educar o –mejor dicho- las posibles formas de gestionar el conocimiento y la conducta o comportamiento de las generaciones jóvenes en una época determinada. Esto ha conducido a que la historiografía de los modelos dé más cuenta de su instrumentalidad que de sus relaciones con el poder, el control, y de los intereses por adaptarlos a las tendencias y trayectorias sociales y económicas que dominan por largos períodos históricos.

130

La acumulación conceptual, por lo general poco expuesta a la crítica, ha producido una especie de desgaste del concepto de modelo, debido a que se ha extendido a diversos subcampos como la economía (De la Garza y Neffa, 2011). Esto ha producido una confusión semántica en relación con los modelos que adoptan las

instituciones. Así, en el campo educativo es posible encontrar una diversidad de modelos (educativo, curricular, pedagógico, evaluativo, administrativo, institucional, etc.) que han tenido un efecto en el debilitamiento del concepto, y creado confusión entre los docentes y administrativos, pues todos se refieren a la educación.

Cualquiera que sea el enfoque subyacente, un modelo pedagógico es una metáfora para comprender el desarrollo de los procesos educativos centrados en la racionalidad propia de una época. Esto significa que un modelo pedagógico es una representación de los procesos y prácticas que fundamentan el quehacer presente y prospectivo de una institución educativa, el cual se fundamenta en una u otra perspectiva teórica. Flores (1994) considera, por ejemplo, que un modelo pedagógico “es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p. 175). Por su parte, para Zuluaga (1987) todo modelo pedagógico descansa en un discurso pedagógico que “conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 192). Desde su perspectiva, “los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer. Se construyen a partir de un ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe” (p. 46). Con referencia a los modelos pedagógicos, Zubiría (2006) manifiesta su importancia como ideales a seguir en el proceso de formación. Este autor avanza en la clasificación de dos grandes bloques de modelos pedagógicos: auto estructurantes y hetero estructurantes.

Como puede observarse, el concepto de modelo pedagógico da cuenta de las tensiones, conflictos, límites y limitaciones entre las diversas posiciones discursivas que van surgiendo, se independizan y forman espacios autónomos con sus propios objetos de indagación y la recurrencia a métodos y enfoques investigativos diversos, orientados a configurar formas de modelación expresa de gobierno de los individuos en los procesos de escolarización.

Trayectos históricos de la pedagogía y los modelos pedagógicos

Todo acontecimiento se inscribe en la vida individual o colectiva y puede constituirse en una fuerza social o espiritual que, bajo condiciones especiales, se vuelve trascendente, más allá del tiempo y del espacio. Este es el caso de la educación, que en la historia puede tomarse como un acontecimiento colectivo que influye en grupos e individuos en un esfuerzo permanente por conservar un cierto orden externo e interno. En este sentido tiene su propio ritmo y su propio desarrollo (Koselleck, 1979), pues como plantea Herder, citado por Koselleck (1979) “cada objeto cambiante tiene la medida de su tiempo en sí mismo” (p. 14). Esta cita puede aplicarse a los modelos pedagógicos que se transforman conforme cambian las bases sociales de época en época. Así, por ejemplo, los textos *Sobre Pedagogía* de Kant, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, de Herbart (1808) y *Escritos pedagógicos*, de Hegel, son expresiones del pensamiento pedagógico de los siglos XVIII y XIX. Podríamos decir que a ellos subyacen modelos pedagógicos de fundamento filosófico.

Por lo general, los ideales de la educación se expresan o manifiestan en modelos que se configuran como fuerzas reguladoras que actúan en la vida social e individual en un período determinado. Dichos modelos incluyen discursos, prácticas y procesos de todo tipo, que a lo largo de la historia han permitido actuar sobre el ser y el hacer de los individuos y grupos. De hecho, tales discursos y prácticas configuran cadenas de acontecimientos (Koselleck, 1979) que pueden convertirse en objetos de investigación histórica. De esta forma, la historia de los modelos pedagógicos, en su más amplio sentido, nos permiten la comprensión de la formación de los seres humanos de conformidad con el espíritu de una época.

132

En su obra *Paideia*, por ejemplo, Jaeger (1957) manifiesta que “todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y

transmite su peculiaridad física y espiritual” (p. 3). Este principio, difuso en toda la vida social y cultural, por ejemplo, era transversal a la poesía, el arte, la filosofía, la política, así como a todas aquellas prácticas orientadas a convertir al hombre en un ciudadano. Podríamos decir que la educación en Grecia respondía a un modelo de formación que era transversal a todas las actividades del ser humano.

En la Edad Media la Escolástica definió el sentido del saber. De acuerdo con Vergara (2000) la escolástica representa “el deseo de plenitud intelectual que forma parte de la estructura espiritual del hombre” (p. 422). La escolástica se asocia al enciclopedismo teocéntrico de la Baja Edad Media. Considera que “para el hombre del medioevo, y sobre todo para un escolástico (...) el acceso a la felicidad, a la sabiduría, era un proceso eminentemente intelectual de progresión continua que, aunque requiriera auxilio de la fe y de la ciencia, se hallaba ligado inexorablemente a la memoria del pasado” (p. 425). La Escolástica representa no solo el dinamismo intelectual de los siglos XII y XIII, como plantea el autor, sino –también– un modelo de enseñanza-aprendizaje en el cual, por ejemplo, el desarrollo de la memoria era fundamental en la adquisición del saber. Se realizaba en tres etapas: “la *lecctio* (lección- lectura), la *quaestión* (cuestión) *disputación* (p. 1).

Entre los siglos XV y XIX, la producción pedagógica es muy amplia y se presentan diferentes rupturas, discontinuidades y transformaciones conceptuales que rompen tradiciones y permiten, apropiando a Foucault (1972), repensar la dispersión de las ideas pedagógicas presentes en los modelos pedagógicos. En este sentido, las obras producidas no pueden analizarse historiográficamente una a una por sus autores sino por la manera como los conceptos, métodos o técnicas se van diferenciando y articulando alrededor de nuevos discursos que recorren estos siglos. Uno de los aspectos, que vincula la pedagogía en este largo periodo, es el interés por formar en la verdad, en la crítica y en la acción. Por esto, de un modelo pedagógico centrado en la enseñanza, cuyos contenidos proclamaban en todo momento la presencia de Dios, se trasciende en

un modelo pedagógico centrado en el hombre. Podría decirse que si bien hubo grandes rupturas con el contenido de los discursos (de Dios al hombre, y del hombre a la ciencia, al conocimiento), las prácticas permanecieron en un nivel instrumental y respondieron a una racionalidad técnica que bien puede ejemplificarse con las obras de Juan Luis Vives, Juan Amos Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Kant y gran parte de los filósofos alemanes. Por esto, hablar de la producción teórica sobre modelo pedagógico es situarse más allá de la búsqueda de la unidad o individualización de los discursos producidos. En este sentido, resulta de interés considerar que el sistema de dispersión discursiva de conceptos, temas, teorías, prácticas, que van del siglo XIII al siglo XIX² configura lo que Foucault (1972) ha denominado una “formación discursiva” (p. 62).

Como hecho histórico, la pedagogía expresa, entonces, la relación triádica entre sociedad, cultura y educación. Si cambian las bases sociales cambia la cultura y si cambia la cultura cambia la educación y sus bases pedagógicas. Dicho de otra manera, si hay crisis en las bases sociales hay crisis en la cultura y en la pedagogía. Esto es lo que hace que la pedagogía se convierta en un objeto de estudio controversial, pues está ligada no solo a la reproducción, sino también al cambio y a la crisis que se dan en la historia de la educación. En este sentido, la pedagogía configura una especie de hibridaje de las prácticas pedagógicas del pasado con las del presente. Esto le asigna una especie de carácter transhistórico. Así, por ejemplo, refiriéndose al movimiento de la *Escola Nova* Filho (citado por Marín, s.f.) considera “dando por sentado que no existe institución más antigua que la de educar, puede asegurarse, también, que no hay novedad más vieja que la de la Escuela Nueva” (p. 23).

En este mismo sentido, Wynken (citado por Núñez, 2007) manifiesta que “la perplejidad de la pedagogía y su conflicto de conciencia están condicionados temporal e históricamente: son un fenómeno típico de una época de transición: una época de disolución y nueva formación” (p. 11).

Como puede observarse, la pedagogía y los modelos pedagógicos, en los cuales se materializan sus fundamentos, resultan de sus relaciones con la cultura y se fundamentan en los discursos de cada época histórica y se convierten en los referentes básicos de todo su quehacer. De allí que los rasgos culturales del pasado permanezcan sedimentados en las prácticas pedagógicas de cada presente histórico. Esto permite establecer una cierta ecuación entre pedagogía y cultura. Por esto, como plantea Abbagnano y Visalberghi (1964) “El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser aprendida, o sea, transmitida en alguna forma” (p. 6). La cultura modela y el modelo pedagógico puede entenderse como el paradigma cultural de una época.

Hasta aquí podemos considerar que el estado de la producción alrededor del concepto de modelo pedagógico, o modelo de formación, no puede referirse únicamente a la producción reciente de un determinado tipo de sujeto. Aquí es importante establecer una relación semántica entre uno y otro (modelo pedagógico y modelo de formación). Todo modelo pedagógico es en cierta manera un modelo de formación, ya que la formación reclama para sí misma una orientación derivada de aquellos principios y discursos que son la base de uno o varios modelos pedagógicos. No obstante, un modelo de formación abarca más componentes que un modelo pedagógico. Por ejemplo, un modelo de formación implica la articulación de otros sistemas como el currículo y la evaluación. Los modelos pedagógicos han sido históricamente parte de la racionalidad educativa que, desde nuestro punto de vista, se inscribe en la racionalidad instrumental que en términos de Weber ([1922]1977) ha sido definida como la acción con arreglo a fines, esto es, la acción “determinada por expectativas en el comportamiento, tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como condiciones o medios para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos” (p. 20).

Desde esta perspectiva, podríamos decir que en la historia de los modelos pedagógicos están presentes actores cuya acción social consciente ha respondido a fines educativos determinados, acción

regulada por medios determinados para el logro de dichos fines. Desde este punto de vista, la historia de los modelos pedagógicos está asociada a la historia de la constitución de una conciencia e identidad cultural específica, regulada por métodos y procedimientos propios de la época (y de su saber y cultura), que constituyen una guía para la acción formadora del ser y la sociedad.

Así, por ejemplo, los modelos de la *paideia* griega y romana, como plantea Merani (1969), tendían a formar un hombre para “desempeñarse en un mundo sin presuntos cambios, estático, basado en la perennidad teórica de las instituciones y el ejemplo de la propia clase, superior por privilegio divino” (p. 18). Hoy este punto de vista ha sido reconceptualizado por otros principios y valores socioculturales y se han modificado los medios de su reproducción.

Otro ejemplo es el modelo pedagógico de Luis Vives, en el cual se conjugan cuatro realidades (o racionalidades) a saber:

(...) la realidad teleológica, es decir, cifrada en el fin de la educación. La realidad personal, que surge de la comunicación misma de maestros y discípulos, de padres e hijos. La realidad mesológica, e instrumental, referida a las disciplinas escolares, o materias que constituyen el «currículum» humanista, así como a los medios que concurren en el proceso educativo (Capitan, 1984, p. 17).

El ejemplo que se plantea muestra una cierta discontinuidad entre el modelo pedagógico de la Universidad en la Edad Media, centrado en la razón *per se*, y el modelo pedagógico del siglo XV que vislumbra una cierta racionalidad pedagógica, asociada al cultivo del saber y de las ciencias.

En el siglo XVI puede observarse el tránsito a una racionalidad del método que muestra ya un carácter sistemático y que puede considerarse un principio arqueológico de lo que será la instrumentalidad del currículo y la pedagogía. Aparece una tendencia universalista porque la pedagogía está dirigida al hombre

en general, sin condiciones de ninguna índole. De acuerdo con Zuluaga et al. (2003) los siglos XVI y XVII son fuente de producción de los discursos didáctico, pedagógico y educativo. En la modernidad estos discursos adquirieron autonomía y hoy se configuran como campos discursivos diferentes, aunque interrelacionados.

Entre los siglos XIX y XX, encontramos por una parte la consolidación de las disciplinas como singulares y, por la otra, el surgimiento de nuevas formas de relación entre ellas, que conducen al desarrollo de conceptos como multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. La hibridación de disciplinas, como plantea Dogan (2003), se convirtió en la superficie de emergencia de numerosos enfoques, teorías, modalidades y modelos que hacen muy difícil elaborar un concepto específico de modelo pedagógico, dada la diversidad de campos a partir de los cuales se reconceptualiza dicho concepto.

El siglo XX es un período de grandes transformaciones de los procesos de investigación, del surgimiento de nuevos métodos y enfoques investigativos que debilitan los clásicos métodos disciplinarios y dan origen a nuevas formas de producción del conocimiento. Se presenta, como plantea Thomas Kuhn (1985), una revolución paradigmática que genera otras formas de asumir el conocimiento y otras formas de su producción. Esto ha tenido fuerte incidencia en lo que podemos denominar modelos pedagógicos modernos y postmodernos.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el concepto de modelo pedagógico comienza a integrarse a diversos campos y se produce una impresionante explosión semántica del concepto. En el caso de la educación es conocida la discrecionalidad con la cual se utiliza, que se extiende a todas las prácticas institucionales. Este es un asunto de interés si se considera que el surgimiento de los conceptos educativos, que adjetivan el de modelo, se produjo a finales de la década de los años noventa, cuando comienzan a replantearse los procesos educativos como producto de las transformaciones económicas, que demandan nuevos perfiles profesionales en la educación superior.

Como puede observarse, el concepto de modelo pedagógico proviene de una diversidad de textos cuyos objetos, como plantea Foucault (1972), “no son los mismos para las distintas sociedades, las distintas épocas y las diferentes formas del discurso” (p. 67). Por esta razón podemos decir que formalmente el concepto de modelo pedagógico fue constituyéndose desde la Baja Edad Media, y en siglos subsiguientes, por otro conjunto de conceptos como escuela, aprendizaje, maestro, alumno, pedagógica, didáctica, comunidad educativa, etc. En la misma línea de Foucault (1972), podríamos describir un modelo pedagógico como una formación discursiva que articula instituciones, sujetos, saberes y prácticas que designan un lugar donde se depositan y suponen objetos de conocimiento. Desde este punto de vista, no puede definirse un modelo pedagógico como una unidad discursiva singular. Quizás la unidad discursiva del modelo se debe, como plantea Foucault (1972), a la distribución del juego de diferencias conceptuales, de reglas o de dominios discursivos que van emergiendo en la historia de una manera discontinua.

Tenemos entonces que, desde una perspectiva foucaultiana, no podríamos definir una fecha de nacimiento del concepto de modelo pedagógico, pues sus superficies de emergencia son diversas y dan cuenta de múltiples objetos que fueron estableciéndose en procesos históricos discontinuos, tal como se planteó líneas atrás.³ En este proceso impreciso de recolección de antecedentes tendríamos que preguntarnos ¿Quién habla?, ¿desde qué posición?, ¿de dónde procede el discurso de quien habla?, y el poder de los discursos que fueron instaurándose como lo que, apropiando a Foucault, podríamos denominar una arqueología del concepto de modelo pedagógico. En cierta manera, podríamos afirmar que un modelo pedagógico, y su estatuto como concepto, implica saberes, instituciones, sujetos, sistemas, normas pedagógicas, condiciones legales, diferencias y jerarquías que fijan límites al que hacer educativo. De hecho, los desarrollos teóricos y metodológicos alrededor de la pedagogía nunca se consideraron en términos de modelos. Es solo a finales del siglo XX cuando la aplicación de este concepto a todo el quehacer educativo se asocia a la racionalidad

instrumental que invadió el campo de la educación, tal como se plantea en la sección siguiente.

Modernidad, postmodernidad y modelos pedagógicos

Las relaciones entre modernidad y postmodernidad no son de simple contigüidad, ya que representan dos momentos históricos complejos entre los cuales no hay límites rígidos, y sí desplazamientos, intersecciones, configuraciones, hibridajes, y reconfiguraciones espaciotemporales, culturales, políticas y económicas. Para Touraine (1994) la modernidad es un movimiento general hacia la apertura, la racionalización y la secularización. En términos generales, significa el tránsito de las formas tradicionales de vida y la ruptura con las bases religiosas de la sociedad. Para Habermas (1988) significa el desarrollo sobre la base del crecimiento económico y de nuevas formas de organización del mundo que cambian la estructura de las relaciones sociales, más centradas en el individuo y en sus expectativas personales. Según Habermas (1985) “la modernidad se revela contra las funciones normalizadoras de la tradición; la modernidad vive de la experiencia de rebelarse contra todo cuanto es normativo” (p. 22).

Desde la perspectiva de Bell (2006) la modernidad está asociada a la racionalidad económica y administrativa y a una desestructuración de la base moral de la sociedad racionalizada. Económicamente la modernidad presupone la racionalidad funcional que opera en términos de la producción-consumo de bienes y servicios. Políticamente presupone el auge y decadencia del Estado de Bienestar. Las concepciones del mundo rompen con aquellas cimentadas en las tradiciones culturales y producen la diferenciación expresada en la reproducción de patrones culturales distribuidos socialmente, que implican el mantenimiento de jerarquías sociales rígidas.

Para Berman (1988) la modernidad como proceso sociocultural y económico dio lugar a la modernización. Desde su punto de vista, la modernización obedece al despliegue de las fuerzas productivas que dan lugar a la industrialización, al desarrollo científico tecnológico proclamado por la disciplinariedad como el principio regulativo de la investigación, al crecimiento demográfico en torno a las grandes urbes, a la masificación de la educación y su supuesta movilidad social, etc.

En el campo educativo la modernidad instauró una concepción de educación dependiente del Estado, que generó modelos administrativos centralizados, de carácter burocrático-político y dependientes de los desarrollos económicos y tecnológicos. En consecuencia, los modelos pedagógicos estuvieron mediados por la racionalidad instrumental, que en la educación dio origen a una diversidad de enfoques derivados de las perspectivas teóricas de disciplinas como la psicología, la antropología o la filosofía. Dichos modelos se centraron en el cómo del proceso educativo, esto es, cómo constituir un determinado tipo de identidad pedagógica.

Así, por ejemplo, desde la perspectiva conductista de Skinner (1970), el aprendizaje significaba fundamentalmente un cambio en la conducta del aprendiz. En su obra *Tecnología de la enseñanza* (1970) propone la instrucción programada, que fue relevante en el campo de la tecnología educativa, y recientemente clave en el enfoque del aprendizaje basado en competencias. La perspectiva de Skinner y sus epígonos dio origen al modelo pedagógico conductista. En términos de Bernstein, este se asocia a los modelos de actuación o desempeño. Dicho cambio era el resultado de la relación estímulo respuesta.

Por su parte, Piaget ([1952] 2014) y Vigotsky (1978), figuras más relevantes en la psicología de la educación, consideraron la importancia de la maduración y la instrucción en los procesos cognitivos, a pesar de la diferencia de sus enfoques. Ambos dieron origen a posiciones constructivistas. Piaget al constructivismo psicológico y Vigotsky al constructivismo social (Daniels, 2003).

Ahora bien, Bernstein (1998) plantea dos tipos de modelos que permiten describir las prácticas pedagógicas y mostrar su influencia en el aprendizaje. Su análisis parte del estudio de la convergencia de los campos psicológicos y sociales que se produjeron en la década de los años sesenta. Agrega que desde este período “la compleja tipología de modos pedagógicos y las identidades que estos proyectan se derivan de dos modelos pedagógicos fundamentales” (p. 70). Estos son el modelo de competencia y el modelo de actuación. En el Capítulo III de su libro *Pedagogía, control simbólico e identidad* realiza una amplia descripción de estos modelos. Brevemente, los modelos de actuación se centra en el resultado específico del aprendiz y en las destrezas especializadas, necesarias para la producción de un resultado, ya sea un texto o un producto concreto. A su vez, en los modelos centrados en la competencia “se otorga importancia a la realización de las competencias que ya poseen los aprendices o que se supone poseen” (p. 74). Ambos modelos tiene efectos sobre el tiempo, el espacio, el discurso, la evaluación, el control pedagógico, la autonomía pedagógica y la economía pedagógica (pp. 73-78). El planteamiento de Bernstein es clave porque permite describir, explicar y analizar la naturaleza de los modelos pedagógicos con independencia de sus autores.

De hecho, no es fácil elaborar clasificaciones de los modelos pedagógicos ya que, en general, no tienen un sustento teórico o metodológico propio, pues dependen fundamentalmente de la recontextualización que hacen de teorías o enfoques diversos. Como se planteó atrás, su finalidad o teleología deriva de soportes teóricos externos a dichos modelos, soportes derivados de las ciencias sociales y psicológicas.

Sin embargo, en el campo de la educación se ha intentado, por diversos autores, elevar al rango de paradigma los modelos pedagógicos, elaborando generalizaciones que intentan caracterizar sus rasgos más evidentes. Así, por ejemplo, Flores (1994) distingue cuatro modelos pedagógicos: pedagógico tradicional que se asocia a la enseñanza tradicional, pedagógico romántico, centrado en el

desarrollo del interior del aprendiz; pedagógico conductista, y pedagógico constructivista o cognoscitivista.

En la misma dirección, Viñoles (2013) describe cuatro modelos así:

(...) el *modelo tradicional (o academicista)* el cual desarrollaba al hombre para que trascendiera hacia el ser supremo y sirviera a los demás, sus saberes eran cultos y clásicos para comunicarse con los otros, sus habilidades básicas son la lectura, la escritura y el cálculo, luego se puede mencionar el *modelo conductista* instrumento solo para el desarrollo económico, el *modelo naturalista* el cual solo permitía que el niño desarrollara lo bueno de su identidad, sus cualidades y habilidades naturales⁴ y por último el *modelo constructivista* donde hay el desarrollo pleno de las potencialidades del hombre y la mujer y así alcanzar su libertad (pp. 8-9).

En su libro *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*, Montoya (2013) elabora una larga lista en la cual clasifica modelos clásicos como los de la escuela pasiva y la escuela activa; establece diferencias entre las concepciones tradicionalista y humanista; la escuela nueva, la tecnología educativa, la escuela del desarrollo integral, e incluye la teopedagogía.

Así mismo, Hermila Loya Chávez (2008) hace referencia a siete modelos pedagógicos en el contexto de la formación de profesores: modelo de adquisiciones académicas, modelo de eficacia social o técnico, modelo naturalista, modelo centrado en el proceso, modelo crítico, modelo reconstruccionista social y modelo situacional.

142

Dos de estos modelos, el *tradicional* y el *conductista* han sido dominantes en América Latina.⁵ El modelo tradicional se basa, como dijimos atrás, en la soberanía del maestro, quien instruye o enseña, regula, castiga y mantiene una jerarquía explícita con los alumnos. Este modelo se basa en una enseñanza verbalista. La selección y organización de los contenidos se realiza de manera rígida; el ritmo del aprendizaje es vertiginoso y la evaluación se basa en criterios

explícitos que hacen énfasis en lo que falta en la producción de los estudiantes (Bernstein, 1998). La enseñanza es unidireccional y el estudiante debe asumir un comportamiento pasivo, debido a que es el docente quien regula la comunicación: quién puede hablar, en qué momento, sobre qué, etc.

Con este modelo, que aún en pleno siglo XX tiene vigencia, se han formado muchas generaciones en América Latina. Ha tenido un impacto muy grande sobre las disposiciones de los estudiantes, porque básicamente el aprendizaje no va más allá de lo legítimamente pensable, lo que está materializado de manera concreta y explícita en el currículo. Quizás esto ha conducido a producir en los educandos una disposición a no pensar y a no investigar, con todas las consecuencias culturales, laborales y sobre todo para la investigación.

Como complementario del modelo tradicional está el modelo conductista. “La idea principal del modelo conductista es que el ser humano está determinado por su entorno y que la única manera de entender su comportamiento es a través del estudio de sus conductas observables” (Viñoles, 2013, p. 13). Tienen sus fuentes en la psicología conductista de Watson. Se basa en la regulación de la conducta observable. Según Ribes (1995), la psicología de Watson descartaba el interior, la conciencia y “reducía lo psicológico a una característica de la conducta humana” (p. 69). De esta manera pensar, por ejemplo, era una conducta verbal. Uno de los representantes más importantes del conductismo en la educación fue Skinner, para quien el aprendizaje es un cambio de conducta que está asociado a la relación estímulo-respuesta. González (2004)⁶ describe los puntos esenciales del conductismo en la educación: a) el aprendizaje va de lo simple a lo complejo, de allí la necesidad de fragmentar el aprendizaje de conocimientos más elementales que se aprenden, debido a las frecuencias de la repetición; b) el aprendizaje debe plantearse en términos de conductas observables. En este sentido, sus objetivos deben ser observables; c) las secuencias del aprendizaje deben tener una progresiva complejidad; d) en el aprendizaje debe darse un

permanente e inmediato refuerzo de cara a las respuestas de los alumnos; y e) la conducta del aprendizaje es un evento individual.

La importancia de Skinner se debió también a su influencia en la enseñanza programada, que tuvo su apogeo en las décadas de los años 60 y 70, del siglo pasado, en América Latina. En Colombia, por ejemplo, fue la fuente de la tecnología de la enseñanza. A pesar de su debilitamiento como enfoque pedagógico, el conductismo aún persiste en enfoques más reciente, esto es, el de la *formación basada en competencias*, que en el fondo se centra más en la valoración de desempeños observables y en la fragmentación de técnicas, tareas, prácticas y áreas de trabajo, de las cuales se abstraen sus rasgos pertinentes.

Como modelos alternativos al tradicional y al conductista, desde la segunda mitad del siglo XX aparecieron una diversidad de modelos centrados en el aprendizaje, a diferencia de los anteriores (tradicional y conductista), que estaban centrados en la enseñanza. Dichos modelos apelan a nuevos puntos de vista de la psicología, la sociología y la antropología, y se orientan a producir otros modos de actuación de los aprendices. Podría decirse que tienen su fuente en el discurso del enfoque constructivista psicogenético (Piaget, 1968, 1980; Mussen, 1970) y en el constructivismo sociocultural de Vigotsky (1978, 1998). También en el del cognoscitivismo. Estos modelos tienen relativa similitud en los procedimientos, en la medida que parten de la consideración de los aspectos o rasgos comunes de los aprendices. Por esta razón fundamentan nuevos enfoques del aprendizaje. También plantean la importancia del compromiso, motivación y atributos personales de los docentes, rasgos que son específicos para cada modelo.

144

Entre los modelos más conocidos están el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983; Ausubel y Sullivan, 1983); el aprendizaje por descubrimiento (Bruner y Olson 1973; Bruner, 1988); el aprendizaje situado/participación periférica (Lave y Wenger, 1991); las comunidades de práctica (Wenger, 1998) y Aprendizaje expansivo (Engeström, 2001). Como hemos dicho, derivan de los enfoques o

perspectivas descritas atrás. Sobre estos modelos la literatura es muy amplia, relativamente compleja y han dado origen a numerosos estudios comparativos y críticos alrededor de la educación (Carretero, 1993; Moll, 1993; Delval, 1997; Aznar, 1992).

No puede establecerse un corte abrupto entre modelos pedagógicos modernos y postmodernos. Lo que generalmente se encuentra en los sistemas educativos son variaciones de un nivel a otro, o de una institución a otra. También se asumen modelos como parte de las políticas nacionales. Lo que si puede observarse son las diferencias significativas entre los modelos modernos y aquellos inspirados en el constructivismo. Estas diferencias tienen que ver con la manera como reescriben la discusión epistemológica y reivindican el papel que juegan perspectivas como la hermenéutica, la fenomenología, y en general, enfoques cualitativos propios de los micro contextos en los cuales los sujetos desarrollan su capacidad interpretativa, su capacidad para el aprendizaje autónomo y su interés en participar en la construcción del conocimiento (Camejo, 2006).

Es importante considerar que la postmodernidad anuncia profundas transformaciones en la cultura, el conocimiento, la subjetividad y la identidad. El auge de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad trascienden la mirada disciplinaria que fue hegemónica por siglos. Autores como Lyotard (1987), Gibbons (1998), Dogan (1997), Becher (2002) y otros, muestran las profundas grietas que nuevas formas de producción del conocimiento produjeron sobre las disciplinas. El efecto sobre la educación se ha expresado en orientaciones hacia propuestas integradas del currículo, donde la transversalidad ha devenido un principio sustancial de la organización curricular, que promueve el desarrollo de competencias. La postmodernidad es la expresión cultural que hace parte de la transformación en la economía política del capitalismo tardío de dicho siglo, que trajo consigo “cambios radicales en los procesos laborales, los hábitos del consumidor, las configuraciones geográficas y geopolíticas, los poderes y prácticas estatales, y otros aspectos similares” (p. 143). En este contexto, agrega Harvey (1998) que se producen nuevas

orientaciones sociales y psicológicas, como el individualismo y el impulso de realización personal a través de la autoexpresión, la búsqueda de seguridad y de identidad colectiva, la necesidad de alcanzar auto-respeto, estatus, o alguna otra marca de identidad individual, juegan un rol en la definición de las modalidades de consumo y en los estilos de vida (p. 145).

La postmodernidad, vinculada a los procesos de globalización, hace del mercado el principio básico de la cultura y de la vida. El consumo tecnológico se convierte en un medio de transformación de los estilos de vida, que ahora se convierten en estilos de vida tecnológicos (Lash y Urry, 2001). Para estos autores “la posmodernidad individualizante obliga a los sujetos a ser reflexivos y a tomar decisiones continuamente sobre su modo de realizar las actividades diarias” (p. 19). Este punto de vista tiene cierta relación con los movimientos epistemológicos que surgen como alternativa a la visión moderna de sociedad, sujeto, educación o aprendizaje, entre ellos el constructivismo, que al lado de la fenomenología y de la perspectiva de la complejidad (Morin, 1990; 1999) señalan la importancia de ser los constructores de nuestra realidad en la cual vivimos, experimentamos, pensamos y actuamos.

Por esta razón, la época actual (siglo XXI) es una invitación a actuar como constructores de nuestro propio destino, de nuestro propio conocimiento. En este sentido, y apropiando a Piaget, Camejo (2006) considera “la filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente” (p. 3). De allí que el enfoque constructivista y el pensamiento postmoderno vayan de la mano en el sentido que coinciden en que “estamos inmersos en la subjetividad, nada es objetivo, la realidad se construye” (Camejo, p. 8). Esto nos permite decir que la postmodernidad le apuesta a una subjetividad constructivista. Al respecto, Campos (2004) plantea que “el discurso postmoderno insiste en la construcción social, discursiva de la realidad y de la subjetividad” (p. 1). En este sentido, privilegia posturas individualistas, estilos de vida propios, éticas personales que

subvaloran la ética supraindividual. En relación con el conocimiento, Campos (2004) plantea que en la postmodernidad “la gestión social del conocimiento articula algunas concepciones y técnicas tales como *Conocimiento Organizacional, Aprendizaje Organizacional, Conocimiento Socialmente Distribuido y Gestión por Competencias*” (p. 1).⁷ En relación con el sujeto postmoderno plantea que “si los sujetos son entendidos como fuentes de acción; la producción discursiva de organización debe pasar necesariamente por la producción discursiva de sujetos” (p. 2). Agrega que

En este proceso, los discursos sobre autonomía, logro personal y libertad han jugado significativamente este papel articulador. Los sujetos son incluidos en la práctica autoral del manager en tanto sujetos ‘libres’, ‘autogestionados’ y ‘automotivados’ que eligen desde sí, desde su interioridad, su participación intensa en la organización (p. 3).

Como puede observarse, hay una relación estrecha entre los planteamientos constructivistas y la concepción postmoderna de conocimiento, sociedad y sujeto, cultura y educación. En el caso de la cultura

se redefinen la familia, las relaciones de género, la sexualidad y la personalidad. Los individuos son más flexibles y deben reestructurar permanentemente su ‘yo’; producen formas de socialización, en lugar de seguir modelos de conducta. Las relaciones humanas se generan en los espacios atemporales de redes y medios, donde no existe lo predecible (Alfaro, 2011, p. 5).

En el caso de la educación, los enfoques constructivistas han dado origen a formas de aprendizaje autónomo, que se fundamentan en la concepción de que el alumno es el constructor de sus propios conocimientos, que aprende a otra velocidad, es icónico, multitareas, adaptable a diversas formas de aprendizaje y que además debe ser creativo, innovador, emprendedor y –fundamentalmente- flexible; que se apropia rápidamente de las tecnologías de la información y la

comunicación. Esto implica la generación de modelos pedagógicos nuevos, fundamentados en la flexibilidad, la complejidad o la transversalidad; en las tecnologías de la información y la comunicación (conectividad); en la movilidad y la promoción de sujetos emprendedores.

Es claro que no todos los modelos pedagógicos, nuevos o postmodernos, se inscriben en las demandas de la globalización. Hoy es posible pensar en la necesidad de producir modelos alternativos que proporcionen a los estudiantes las herramientas analíticas y críticas para que puedan pensar de otra manera la forma como se promociona el conocimiento, el aprendizaje y las actitudes vinculadas al servicio de las políticas educativas que agencian, a su vez, las políticas globales propias de la economía de la globalización.

Conclusiones

En este artículo se ha intentado presentar, de manera resumida, los aspectos históricos de los modelos pedagógicos y analizar los fundamentos de algunos de ellos. Se partió de una breve descripción del concepto de modelo, se avanzó en el análisis del concepto de modelo pedagógico y se realizó una interpretación de la naturaleza y función de los modelos pedagógicos en la modernidad y en la postmodernidad. El análisis realizado ha tenido un sentido crítico sobre la necesidad de pensar de manera alternativa la concepción de modelo pedagógico, que como se sabe es el fundamento de las prácticas pedagógicas que permiten orientar la interacción de maestros y alumnos. Se trata de incentivar nuevas formas de asumir la educación y en ella la de promover mentalidades críticas que puedan comprender lo que significan los signos y significados de nuestros tiempos, que requieren una reconstrucción del mundo en que vivimos.

Referencias

- Abbagnano N., y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Alfaro Ramírez, T. (2011). Desafío docente: el alumno postmoderno. *Docencia Universitaria*, 5(1), I-II.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Ausubel, D., y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil. Tomo 2*. Paidós.
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Tirant lo blanch.
- Badiou, A. (1972). *El concepto de Modelo. Bases para una epistemología Materialista de las Matemáticas*. Editorial. Siglo XXI.
- Becher, T. (2002). *Tribus y territorios académicos*. Editorial Gedisa.
- Bell, D. (2006). *Las contradicciones culturales del Capitalismo*. Alianza Editorial.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de a modernidad*. Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Bruner, J., y Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*, 1-14.
- Camejo R, A. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la postmodernidad. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 14(2), 1-8.
- Campos, V. S. (2004). Teoría(s) organizacional(es) postmoderna(s) y la gestión del sujeto postmoderno. *Athenea Digital*, (6).

<https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n6/15788946n6a33.htm>

Capitan Díaz, A. (1984). *El humanismo pedagógico de Luis Vives*.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/49959/1/El%20humanismo%20pedag%C3%B3gico.pdf>

Carretero, M. C. (1993). *Constructivismo y Educación*. Aique.

Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Paidós

De la Garza Toledo, E., y Neffa, J. C. (2011) Modelos económicos, modelo productivo y estrategias de ganancia: conceptos y problematización. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (39), 1-5.

Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, (257), 78-84.

Diaz Villa, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (1), 15-27.

Dogan, M. (1997). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (153).

Dogan, M. (2003). *Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas*.
<https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/2010/11/20/las-nuevas-ciencias-sociales-grietas-en-las-murallas-de-las-disciplinas-mattei-dogan-unesco/>

Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.
<http://bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/general/colombo/Engestrom%20-%20El%20Aprendizaje%20Expansivo%20en%20El%20Trabajo.pdf>

- Flores Ochoa, R. (1994). *Pedagogía y conocimiento*. Mc Graw Hill.
- Foucault, M. (1972). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI* [Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998].
- González Zepeda, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 15-22.
- Habermas, J. (1885). La modernidad, un proyecto incompleto. En H. Foster (ed.), *La posmodernidad*. Editorial Kairós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Taurus.
- Habermas, J. (1988). El criticismo neoconservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas políticas. En R. Bernstein (ed.), *Habermas y la modernidad*. Ediciones Cátedra.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores.
- Hegel, G. W. F. ([1822] 1991). *Escritos Pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la lectura.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, E. ([1803] 1985). *Tratado de pedagogía*. Ediciones Rosaristas.
- Koselleck, R. (1979). *Pasado y futuro. Para una semántica de los tiempos históricos*. Editorial Paidós.

- Kuhn, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lash, S., y Urry, J. (ed.) (2001). *Economías de signos y espacios. Sobre el capitalismo de la posorganización*. Amorrortu.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Loya Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 3-25.
- Lyotard, F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre le saber*. Ediciones Cátedra.
- Marín Ibañez, R. (s.f.). *Los ideales de la escuela nueva* [Documento]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71523/00820073003026.pdf?sequence=1>
- Merani, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Grijalbo.
- Moll, L. C. (1993). *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica a la educación*. Aique.
- Montoya, D. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Mussen, P. H. (ed.). (1970). Piaget's Theory. En *Carmichael's Manual of Child Psychology* (pp. 1-28). John Wiley / Sons INC.
- Núñez, V. (2007) Prologo. En Z. Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.

- Piaget, J. ([1952] 2014). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Crítica.
- Piaget, J. (1968). *Educación e Instrucción*. Proteo.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Ariel.
- Ribes, E. (1995). John B. Watson. El conductismo y la fundación de una psicología científica. *Acta Comportamentalia*, 3, 66-78.
- Skinner, B. F. (1970). *La tecnología de enseñanza*. MacGraw Hill.
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Vergara Ciordia, J. (2000). El sentido del saber de la Escolástica medieval. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie III Historia Medieval* I(13), 421-434.
- Vigotsky, L. S. (1978). En M. Cole, J. Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica / Grupo Editorial Grijalbo. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Viñoles, M. A. (2013). *Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada*.
- Weber, M. ([1922] 1977). *Economía y Sociedad* [vol. 1]. Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L., Echeverry S. A., Martínez, B. A., Quiceno, C. H., Sáenz O. J., y Álvarez, G. A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Editorial Magisterio.

Notas

¹ Esta revisión se efectuó el 7 de junio de 2022. Es probable que para ciertos autores esto sea una prueba simplista de demostrar la debilidad de la existencia del uso del término con una diversidad de sentidos que sería necesario indagar. La cifra muestra el inusitado crecimiento del interés por un término que puede aparecer implícito en muchos textos, inclusive en aquellos de los clásicos que siguen siendo vigentes, independientemente de que no hayan sido producidos recientemente. Todo texto termina siendo historia, y como historia hay que considerarlo relevante.

² El siglo XIX es el siglo de configuración del movimiento que se denominó *Escuela Nueva*.

³ Así lo hemos corroborado en los diversos autores que se han mencionado en párrafos anteriores, muchos de los cuales se descalifican con el pretexto que no son actuales, aunque son y forman parte de la historia construida socialmente.

⁴ No nos ocuparemos aquí del modelo naturalista que poco desarrollo ha tenido en América Latina. La expresión más pura de este modelo sería aquella formulada por Rousseau en *Emilio*, su famosa obra educativa. En el siglo XX, una experiencia naturalista se realizó en Inglaterra en la escuela Summerhill que fue fundada en 1921 y creada por A. S. Neill. El modelo pedagógico de Summerhill tiene muchas variaciones, especialmente en las prácticas pedagógicas que se ocupan de la infancia de élite, donde los niños se desarrollan en un ambiente más natural.

154

⁵ No nos referiremos aquí al enfoque teórico del cual dependen los modelos pedagógicos. Esta posición es clara en el artículo desde su inicio.


⁶ Aquí solo hacemos un resumen muy breve de estos puntos sobre el aprendizaje, que son los más representativos del enfoque conductista.

⁷ Cursivas nuestras para resaltar la dominancia de estos enfoques.

Cuando comprendes y aprendes la historia
¿siempre cuentas los años? La contabilización-lectura
en ciertos textos sobre historia o “el ahialanuar”

When you understand and learn history, do you
always count the years? Counting- reading in certain
texts on history or "the ahialanuar."

Francisco Miguel Ortiz Delgado*

** Profesor titular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, México. Doctor en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; ganador de la Medalla al Mérito Universitario en esta universidad por sus estudios de doctorado. Obtuvo la Mención Honorífica en los premios a mejores artículos sobre Teoría de la Historia, otorgados por el Comité Mexicano de Ciencias Históricas y el Colegio de México. Ha publicado artículos especializados en revistas académicas de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México y Venezuela. Autor del libro académico La metafísica de los liberales, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2020. Correo electrónico: fmiguelod@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-1300-1275>*

Historial editorial

Recibido: 26-marzo-2022

Aceptado: 03-junio-2022

Publicado: 30-julio-2022



Cuando comprendes y aprendes la historia ¿siempre cuentas los años? La contabilización- lectura en ciertos textos sobre historia o “el ahialanuar”

Resumen

En el presente artículo subrayamos que la contabilización de los años, por parte del lector o estudioso de textos cuyo objetivo es narrar-interpretar crítica y verazmente la historia, es epistemológicamente esencial para comprender con autenticidad, y aprender de tales textos. La contabilización-lectura(-consciencia) de los años que refiere ciertos textos sobre historia es un tópico que ha sido pasado por alto por muchos conocidos teóricos de la historia, incluyendo a reconocidos especialistas como Hayden White, François Hartog o Hans-George Gadamer. Por ende, nuestro propósito aquí es enfatizar un proceso epistemológico (evidente) cuya importancia se obvia y no se analiza lo suficiente. Sostenemos pues que cualquier texto que intenta narrar e interpretar verazmente cómo sucedió el pasado humano pierde su “razón de ser” si su lector ni contabiliza ni está consciente de los años en que transcurren los hechos narrados, por ende, para pragmáticamente referirnos a tal concreta contabilización-lectura de años propondremos un neologismo. Posteriormente “verificamos” y ejemplificamos nuestras proposiciones analizando algunos textos del ya clásico historiador mexicano Justo Sierra Méndez. Por último, reflexionamos someramente mediante el método comparativo, sobre cómo en la literatura llamada “histórica” también puede ser indispensable, para comprenderla, la contabilización de fechas de los procesos históricos narrados.

Palabras Clave: Cronología, epistemología de la historia, lectura, Justo Sierra, teoría de la historia.

When you understand and learn history, do you always count the years? Counting- reading in certain texts on history or "the ahialanuar."

Abstract

In this article, we emphasize that counting years, by scholars or readers of texts whose objective is to critically and truthfully narrate-interpret history, is epistemologically essential to authentically understand and learn from such texts. The counting-reading (-awareness) of the years that certain history texts refer to, is a topic that has been overlooked by many well-known theoretical historians such as Hayden White, François Hartog, and Hans-George Gadamer. Therefore, our purpose is to emphasize an (obvious) epistemological process whose importance is overlooked and insufficiently analyzed. We argue that any text that attempts to truthfully narrate and interpret how the human past happened loses its "raison d'être" if its reader neither counts nor is aware of the years in which the narrated events take place; thus, to pragmatically refer to such concrete counting-reading of years we propose a neologism. Moreover, we "verify" and exemplify our propositions by analyzing some texts by the classic Mexican historian Justo Sierra Méndez. Finally, we briefly reflect through the comparative method on how counting the years of narrated historical processes can also be essential in the understanding of the so-called "historical" literature.

Keywords: Chronology, epistemology of history, reading, Justo Sierra, theory of history.

Quand vous comprenez et apprenez l'histoire, vous comptez toujours les années ? La comptabilisation-lecture dans certains textes sur l'histoire ou "l'ahialanuar"

Résumé:

Dans le présent article, nous soulignons que la comptabilisation des années, par le lecteur ou le spécialiste de textes dont l'objectif est de raconter-interpréter de façon critique et véridique l'histoire, est épistémologiquement essentielle pour comprendre et apprendre de tels textes. La comptabilisation-lecture(-conscience) des années rapportées par certains textes sur l'histoire est un sujet qui a été négligé par de nombreux théoriciens de l'histoire bien connus, y compris des spécialistes reconnus comme Hayden White, François Hartog ou Hans-George Gadamer. Notre but ici est donc de mettre l'accent sur un processus épistémologique (évident) dont l'importance est évidente et insuffisamment analysée. Nous maintenons donc que tout texte qui tente de raconter et d'interpréter honnêtement comment le passé humain s'est produit perd sa "raison d'être" si son lecteur ne comptabilise ni n'est conscient des années au cours desquelles se déroulent les faits relatés, par conséquent, pour faire référence de façon pragmatique à un tel concret comptage-lecture des années, nous proposerons un néologisme. Nous avons ensuite "vérifié" et illustré nos propositions en analysant certains textes de l'historien mexicain déjà classique Justo Sierra Méndez. Enfin, nous réfléchissons sommairement, par la méthode comparative, sur la façon dont la littérature dite "historique" peut aussi être indispensable, pour la comprendre, la comptabilisation des dates des processus historiques racontés.

Mots-clés: Masculinité, Chronologie, Épistémologie de l'histoire, Justo Sierra, Lecture, Théorie de l'histoire.

Kiedy rozumiesz i uczysz się historii, czy zawsze liczysz lata? Liczenia-czytanie w niektórych tekstach o historii lub "ahialanuar"

Streszczenie

W tym artykule podkreślamy, że liczenie lat przez czytelnika lub badacza tekstów, których celem jest krytyczna i prawdziwa interpretacja historii, jest epistemologicznie niezbędne do zrozumienia z autentycznością i uczenia się z takich tekstów. Rachunkowość-czytanie (-świadomość) lat, o których wspominają niektóre teksty z historii, to temat, który został pominięty przez wielu znanych teoretyków historii, w tym uznanych specjalistów, takich jak Hayden White, François Hartog czy Hans-George Gadamer. Dlatego naszym celem jest podkreślenie epistemologicznego (oczywistego) procesu, którego znaczenie jest ignorowane i niewystarczająco analizowane. Dlatego utrzymujemy, że każdy tekst, który próbuje opowiedzieć i zinterpretować zgodnie z prawdą, jak wydarzyła się ludzka przeszłość, traci swoją "rację bytu", jeśli jego czytelnik ani nie liczy, ani nie jest świadomy lat, w których mają miejsce opowiadane wydarzenia, dlatego pragmatycznie odnosząc się do tak konkretnej księgowości lat, proponujemy neologizm. Później "zweryfikowaliśmy" i zilustrowaliśmy nasze twierdzenia, analizując niektóre teksty klasycznego meksykańskiego historyka Justo Sierra Méndeza. Na koniec zastanawiamy się pokrótce metodą porównawczą nad tym, jak w tak zwanej literaturze "historycznej" może być również niezbędne, aby ją zrozumieć, rozliczanie dat opowiadanych procesów historycznych.

Słowa kluczowe: Chronologia, epistemologia historii, czytanie, Justo Sierra, teoria historii.

Introducción

Muchos de los recientes especialistas en teoría de la historia, epistemología de la historia, filosofía de la historia o filosofía de la historiografía han dejado a un lado el análisis del impacto epistemológico en los lectores de las cronologías, de los años, que se encuentran dentro de los libros de historia. Los más afamados teóricos de la historia no han estudiado o enfatizado lo suficiente la esencialidad de las cronologías para construir y/o comprender ciertas narraciones-interpretaciones de la historia.

Sin pretender ser exhaustivos, revisemos algunos ejemplos de esta falta de atención, dentro de los teóricos de la historia, hacia el proceso de contabilizar los años por parte de un lector de textos que contienen narraciones-interpretaciones de historia. El norteamericano Hayden White, en su conocido libro aparecido originalmente en 1973, *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX* (1992), deja a un lado la epistemología de la cronología para concentrarse en el análisis de las formas y recursos literarios en la narración sobre la historia. En el francés François Hartog y su *Evidencia de la historia. Lo que ven los historiadores* (2011), libro aparecido en 2005, no encontramos análisis de la cronología; aunque indirectamente sí la encontramos en su texto de 2003 *Regímenes de historicidad* (2012) pero sólo en referencia a cómo perciben las distintas sociedades, gobiernos o grupos el “tiempo” en el día a día, pero no sobre cómo las sociedades o los individuos perciben, reciben y comprenden el tiempo referido en los libros. Hans-George Gadamer quizá sólo muy indirectamente y de forma global abordaría el papel de la comprensión de la cronología en los textos en su monumental *Verdad y método* (2012). Sólo Michel de Certeau en su libro de 1975 *La escritura de la historia* (2010), aborda de forma directa a la cronología, pero únicamente en cuatro páginas (104-108) y no comenta el proceso de comprensión de las fechas por parte del lector.

Tampoco en textos de ya clásicos teóricos como Johan Gustav Droysen (1983), Johan Huizinga (1980) u Oscar Handlin (1982), se encuentran análisis epistemológicos sobre el impacto de contabilizar

(o tomar siempre en cuenta) años y fechas al leer un libro. En 2004 salió a la luz un libro (*History Under Debate*) que compila varios artículos que versan sobre los nuevos rumbos de la disciplina-de-la-historia, pero en ninguno de sus trece capítulos, escritos por más de quince especialistas, se problematiza la cronología o el tiempo. Por supuesto, hay excepciones a la larga lista que podemos seguir dando de estudiosos recientes que no han analizado el proceso de contabilizar fechas en la lectura de textos sobre historia, pese a que esos estudiosos hayan concentrado sus esfuerzos en la teoría de la historia y de la historiografía. Una de esas excepciones es Rodolfo Suárez Molinar y su libro *Explicación histórica y tiempo social* (2007), y otra, más conspicua, es Reinhart Koselleck y su texto *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia* (2001), donde sí hace énfasis en torno a la esencialidad de las cronologías y el tiempo para construir los textos que narran-interpretan la historia, esto es, para llevar a cabo el llamado “método histórico” y plasmarlo en papel (no obstante, aquí no nos basaremos en sus ideas para sostener nuestras proposiciones).

Tradicionalmente se ha establecido que, desde Heródoto y Tucídides, en el caso de Grecia, o desde Sima Qian (o antes), en el caso de China, se comenzaron a escribir libros que intentan narrar-interpretar veraz y fehacientemente a la historia o, más exactamente, a una parte de la historia. La producción de tal tipo de obras continuó durante la llamada Edad Media (según estándares cronológicos “occidentales”¹), aunque de forma desmejorada. Ya en la Época Moderna, precisando, desde el siglo XVI, ha aumentado la producción de libros con las cualidades descritas. Y a finales del siglo XVIII, o hasta el siglo XIX, esos libros comenzaron a ser escritos por historiadores *especializados* o *profesionales*. Como ejemplo de lo anterior tenemos, de entre una infinidad de títulos, los siguientes: *Historia de la conquista del Perú* de William H. Prescott (2004), *Historia mínima de México* de Daniel Cosío Villegas (1973) o *La otra historia de Estados Unidos* de Howard Zinn (2011). Al tipo de libros referidos en este párrafo los llamaré aquí, para *pragmáticamente diferenciarlos* de cualesquiera otros, *texto-jistoría*. Retomando así el vocablo griego ἱστορία en su pronunciación en castellano “jistoría”, y fusionándolo, para mayor claridad, con la propia palabra “texto”.

Más concretamente, a la texto-jistoría² la entenderé como un libro creado-planeado como una unidad (aunque puede ser hecho por dos o más autores) y que se caracteriza por contener una narración-interpretación de una parte de la historia que fue construida para ser veraz, narración-interpretación que, por ende, *debe de ser el resultado de una investigación crítica de la historia y que explica el cómo y el por qué aconteció como aconteció la historia* investigada.

La textojistoría es entonces un muy específico tipo de libro, ejemplos de ella los encontramos hoy en día por miríadas, y en una gran diversidad de formas: desde las *Historias* de Heródoto y los *Anales* de Cornelio Tácito (2009), y hasta la mencionada *Historia de la conquista del Perú*, son obras que podemos catalogar como textojistorías. Veamos, los *Anales*, está conformado por una narración-interpretación de la historia político-militar de la antigua Roma entre los años 14 y 68 d.C., tal narración-interpretación es el eje de la textojistoría *Anales*. Análogamente, la *Historia de la conquista del Perú*, contiene una narración-interpretación extensa de la civilización inca durante el tiempo de su conquista por parte de los españoles, la cual es su eje, el cual sostiene otras narraciones-interpretaciones más breves (hechas por el mismo autor), como lo son las narraciones-interpretaciones de las exploraciones de los españoles en Sudamérica, de la política del Imperio Inca en el siglo XVI, etc.

La textojistoría y el ahial-an-u-talab

Lo expuesto en la introducción me permite hablar de una característica prácticamente única de las textojistorías, de una característica particular de los libros construidos por historiadores (que los hace diferentes de todos los demás libros en general; incluyendo una diferenciación de las novelas, de los poemarios, de las obras de teatro, de los libros de sociología, de antropología, de filosofía, etc.), a saber: el hecho de que para comprender una textojistoría siempre se deben de realizar simultáneamente las acciones de leer y de contabilizar años.

En otras palabras: para que una persona comprenda una textojistoría, como los *Anales* de Tácito o la *Historia de la conquista del Perú* de Prescott, siempre deberá de contar (y estar consciente de) los años en que sucede lo narrado. Es decir, todo buen lector de una textojistoría, y esto parece ser evidente pero hay que enfatizarlo, sabe y/o está siempre consciente de la cuenta de los años en que ocurre lo narrado-explicado. Invariablemente, si el lector de una textojistoría falla en saber y/o estar consciente de los años en que ocurre lo narrado, fallará en comprender la textojistoría. Si un lector no contabiliza/esta-consciente-de-los-años estructurales en una textojistoría esta pierde todo su propósito característico; quien haya fracasado en contar-computar los años en que transcurren en los sucesos narrados en la textojistoría, fracasará en saber los años en que suceden los hechos narrados y, por ende, fracasará en adquirir el conocimiento y el entendimiento cabal de lo que lee.

A esta cualidad de ser leída y contabilizada a la vez, de toda textojistoría (a esta necesidad de que para comprenderla hay que siempre contar números; una cualidad-actividad sobre la que considero no ha habido la suficiente reflexión), la llamaré “ahial-an-u”. “Ahial-an-u” es una frase-palabra del idioma huasteco que se ha traducido como “leer” pero cuyo significado literal es “contar el libro” (Salas y Martínez, 1999, p. 112) o “contar el papel”. Es decir, estimo que para los huastecos el leer no es sino una forma particular de computar. Luego, retomo la concepción huasteca sobre-el-acto-de-leer y la aplico a la actividad de leer específicamente una textojistoría,³ es decir, a la “lectura” de las textojistoría la denominaré “ahial-an-u-talab”, que sería la abstracción de “ahial-an-u”, y que podríamos traducir-interpretar como “lectura-contabilización”.

Ergo, “leer” una textojistoría no es solo leer sino ahial-an-u o computar-leer. A este último verbo compuesto lo castellanizaré como “ahialanuar”. El acto de la “lectura” de una textojistoría es un acto de conteo-lectura o ahial-an-u-talab. Luego, uno nunca solo lee una textojistoría para comprenderla sino que uno ahialanua (contabiliza-lee) una textojistoria para comprenderla. Cuando “leemos” una textojistoría en realidad la ahialanuamos porque “siempre” sabemos

de la cuenta de los años en que transcurre lo narrado, porque siempre estamos conscientes de la cronología del relato aun cuando este no siempre sea provisto en un orden cronológico. Esto quiere decir que *toda* textojistoria da cuenta de la cronología. En cambio, para (comprender) otros relatos no es indispensable dar cuenta (veraz) de las fechas, de las cronologías, de los sucesos.

Pero, ¿por qué necesitaríamos de un neologismo para dar cuenta de una actividad o proceso peculiar que se hace al revisar y aprender de una textojistoria? En primera, para distinguirlo con claridad de la “pura” actividad de leer; cuando alguien “lee” una textojistoria no está simplemente leyéndola, sino que está ahialanuándola, esto es leyéndola/contabilizando-las-fechas-referidas-en-ella, y esto implica un proceso epistemológico y de aprendizaje distinto que el leer/aprender-de otro tipo de obras (distinción en la que, por estar fuera de nuestras capacidades, no podemos proveer). Otra razón para recurrir a un neologismo radica en que el concepto de “ahialanuar” nos referirá la contabilización de los hechos o procesos (conjuntos de hechos) ubicados en el tiempo relatados-interpretados en una textojistoria, mas no la contabilización de ninguna otra cuestión dentro de la textojistoria; no refiere la contabilización de, por ejemplo, el número de embarcaciones que participaron en la batalla de Salamina que nos otorgase el autor de una textojistoria sobre esta batalla, el número de presidentes que ha tenido México sancionados en una textojistoria o el número de golpes de Estado que ha sufrido toda Latinoamérica en referido en otra textojistoria. Ahialanuar es leer-y-contabilizar-tiempo, y nada más que tiempo.

Por otra parte, el concepto de ahialanuar nos permitirá referirnos a la computación de tiempos “exactos”, y, por ende, permitirá conocer con más precisión lo que Koselleck ha denominado los “cursos y ritmos” (2002, p. 101) de un mismo proceso histórico relatado-interpretado en distintas textojistorias. Una cuestión que no es tan evidente y merece una profundización epistemológica. Pues, si ahialanuar es contabilizar días, meses, años, etc., por ende, ahialanuar significa leer-contabilizar los años que, por ejemplo, duró el Renacimiento *de acuerdo con* “X” textojistoria; supongamos que su

autor le otorgó 150 años al proceso histórico conocido como Renacimiento. Así, cuando la misma persona que leyó “X” y ahora lea “Y” textoistoria del Renacimiento, donde el autor de “Y” le otorgó, digamos, 200 años al proceso renacentista, estamos ante el hecho de que el lector, en esta segunda lectura, volvió a leer-computar y, gracias a esto mismo, pudo comparar *con más claridad* los “cursos y ritmos”⁴ del Renacimiento de acuerdo con “X” y con “Y”. Y la reflexión en torno a sus dos “ahial-an-u-talabs”, a sus dos lecturas-contabilizaciones, le permitirá al lector decidir cuál interpretación rítmica es (para él) más adecuada, certera o mejor argumentada (decidir cuál ritmo es más veraz, si el de “X” o el de “Y”).

Por otra parte, cabe subrayar otro punto evidente: el acto de ahialanuar se realiza por parte del receptor de una textoistoria independientemente a qué cronología o periodización haya empleado el autor de la textoistoria. Es decir, no importa si los historiadores emplearon los años de acuerdo con el calendario islámico o los años del calendario chino o los años de acuerdo con el calendario cristiano (el más extendido en el mundo), para escribir textoistorias, el punto es que en los tres casos (y en otras cronologías) los lectores de textoistorias no dejarán de ahialanuar a causa de diferencias en periodizaciones.

Paso ahora a ejemplificar el cómo es necesario ahialanuar a los escritos de *cualquier historiador*, ello con el análisis de una parte de la obra de uno de los más conspicuos historiadores mexicanos: Justo Sierra Méndez.

Ahialanuar al intelectual mexicano Justo Sierra Méndez

163

En este apartado no pretendo, por supuesto, realizar un análisis exhaustivo de la obra de Justo Sierra (que consta de más de catorce volúmenes según una colección editada por la Universidad Nacional Autónoma de México), ello está fuera de nuestros propósitos. Lo que quiero es ejemplificar cómo se ahialanua una concreta obra sobre

historia, a saber, me concentro en la *Evolución política del pueblo mexicano*⁵ y Juárez, su obra y su tiempo de Sierra.

¿Por qué retomo la obra del “Maestro de América” para ejemplificar cómo se ahialanua? Aparte de ser Sierra un autor clásico de la historiografía latinoamericana, considero que se tratan sus escritos sobre historia unos que están en el límite de no ser textojistorías, es decir, se tratan de obras que abordan la historia, reflexionan sobre ella, pero unas donde los elementos que las hacen entrar en lo que he llamado textojistoría son apenas suficientes (lo cual no implica en lo absoluto que dejen de ser textojistorías). Esta característica nos permitirá apreciar, que tanto una textojistoría como una mera reflexión crítica y cronológica de la historia que no tiene el propósito de narrar verazmente cómo sucedió la historia (propósito inherente a las textojistorías), deben de ser constantemente ahialanuados. Por ende, más adelante también abundaré sobre cómo el intelectual mexicano era, sin lugar a duda, un historiador, en tanto que siguió toda la metodología y las técnicas que implican ser historiador.

Cito un fragmento de la *Evolución política*, uno en donde su autor narra-interpreta parte de la historia colonial de México:

[1.1] Pero la gran masa [de indígenas] fue vasalla mental de la superstición y del vicio; el vicio de la embriaguez, que se cebó después en la familia vencida mucho más que antes de la Conquista y que, si por circunstancias especiales de ocupación y medio, ha mantenido cierto vigor animal en un grupo humano destinado al crecimiento moral por sus facultades de carácter, en cambio lo ha atrofiado en un raquitismo espiritual, aún no incurable por fortuna.

[1.2] El contacto con los conquistadores, la dureza de los encomenderos, y luego terribles epidemias que parecían destinadas a ellos especialmente, redujeron de algunos millones, durante el siglo XVI, la población indígena [...]

[1.3] Uno de los primeros virreyes ordenó que se recogieran los hijos de españoles y de indígenas para darles la educación que debían tener: su [sic] [se] trataba de infortunados. Esta fue la

primera tentativa de agrupación de los mestizos, de la familia nueva, de la nacida de las dos razas, de los *mexicanos*. El marqués de Mancera (25º virrey) los describe ya como una parte importante de la nación y los elogia, en el siglo siguiente al de la Conquista (Sierra, 2009, pp. 71-72)

A partir de los tres párrafos anteriores, quisiera evidenciar dos puntos, los cuales serán incontrovertibles independientemente del punto de vista, cosmovisión y/o interpretación (filosófica) que nos transmite Sierra:

- I) Los tres párrafos pertenecen a una textojistoria.
- II) Para entender plenamente los tres párrafos citados el “lector” tiene que ahialanuar.

El punto I implica que Sierra efectivamente fue en verdad y de forma plena un historiador. Justo Sierra sí investigó la historia de la forma como efectivamente lo hacen los historiadores, en particular para escribir su *Evolución política del pueblo mexicano*. Claro, es posible, a su vez, contraargumentar que Sierra no da muestras de rigor investigativo, como tampoco la dan muchos otros escritores latinoamericanos del XIX, al menos no en un ámbito estrictamente científico-positivo en el sentido moderno: a contracorriente de mi perspectiva Agustín Aragón y León (citado en Beller, Mender y Ramírez, 1973) decía que “El señor Sierra ni en sus poesías ni en sus discursos, ni en sus libros, ni en sus informes oficiales, ha revelado nunca espíritu científico, es un metafísico [...] Las doctrinas del positivismo le son desconocidas también” (p. 199). Pero, pese a lo anterior, no podemos asegurar que Sierra, como muchos otros individuos del XIX que escribieron para explicar verazmente a la historia, A) no haya empleado todo tipo de fuentes para recabar su información, B) no haya corroborado la autenticidad de las fuentes que empleó, C) no haya comparado a las distintas fuentes que empleó.

Sierra critica, aunque sea de manera marginal, a algunas aseveraciones o narraciones orales sobre la historia, además de que

da noticia de haber revisado distintas versiones (fuentes) de lo acontecido (y de que las cotejó). Por lo último dicho, es posible asegurar que Sierra empleó el método de la disciplina-de-los-historiadores el cual consistiese en realizar A, B y C y que, por esto, fue un historiador. Con los resultados y reflexiones de sus indagaciones sobre la historia, Sierra obtuvo la materia prima para su *Evolución política*, libro el cual contiene una narración eje que versa sobre la historia como poseedora de una “evolución”. En particular, su texto versa sobre lo que entiende como la “evolución” política y social de los mexicanos desde los tiempos precolombinos y hasta finales del siglo XIX. Y tal narración es una “narración-interpretación de una parte de la historia, que tiene la intención de ser veraz”, que es escrita y que “explica el cómo y el por qué aconteció como aconteció aquella [larga] parte de la historia que narra-interpreta”. Se puede decir, en palabras Carlos Aguirre Rojas, que Sierra es en efecto crítico y, al contrario de la opinión de Agustín Aragón, evita “la construcción en el aire, de modelos irreales y fantásticos de la supuesta evolución histórica humana [...]” (Aguirre, 2008, p. 89). Sierra utiliza la construcción de la “evolución de México” y la hace aparentemente real-histórica. Luego, la *Evolución política* es en efecto una textoistoria. Así, afirmo que existieron pues auténticos historiadores latinoamericanos en el siglo XIX, quienes positivamente historiaron⁶ a la historia precolombina y/o a la colonial y/o a la poscolonial de América Latina, pero también a la historia europea o a la asiática, como lo hiciera el propio Sierra en otra de sus textoistorias, a saber, *Compendio de historia de la Antigüedad*.

Paso ahora a argumentar por qué el fragmento citado de *Evolución política* debe de ser ahialanuado. Para comprender a los párrafos que enumeré como I.1, I.2 y I.3, se tiene que simultáneamente leerlos y contabilizar las épocas o siglos a los que hacen referencias, es decir, se tiene que ahialanuarlos. Veamos, en el párrafo I.1 se tiene la frase “antes de la Conquista” (de México), es decir, el receptor de la obra, al leer tal frase, tiene que hacer referencia mental, o contabilizar, a una época pre-1521.

Segundo, en el párrafo 1.2 se tiene la frase “durante el siglo XVI”, esto es, el receptor, al leer tal frase (y todo el párrafo en general), tiene que hacer referencia mental (contabilizar) a una época que va de 1501 a 1600.

Tercero, en el párrafo 1.3, se tiene la frase “Uno de los primeros virreyes”, pero no se nos dice cuál virrey exactamente; no obstante, más adelante se habla del vigésimo quinto virrey, “el marqués de Mancera” quien gobernó de 1664 a 1673, con lo cual podemos inferir que con “Uno de los primeros virreyes” Sierra alude a alguno de los que gobernaron antes de 1664, por ende, alude a una fecha que va de 1535, el año en que se instaura el primer virrey de la Nueva España, y 1664. Luego, para una mejor comprensión del párrafo 1.3 el lector debe de ahialanuarlo, así como saber de antemano que en 1535 se instauró el primer virrey en la Nueva España.

Cuarto, en el mismo párrafo 1.3 se dice que el marqués de Mancera “los describe ya [a los mestizos] como una parte importante de la nación”, es decir, se alude a una descripción realizada en una época que va de 1664 a 1673.

Ergo, tenemos que quien lea tan solo tres párrafos de una obra concreta de Sierra tiene que contabilizar al menos cuatro veces para comprender el auténtico sentido-propósito de la narración, que es proveer una explicación cronológicamente veraz (pero no implica que tal explicación esté ordenada de forma cronológica). Concluimos que aquella obra concreta de Sierra es una textojistoría porque hay que ahialanuarla para comprenderla. Pues, si el receptor de la obra no la ahialanua o “lee-cuenta” *el contenido cronológico* de los párrafos citados se perderá en la narración porque ese receptor obtendrá datos vagos, relatos descontextualizados, hechos ahistóricos, explicaciones a-cronológicas, etc., las cuales son características de las narraciones que no constituyen a ninguna textojistoría, a ninguna historiografía.

Probablemente aquel lector que nada más lee y no ahialanua al citado libro de Sierra creará que está ante una narración sobre la historia que no es producto de una investigación propia de la

disciplina-de-la-historia, es decir, que no es producto de una indagación rigurosa propia de los historiadores. Pues cuando el receptor no entiende qué fechas se indican con “antes del Conquista”, cuando no tiene el dato de que ciertos hechos sobre los que está leyendo acontecen sólo durante el siglo XVI (hechos como la dureza de los encomenderos o las peores epidemias que afectaron a los indígenas) y cuando no tiene una mínima idea de qué años gobernaron los primeros virreyes de la Nueva España, se le escapará todo el sentido de la narración que está en sus manos, se le escapará su intrínseco sentido cronológico sin el cual la explicación y el entendimiento se desploman.

Si a la frase “Pero la gran masa [de indígenas] fue vasalla mental de la superstición y del vicio; el vicio de la embriaguez, que se cebó después en la familia vencida mucho más que antes de la Conquista y que, si por circunstancias especiales de ocupación y medio, ha mantenido cierto vigor animal [...]”, le suprimimos “mucho más que antes de la Conquista”, obtendremos una frase que se convierte en mucho más especulativa, que no obedece a la dinámica de una narración-interpretación que está sustentada y ensamblada (con y) en la cronología y en la contextualización temporal.

La investigación del pasado humano que busca una explicación emplazada en el contexto cronológico y de época es aquella que por lo general produce una narración-interpretación emplazada en el contexto cronológico y de época; repito, a esta narración-interpretación, para aprehenderla, hay que ahialanuarla. Podríamos asegurar que para poder construir una verdadera textoistoria es necesario pensarla como un producto cultural que, invariablemente, va a ser ahialanuada.

168

En otra textoistoria de Sierra cuyo título es *Juárez, su obra y su tiempo*, encontramos a una narración-interpretación eje que versa sobre un líder simbólico mexicano, Benito Juárez, y encontramos dentro de tal narración-interpretación eje otras breves narraciones-interpretaciones escritas, unas que bien se les puede llamar “mundiales”, esto es, que narran-interpretan la historia del mundo

(en términos amplios) o la historia “extra-mexicana” (más allá de México). Una de esas breves narraciones-interpretaciones es la siguiente:

Había logrado también [Abraham Lincoln] [...] un poder de asimilación sorprendente, penetrar en todas las profundidades de la crisis nacional que dio causa a la guerra separatista. [...] pudo el Gobierno [de los Estados Unidos de América] hacer frente a la rebelión [de 1861], con un grandioso programa. En esencia era éste: desarrollar en el Norte las riquezas latentes de inmediata explotación, para dominar con ellas al partido separatista. La fuerza del Sur era enorme, pero limitada [...] (Sierra, 1980, p. 338).

Aquí, en tanto que la historia de la Guerra Civil y la historia de la vida de Juárez contienen hechos interrelacionados, vinculados, que se pueden explicar mutuamente, cree Sierra apropiado mencionar-interpretar a ambos grupos de hechos. Todos, cabe notar, acontecen en el siglo XIX, pero el lector los comprenderá mejor si contabiliza/tiene-en-mente los años en que vivió Lincoln, los del inicio y final de la Guerra Civil norteamericana, etc.

Sierra poseía la idea de que la historia del pueblo latinoamericano de México, del mexicano, como la historia de cualquier otro pueblo, debe de obedecer, casi por ley trascendentalista y transhistórica, a la dinámica (instaurada por el discurso colonizador) de la historia “mundial”, a saber, la dinámica progresiva-evolucionista. Podemos aquí deducir cierto anti-eurocentrismo en Sierra si pensamos que él no considera que los únicos países o naciones que progresan son los europeos o los constituidos por descendientes de los europeos; todo país progresará, incluso aquellos que no tienen ninguna gota europea en la sangre. Pero puede ser entendido Sierra también como eurocentrista al considerar el valor de un país o pueblo en base a si progresa o no, a si es fuerte política y tecnológicamente o no. Las siguientes palabras del argentino Gregorio Weinberg son pues equivocadas: “Nuestros países latinoamericanos fueron durante siglos, marginales a las grandes decisiones” (1991, p. 13). Simplemente,

estimo, es una falacia hablar de “grandes decisiones” en la historia; ¿grandes decisiones para quién?, ¿para el mundo entero?, ¿para Europa?, ¿para Latinoamérica? No hay que pensar a Latinoamérica como marginal en general, porque sólo lo sería en base a la eurocéntrica medida que es el “nivel de progreso” y/o de poder tecnológico.

Sierra (1980) decía que las revoluciones históricas tienen el mérito de “precipitar la evolución cuando se ha retardado, y de hacer llegar al grupo social director al nivel de progreso que anhela” (p. 73). El historiador mexicano estimaba que cualesquiera revoluciones terminarían otorgando al pueblo que las materializaba un/el progreso, el cual era el sentido y el *telos* de la historia “mundial” según la exégesis eurocentrista-ilustrada-positivista y transhistórica de esta última. Tal *telos* es patente para Sierra en toda la historia de México, tanto la del México independiente como del pre-independiente; asegura Sierra (2009) que existía un “lento camino” de “la evolución indígena” precolombina (p. 75); aseguraba que la Conquista de México produjo una “evolución absoluta” de los habitantes de la región y una mejora general de la producción (Sierra, 2009, p. 70) (notemos que este último es un punto tecnocentrista o científicocentrista); estima por igual que la independencia de México forma parte de la madura evolución histórica de este país (Sierra, 1980, p. 272): considera a la Reforma mexicana (de la que escribía que “era el fruto de un árbol plantado por la Revolución francesa en suelo abonado por la sangre de nuestros abuelos” (Sierra, 2009, p. 290) como otro proceso progresivo acelerado, o *revolución*, de la evolución de los mexicanos (Sierra, 2009, p. 193); etc.

En efecto, los conceptos de evolución y de revolución de Sierra, y en lo que creía su “comprobación” en la historia mexicana y en la historia mundial, necesitan pues de ser ahialanados cuando se les ejemplifica. Si Sierra menciona que en la época precolombina, en la Conquista, en la Independencia y en la Reforma, hubo evolución, tendremos que ahialanar para comprenderlo porque obligatoriamente tendremos que ahialanar su narración de la

“evolución mexicana”, si en verdad queremos entender esta narración.

¿Es necesario ahialanuar a ciertas obras literarias? Algunas conclusiones

Hemos observado cómo las textojistorías, en tanto tales, deben de ser ahialanuadas para ser comprendidas con plenitud, pero ¿existen otros tipos de textos o narraciones que deban de ser ahialanuados para ser completamente comprendidos? La respuesta es sí;⁷ cualesquiera narraciones, sean ficticias o semi-ficticias o no-ficticias, que hagan referencia con constancia y frecuencia a una cronología basada en hechos pretéritos (humanos o no-humanos) reales, siempre deben de ser ahialanuadas si quieren ser entendidas plenamente.

A continuación, estudio un caso de narración ficticia basado en una cronología de hechos pretéritos humanos reales para apreciar que esa narración, para ser comprendida, debe de ser ahialanuada. Pensemos en la novela *Inés del alma mía* de la chilena Isabel Allende; tal novela necesita de ser ahialanuada para ser comprendida porque hace una referencia constante y frecuente a fechas o datos de una cronología real. Aquí está fuera de lugar (además de que adolezco del conocimiento y capacidad para hacerlo), dicho sea de paso, el discutir si una novela “histórica” tiene mayor calidad literaria o mérito cuando es necesario ahialanuarla que cuando no. Lo que debemos de observar es que, muy probablemente, los artífices de las narraciones *ficticias* que necesitan de ser ahialanuadas para ser comprendidas llevaron a cabo indagaciones propias de la disciplina-de-los-historiadores para construirlas.

171

En las primeras páginas del libro de Isabel Allende (2006) se narra lo siguiente:

Soy Inés Suárez, vecina de la leal ciudad de Santiago de la Nueva Extremadura, en el Reino de Chile, en el año [i] 1580 de Nuestro Señor. De la fecha exacta de [ii] mi nacimiento no estoy segura, pero, según mi madre, nací después de [iii] la hambruna y [iv] la tremenda pestilencia que asoló a España cuando [v] murió Felipe el Hermoso. No creo que la muerte del rey provocara la peste, como decía la gente al ver pasar el cortejo fúnebre, que dejó flotando en el aire, durante días, un olor a almendras amargas, pero nunca se sabe. La reina Juana, aún joven y bella, recorrió Castilla durante [vi] más de dos años llevando de un lado a otro el catafalco, que abría de vez en cuando para besar los labios de su marido, con la esperanza de que resucitara. A pesar de los ungüentos del embalsamador, el Hermoso hedía. Cuando yo vine al mundo, ya [vii] la infortunada reina, loca de atar, estaba recluida en el palacio de Tordesillas [...]

La novela de Allende hace referencia (muy) explícita, dentro de sus primeras 170 palabras, a al menos siete fechas de la cronología real de la historia de Sudamérica y España: i) 1508-1509 (años probables del nacimiento de Inés Suárez), ii) 1580, iii) (hacia) 1504, iv) 1506, v) 1506, vi) 1506-1508, vii) 1509. Para mayor clarificación y disfrute de lo escrito por Allende el lector habría que tener siempre en cuenta las fechas mencionadas; de hecho, la escritora “juega” abundantemente con estas fechas o años (como lo hará con muchas otras en el resto de su novela) y exige a su público que las vaya contabilizando, exige pues a su público que vaya ahialanuando sus páginas.

Revisemos ahora las referencias cronológicas de las primeras palabras de una novela corta de Justo Sierra titulada *Confesiones de un pianista*:

172

Seguía Eduardo muy grave; la tisis, bastante frecuente entre los jóvenes de la costa, iba consumiendo aquel cuerpo casi diáfano ya, y los médicos habían dicho a la familia que era preciso disponerlo.

Los incidentes todos de aquel día están grabados en mi memoria.

Yo no había abandonado el lecho de mi amigo, de mi hermano, durante los días penosos del mal; todos sus parientes me trataban con gran cariño, y siempre que el padre de Eduardo venía a la ciudad, de vuelta de su hacienda, tenía palabras afectuosas y alentadoras para mí. Me veían como un hijo de la casa.

Mi pobrecita tía Victoria estaba orgullosa con las atenciones que me prodigaban aquellos ricos; y yo, que no tenía otra madre que ella, procuraba atraerme la distinción de las personas honradas, porque así proporcionaba algunos momentos de placer a aquella criatura angelical [...] (Sierra, 2018, pp. 17-18).

Pues, la novela citada de Allende exige, para ser penetrada, ser ahialanuada, empero el fragmento de la novela de Sierra que acabamos de citar no necesita de tal acción para su comprensión; quien tiene este fragmento en sus manos no necesita, para comprenderlo, ni contar ni parar mientes en las referencias a fechas y épocas reales. De cualquier forma, las fechas y las épocas son mucho menos mencionadas en la novela de Sierra que en la de Allende. En la de Sierra sólo se necesita, para su comprensión, el conocer *en términos generales* a las épocas o años en que transcurren sus relatos; no se “exige” al lector ni que contabilice diferentes fechas, ni que esté constantemente consciente de diversos datos cronológicos. Así, es posible asegurar que *los textos “literarios” pueden o no necesitar de ser ahialanuados para su comprensión.*

Incluso es posible asegurar que no toda la literatura “histórica” o, mejor dicho, la literatura-de-ambientación-histórica exige ser ahialanuada. Sierra es entonces un ejemplo paradigmático de intelectual que escribió textos cuya comprensión implica el ahialanuar (sus *textojistorías*), así como escribió literatura enclavada en hechos humanos reales pero que no necesita de ser ahialanuada para su entendimiento-fruición (*Confesiones de un pianista*, su obra poética, etc.). Cabe decir que el término “literatura histórica” es otro

concepto ambiguo, y lo es por emplear una palabra que deriva del vocablo paraguas e impreciso (en el uso general) “historia”. Por ende, aquí empleo el concepto “literatura-de-ambientación-histórica” para otorgar más precisión. Existe una literatura cuyos relatos y tramas están íntimamente enclavados en la historia, en los hechos históricos, esta literatura basada o semi-basada en la realidad histórica, que fiel y constantemente refleja tal realidad, es la “literatura de ambientación histórica” (que puede o no ser “cronologizante”, según explico en las siguientes líneas).

Luego, a la literatura-de-ambientación-histórica que no necesita ser ahialanuada la podríamos denominar “literatura de ambientación histórica no-cronologizante”, ejemplos de la cual hay muchos como, por mencionar algunos en el campo latinoamericano, *La araucana* de Alonso de Ercilla, *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier o *El señor presidente* de Miguel Ángel Asturias. A la literatura-de-ambientación-histórica que sí necesita ser ahialanuada la podríamos denominar “literatura de ambientación histórica cronologizante”, como es el caso de *Inés del alma mía* o, entre otros títulos, el poema *Farsalia* de Marco Anneo Lucano, el poema *Punica* de Silio Itálico,⁸ o *El libro rojo* de Vicente Riva Palacio y Manuel Payno.

He de concluir comentando que cuando una persona “lee” y comprende ciertos textos, imbuidos de las más diferentes ideologías, originados en los más diversos lugares y variadas épocas y contruidos con distintas metodologías y distintos propósitos, como los *Anales* de Cornelio Tácito, la *Evolución política del pueblo mexicano* de Sierra, la *Historia de la conquista del Perú* de William H. Prescott o *Inés del alma mía* de Isabel Allende siempre está ahialanuando estos libros. ¿Funcionan realmente las textoistorias o las obras literarias de ambientación histórica cronologizante si quien las revisa no (da) cuenta, no contabiliza (mentalmente o de cualquier otra forma), no está continuamente consciente de los años sobre los que hablan ellas? En efecto, ni las textoistorias ni las obras literarias de ambientación cronologizante sirven, ni se puede aprender o disfrutar cabalmente de ellas, si no sufren un proceso de ahial-an-u-talab (conteo-lectura).

Referencias

- Aguirre Rojas, C. (2008). *Antimanual del mal historiador. Contrahistorias*.
- Allende, I. (2006). *Inés del alma mía*. Random House Mondadori.
- Barros, C., y McCrank, L. J. (ed.). (2004). *History Under Debate. International Reflection on the Discipline*. The Haworth Press.
- Beller, W., Méndez, B., y Ramírez, S. (1973). *El positivismo mexicano*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Certeau, M. de. (2010). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Cosío Villegas, D. (1973). *Historia mínima de México*. El Colegio de México.
- Droysen, J. G. (1983). *Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Editorial Alfa.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Handlin, O. (1982). *La verdad en la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Hartog, F. (2011). *Evidencia de la historia. Lo que ven los historiadores*. Universidad Iberoamericana.
- Hartog, F. (2012). *Régimes d'historicité. Presentisme et expériences du temps*. Éditions Seuil/ Éditions Points.
- Huizinga, J. (1980). En torno a la definición del concepto de historia. En *El concepto de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós / Universidad Autónoma de Barcelona.
- Koselleck, R. (2002). Time and History. En M. Val y H. de Vries (eds.), *The Practice of Conceptual History*. Stanford University Press.
- Prescott, W. H. (2004). *Historia de la conquista del Perú*. Océano.
- Salas, L. O., y Martínez, G. (1999). Notas en torno a la cosmovisión y religión de los huastecos. *Anales de Antropología*, (33).
- Sierra, J. (1980). *Juárez, su obra y su tiempo*. Porrúa.
- Sierra, J. (2009). *Evolución política del pueblo mexicano*. Porrúa.
- Sierra, J. (2018). *Confesiones de un pianista*. UNAM. <https://www.lanovelacorta.com/novelas-en-transito/confesiones-de-un-pianista.pdf>
- Tácito, C. (2009). *Anales*. UNAM.

- Weinberg, G. (1991). Marginales y endeudados. En L. Zea (comp.), *Quinientos años de historia, sentido y proyección*. Panamericano de Geografía e Historia / Fondo de Cultura Económica.
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Zinn, H. (2011). *La otra historia de Estados Unidos*. Siete Cuentos Editorial.

Notas

¹ Entrecomillamos esta categoría para enfatizar su conocida ambigüedad e inexactitud, pero aquí seguimos utilizándola para referirnos a los aportes metodológicos y científicos de Europa occidental, en específico en el área de la disciplina-de-la-historia.

² O “textoistoria”, sin guión, a partir de aquí.

³ Y todo ello sin el deseo de caer en una “apropiación cultural”, ni es una tergiversación; sencillamente el concepto de *ahial an un* me empujó a tomarlo para poder enfatizar el carácter necesaria e indefectiblemente computable del contenido de las textoistorias y de otros textos.

⁴ Si mi lectura de estos conceptos es correcta.

⁵ *Evolución política*, para abreviar, a partir de aquí.

⁶ Con “historiar” entiendo “componer cualquier tipo de narración-interpretación, escrita, oral o de otro tipo, sobre una parte de la historia, para explicar verazmente cómo ocurrió esta”.


⁷ Respuesta que ya se había asomado quizá cuando afirmé que ciertos libros que son reflexiones sobre la historia, mas no textoistorias, deben de ser ahialanuadas.

⁸ Estos dos últimos títulos evidencian que la literatura de ambientación histórica no es privativa de la época Contemporánea, esto es, del siglo XVIII en adelante.


Referencias históricas y bibliográficas para un estudio con enfoque de género en Sancti Spíritus, Cuba y Guanajuato, México

Historical and bibliographic references for a study with a gender approach in Sancti Spíritus, Cuba, and Guanajuato, Mexico

Alexander Armando Madrigal Valdivia*
Martín Santana Sotolongo **
SaylÍ Alba Álvarez ***

* *Profesor de Profesor de la Universidad de Sancti Spiritus José Martí y Pérez. Especializado en Teorías Políticas Contemporáneas, Antropología Política, Sistemas Políticos Comparados y Ética Empresarial. Correo electrónico: alexandermv@uniss.edu.cu*
 <https://orcid.org/0000-0001-9206-9854>

** *Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus. Doctor en Ciencias e Ingeniero Agrónomo. Cuenta con varias publicaciones sobre sistemas de riego y agricultura sostenible. Ha coordinado varios proyectos internacionales con excelentes resultados. En la actualidad dirige el Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad de Sancti – Spiritus. Correo electrónico: martinsantanasotolongo@gmail.com*
 <https://orcid.org/0000-0001-5118-2201>

*** *Licenciada en Educación, especialidad Marxismo –Leninismo e Historia y Master en Ciencias de la Educación Superior. Ha publicado varios libros y artículos científicos relacionados con la cultura popular tradicional en Cuba. Ha recibido el Premio de Investigación Cultural Juan Marinello en el año 2019 y el Premio Nacional de la Academia de Ciencias de Cuba en 2020, en Ciencias Sociales y Humanidades. Correo electrónico: saylialba@gmail.com*
 <https://orcid.org/0000-0003-0980-151X>

Historial editorial

Recibido: 23-febrero-2022

Aceptado: 19-mayo-2022

Publicado: 30-julio-2022



Referencias históricas y bibliográficas para un estudio con enfoque de género en Sancti Spíritus, Cuba y Guanajuato, México

Resumen

El estudio Referencias históricas y bibliográficas para un estudio con enfoque de género en Sancti Spíritus, Cuba y Guanajuato, México, forma parte de los resultados de investigación, de un proyecto de intervención comunitaria, coauspiciado por la Ventana Adelante de la Unión Europea con el objetivo de contribuir al empoderamiento de las mujeres rurales afectadas por el cambio climático y la pandemia de la Covid - 19. El artículo recoge la metodología seguida para el estudio y muestra un recorrido histórico por las principales fuentes bibliográficas que constituyen la base conceptual y metodológica para los estudios con enfoque de género. El artículo está estructurado en Introducción, Desarrollo y Conclusiones. En la Introducción se expone la problemática a desarrollar, el estado del arte, los objetivos y el método científico. En el Desarrollo se presenta la evolución del tema y los principales resultados alcanzados y en las Conclusiones, las ideas finales y los saltos cualitativos en el conocimiento.

Palabras Clave: Género, metodología, cooperación triangular.

Historical and bibliographic references for a study with a gender approach in Sancti Spíritus, Cuba, and Guanajuato, Mexico

Abstract

The study Historical and bibliographical references for a study with a gender approach in Sancti Spíritus, Cuba, and Guanajuato, Mexico, is part of the research results of a community intervention project, co-sponsored by the ADELANTE Window of the European Union, with the objective to contribute to the empowerment of rural women affected by climate change and the Covid - 19 pandemic. The article presents the methodology followed to conduct the study and a historical journey through the main bibliographic sources that constitute the conceptual and methodological frameworks for studies with a gender approach. The article is divided into three sections: Introduction, Development, and Conclusions. The Introduction discusses the problem to be studied, state of the art, objectives, and scientific method. The Development shows the evolution of the topic and the main results obtained, and the Conclusion presents the final ideas and qualitative leaps in knowledge.

Keywords: Gender, Methodology, Triangular Cooperation

Références historiques et bibliographiques pour une étude sur le genre à Sancti Spiritus, Cuba et Guanajuato, Mexique

Résumé:

L'étude Références historiques et bibliographiques pour une étude axée sur le genre à Sancti Spiritus, Cuba et Guanajuato, Mexique, fait partie des résultats de la recherche, d'un projet d'intervention communautaire, coparrainé par le Volet Avant de l'Union européenne dans le but de contribuer à l'autonomisation des femmes rurales touchées par le changement climatique et la pandémie de la Covid - 19. L'article reprend la méthodologie suivie pour l'étude et montre un parcours historique à travers les principales sources bibliographiques qui constituent la base conceptuelle et méthodologique pour les études axées sur le genre. L'article est structuré en Introduction, Développement et Conclusions. L'introduction expose la problématique à développer, l'état de l'art, les objectifs et la méthode scientifique. Le développement présente l'évolution du sujet et les principaux résultats obtenus, ainsi que les conclusions, les idées finales et les sauts qualitatifs dans la connaissance.

Mots-clés: Genre, Méthodologie, Coopération Triangulaire.

Odniesienia historyczne i bibliograficzne do badań z naciskiem na płęć w Sancti Spiritus na Kubie i Guanajuato w Meksyku

Streszczenie

Badanie Historyczne i bibliograficzne odniesienia do badania z naciskiem na płęć w Sancti Spiritus na Kubie i Guanajuato w Meksyku jest częścią wyników badań projektu interwencji społecznej, współfinansowanego przez Window Forward Unii Europejskiej w celu przyczynienia się do wzmocnienia pozycji kobiet wiejskich dotkniętych zmianami klimatu i pandemią Covid-19. Artykuł zawiera metodologię zastosowaną w badaniu i pokazuje historyczną wycieczkę po głównych źródłach bibliograficznych, które stanowią koncepcyjną i metodologiczną podstawę badań z naciskiem na płęć. Artykuł jest skonstruowany we Wstępie, Rozwoju i Wnioskach. Wprowadzenie przedstawia problemy, które należy rozwinąć, stan wiedzy, cele i metodę naukową. W Rozwoju przedstawiono ewolucję tematu i główne osiągnięte wyniki, a w konkluzjach ostateczne pomysły i skoki jakościowe w wiedzy.

Słowa kluczowe: Płęć, Metodologia, Współpraca trójstronna

Introducción

Históricamente las mujeres han estado al lado de los hombres enfrentando las tareas y las responsabilidades que impone la sociedad. Sin embargo, por las diferencias y discriminaciones de género, resultantes de comportamientos sociales patriarcales, su aporte social no ha sido visible y se identifica con el papel de cuidadora del hogar y responsable de la educación y la crianza de los hijos. Estas brechas de género se agudizan cuando se trata de mujeres rurales. Ellas son las principales agentes de cambio para lograr los objetivos de la *Agenda 2030* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Estas mujeres son esenciales para la erradicación de la pobreza y el hambre, a partir de su papel decisivo en la producción, abastecimiento y comercialización de alimentos. Juegan también un rol muy importante en la conservación de conocimientos y saberes tradicionales. Se desempeñan, entre otras ocupaciones, como productoras, artesanas, jornaleras, ganaderas, comerciantes, jefas de fincas y empresarias. Representan, aproximadamente, la mitad de la mano de obra de la agricultura, sin embargo, su papel decisivo ha sido –históricamente- poco visible por las brechas de género existentes. A pesar de los aportes a la economía de sus regiones, familias y comunidades, aun no se reconoce su papel dinamizador y continúan situándolas en un rol pasivo, inactivo en el hogar, al cuidado de la familia y de la crianza de los hijos.

Como consumidoras, tienden a tener menos seguridad alimentaria que los hombres, en cada región del mundo. Como productoras, las mujeres en zonas rurales se enfrentan a más obstáculos que los hombres. El cambio climático, las inundaciones y las sequías afectan notablemente su relación dependiente con el medioambiente y carecen de conocimientos teóricos y prácticos que les permitan mitigar estos efectos. También se ven limitadas para acceder a las tecnologías, recursos naturales, económicos, políticos y sociales, lo cual se ha visto recrudecido por la pandemia de la Covid-19.

En muchos casos las mujeres rurales no están sensibilizadas de la situación discriminatoria por no conocer los instrumentos legales que las amparan, ni las estadísticas que recogen su implicación en los procesos sociales y productivos. En defensa de los derechos de todo tipo que poseen las mujeres, se celebró en 1995, en Beijing, China, la Cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer, donde se refrendó su participación en todos los aspectos de la sociedad, se enumeraron las carencias y discriminaciones que padecen, y se trazaron acuerdos a nivel de gobiernos para resolverlos. Entre sus postulados esenciales estuvieron:

Promover los objetivos de igualdad, desarrollo y paz para todas las mujeres del mundo, en interés de toda la humanidad (...) reconociendo las aspiraciones de las mujeres del mundo entero y tomando nota de la diversidad de las mujeres y de sus funciones y circunstancias, haciendo honor a las mujeres que han allanado el camino, e inspirados por la esperanza que reside en la juventud del mundo.

Reconocemos que la situación de la mujer ha avanzado en algunos aspectos importantes en el último decenio, aunque los progresos no han sido homogéneos, persisten las desigualdades entre mujeres y hombres y sigue habiendo obstáculos importantes, que entrañan graves consecuencias para el bienestar de todos los pueblos... (ONU, 1995, p. 4).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en ingles) ha establecido varios indicadores a tener en cuenta en los estudios con perspectivas de género, entre ellos, el nivel educacional de mujeres, adolescentes y niñas; las condiciones de las viviendas de las mujeres rurales; el acceso a los servicios y su recrudescimiento en el tránsito por la pandemia de la Covid-19; la representatividad en los medios de comunicación; las afectaciones por el cambio climático; su espiritualidad, prácticas y expresiones culturales; su relación con los recursos naturales, sociales y políticos; entre otros.

Las mujeres rurales tienen menos acceso a los beneficios de las políticas públicas, a los servicios de cuidado y salud. A esto se suma que en muchos casos deben recorrer distancias muy largas, muchas veces, sin servicios de transporte público, y desde luego, cuentan con menos infraestructura y tecnologías de apoyo a las tareas del hogar. De ahí la importancia de estudios e investigaciones que contribuyan a visibilizar sus demandas y las posibles formas de transformación.

La Unión Europea lanzó una convocatoria de Cooperación Triangular, denominada *Ventana Adelante*, que busca la fortaleza entre países de América Latina y El Caribe, y un país europeo que actúe como receptor y transmisor de conocimientos. La idea es que se diseñen proyectos y que, a través del intercambio de experiencias y saberes, se fortalezcan las partes integrantes y asociadas. La *Ventana Adelante* ofrece una financiación para llevar a término estos proyectos, que tendrán como fin la gestión del conocimiento. Atendiendo a lo anterior y valorando las carencias de las mujeres rurales y el desconocimiento de las potencialidades que poseen y que les permiten mitigar estos efectos, la Universidad de Sancti-Spíritus, Cuba, ha diseñado una iniciativa que tiene como objetivo contribuir al empoderamiento de las mujeres rurales afectadas por el cambio climático, en el tránsito por la pandemia de la Covid-19. Los resultados del proyecto, principalmente asociados al trabajo de campo, se incluirán de manera que los estudiantes universitarios se familiaricen y concienticen de los problemas que enfrentan las mujeres rurales en Sancti Spíritus y Guanajuato.

Según lo establecido por la *Ventana Adelante*, la Universidad de Sancti Spíritus participa como beneficiaria en alianza con varias instituciones del territorio, que serán las encargadas de transformar la realidad de las mujeres rurales. En anteriores proyectos sobre sistemas de riego y uso eficiente del agua, la institución universitaria espirituaná ha colaborado con la Empresa Privada Hidroagrícola de Guanajuato y en esta ocasión estos saberes se integran y se complementan participando la empresa mexicana como Primer Oferente. El Segundo Oferente corresponde a un país de la Unión Europea que participa como transmisor de experiencias a las

demandas señaladas y en la iniciativa propuesta, papel que le correspondió a España con la Organización No Gubernamental (ONG) SODEPAZ, que ha mantenido una intensa colaboración con países de América Latina y El Caribe. A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo: Describir científicamente el proceso de intervención social a partir de los estudios de género y las inequidades sociales que aún persisten.

Se revisaron gran cantidad de artículos científicos sobre temas de género, desigualdades y discriminación; libros y ensayos que desde diversas aristas refieren el tema con el que se trabaja. El método de investigación fue el deductivo, que permitió a través de la consulta y el análisis de documentos, establecer sistematizaciones y conclusiones. La utilización de este método permitió –además– revisar gran cantidad de información sobre el tema de estudio, estableciendo generalidades que permitieran identificar las particularidades en el objeto de estudio.

En el caso que nos ocupa, para conocer el estado de los estudios relacionados con el enfoque de género y las desigualdades sociales que limitan el rol de las mujeres desde la historia de la evolución humana, revisamos textos de autores clásicos en el tema como Claude Lévi-Strauss, Luce Irigaray, Julia Kristeva, Monique Wittig y Michel Foucault, lo que nos permitió acercarnos teóricamente a la realidad enfrentada históricamente por las mujeres y su inclusión en los estudios sociales. Fueron también de imprescindible consulta otros autores como Pierre Bordieu con su obra *La dominación masculina*, reeditada en París en 1998; Judith Brther con los textos *Cuerpos que importan* (1993); *El género en disputa* (2007); *Lenguaje poder e identidad* (2004) y *Mecanismos psíquicos del poder* (2015). Esta última autora es, a nuestro juicio, una de las que con mayor claridad ha establecido las diferencias entre naturaleza humana, sexo y cultura.

Se revisaron, además, gran variedad de artículos sobre la temática, incluyendo los dedicados a las mujeres rurales productoras. Finalmente, el empleo del método deductivo, como parte de la metodología utilizada, permitió insertar una propuesta de

Cooperación Triangular, dedicada a mujeres rurales de los lugares participantes. Los resultados de investigación alcanzados, tanto en la revisión bibliográfica como en el trabajo de campo, a través de la observación y las historias de vida, servirán de fundamento para explicar teorías de género que se estudian en diferentes programas académicos de las universidades cubanas.

Desarrollo

Como etimología científica el concepto de género es utilizado por primera vez en 1955, cuando el antropólogo John Money propone el término *gender role*, “rol de género”, para describir los comportamientos asignados socialmente a los hombres y las mujeres. En 1968, el psicólogo Robert Stoller definió que *gender identity*, la “identidad de género”, no se determina por el sexo biológico, sino por el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cada género.¹

Según el *Diccionario de la lengua española*, el género es definido como el “proceso mediante el cual individuos biológicamente diferentes se convierten en mujeres y hombres, mediante la adquisición de atributos que cada sociedad define como propios de la feminidad y la masculinidad” (REA, 2021, párr. 1).

Según Petersons (2021):

El género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino) (p. 18).

En las ciencias sociales se utilizan dos categorías para identificar las características físicas y culturales que definen al ser social: género y

sexo. Este último es una categoría universal que se refiere a las características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como hombres y mujeres. El género es una construcción cultural, que incluye ideas, creencias y atribuciones sociales que se construyen en cada cultura y momento histórico. Sin embargo, la cultura patriarcal -occidental fundamentalmente- ha impuesto un orden social donde las desigualdades e inequidades de género, que colocan a la mujer en una posición de desventaja.

La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres, o, en el interior de ésta, entre la parte masculina, como del hogar, y la parte femenina, como el establo, el agua y los vegetales; es la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos períodos de gestación, femeninos (Bordieu, 1998, p. 11).

La investigadora Judith Butler ha aportado gran cantidad de información a las relaciones de género y cultura, así como a las relaciones de poder y subordinación de las mujeres respecto a los hombres:

Si una «es» una mujer, es evidente que eso no es todo lo que una es; el concepto no es exhaustivo, no porque una «persona» con un género predeterminado sobrepase los atributos específicos de su género, sino porque el género no siempre se

constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separar el «género» de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene (Butler, 1999, p. 15).

De esta manera, el modo que tienen de relacionarse los varones y las mujeres en un mismo espacio social y cultural, se llama género, que puede entenderse entonces como el conjunto de actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que a través de un proceso de construcción social diferencian a los hombres y a las mujeres. Esta construcción es histórica: depende del ordenamiento cultural, social y de la práctica. Es transversal: está presente en los diferentes ámbitos de la sociedad.

El enfoque o perspectiva de género considera las diferentes oportunidades que tienen hombres y mujeres, las situaciones o posiciones en que los ubica la sociedad, a través de las interrelaciones existente entre ellos y los distintos roles que socialmente se les asignan. Las relaciones de género determinan diversas formas de acceder a los servicios de salud y de todo tipo.

La categoría género determina qué es lo que espera la sociedad de los varones y de las mujeres, son estereotipos construidos en espacios como la familia, la escuela, la comunidad y el trabajo, de manera que en estos enfoques, mayoritariamente se invisibiliza el papel de las mujeres. Cada sociedad, en un contexto, construye significados sobre qué es lo femenino y qué es lo masculino, elaborando prácticas, normas y valores con base en estas ideas. Así varones y mujeres tienen asignadas determinadas “maneras de ser” (roles y funciones) “esperables” en cada caso. A lo largo de la humanidad se ha identificado al hombre con el papel productivo, la sociedad espera que trabaje en el campo, que prospere, que tenga recursos, que sea gerente, funcionario, que ocupe roles decisores en la sociedad; en tanto que a la mujer le corresponde la reproductividad, que atienda la casa, la familia, la educación de los hijos, los trabajos menores, el

jardín, la huerta, en fin, las acciones destinadas a la reproducción social y todo el andamiaje que se le asocia a este proceso. De igual forma se espera que los varones participen en espacios públicos como eventos políticos, jornadas de capacitación o se reúnan con sus amigos para practicar deportes y las mujeres deberán llevar los niños a la escuela y reunirse con sus amigas a conversar. Esos son roles construidos que no tienen fundamentación biológica y colocan a los varones en situación de decisión, control y manejo de los recursos naturales, sociales y políticos. Esta construcción de roles, invisibiliza la participación decisiva de las mujeres, en todas las esferas de la sociedad. Situación que se torna más severa en las zonas rurales, donde son las féminas productoras directas de alimentos y no cuentan con condiciones ni conocimientos que les permitan transformar su situación.

La Secretaria Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Alicia Bárcenas, en reunión virtual realizada en las márgenes del Foro Político de alto nivel sobre desarrollo sostenible 2021, expresó: “Llamamos a acelerar el paso hacia una justicia económica, climática y de género y transitar hacia una sociedad del cuidado” (Bárcenas, 2021). Más adelante señaló que aún existen desigualdades socioeconómicas, división sexual del trabajo, concentración del poder y los patrones culturales patriarcales arraigados en la sociedad.

La igualdad entre varones y mujeres se ha convertido en una demanda a la que se da respuesta desde distintas políticas y estrategias; y también han ido caducando los estereotipos que señalan a la mujer en el espacio privado del hogar, siendo esposa primero y madre después. Se ha demostrado que históricamente la mujer ha trabajado en todas las esferas de la sociedad y, sin embargo, es la menos favorecida en el acceso a los servicios y la gestión de los recursos como información, tecnología y acceso a créditos. Estas desigualdades se identifican como obstáculos para lograr un desarrollo rural sostenible, equilibrado e inclusivo.

Las mujeres sufren de múltiples desventajas en el acceso al mercado de trabajo y en la mayoría de los casos no cuentan con las mismas oportunidades que los hombres en sus opciones laborales o para acceder a las condiciones de trabajo a las que aspiran. Además, los roles sociales establecidos tradicionalmente sobrecargan a las mujeres con responsabilidades ligadas al cuidado de otros miembros de la familia y tareas del hogar o trabajo familiar (Guevara, 2010, p. 25).

En el caso de Cuba, la mujer rural, desde la época colonial hasta la actualidad, ha asumido un papel protagónico a la par del hombre. En la Asamblea de Guáimaro, celebrada en 1869, durante la Guerra de los Diez Años, la mambisa Ana Betancourt se enfrentó a los prejuicios de su época y reclamó el derecho de la mujer cubana a participar en la lucha por la libertad. Posteriormente las mujeres han estado junto a los hombres en todas las luchas y reclamos que han tenido lugar en Cuba en la construcción social. En 1960 se fundó la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), ONG que agrupa actualmente a más de cuatro millones de mujeres -el 88.1% de las cubanas mayores de 14 años- organizadas en 81 mil 581 delegaciones de base.² Tiene una larga trayectoria en la defensa y promoción de los derechos humanos y la igualdad de género; además de que en el proyecto social cubano no existen exclusiones, ni discriminaciones de ningún tipo.

A pesar de lo descrito, las mujeres rurales cubanas enfrentan problemas que se deben tratar y resolver con políticas sociales, proyectos y programas. El cambio climático, especialmente la sequía, limita sus posibilidades en el proceso productivo, por desconocer medidas que mitiguen estos efectos. La ausencia de conocimientos limita la eficiencia de los procesos productivos. En el acceso a los servicios, se ven afectadas, pues los insumos, las ropas e instrumentos necesarios llegan estandarizados para hombres y en el tránsito por la pandemia de la Covid-19 se han visto afectadas de manera particular, al igual que en el resto de los países de América Latina y El Caribe “(...) las mujeres están en la primera línea de respuesta a la pandemia en la región: representan el 73,2% del empleo en el sostén de la salud,

pero perciben 24% menos ingresos que los hombres” (Bárceñas, 2021). El acceso a los servicios de todo tipo también se ha limitado y recrudescido por la pandemia, debido al cierre de mercados, lo cual interrumpe el ciclo de la producción.

En el caso de Cuba, para dar cumplimiento a los acuerdos de la Conferencia de Beijín, China, se han implementado estrategias y programas para limitar las brechas de género, uno de los más significativos es el Programa de Apoyo Local a la Modernización Agropecuaria en Cuba (PALMA). Este proyecto se implementó desde el año 2009 por el Ministerio de la Agricultura (MINAG) y el Programa de las Naciones para el Desarrollo (PNUD), que cuenta con financiamiento de la Unión Europea y en el año 2012 también pudieron contar con la colaboración de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI).

Por su parte, Igualdad de Género para la Gestión con Calidad de la Seguridad Alimentaria (IGECSA) es una experiencia impulsada por PALMA, para elaborar e implementar -de manera participativa- un Sistema de Gestión con Igualdad de Género en entidades locales que intervienen en la seguridad alimentaria. Para ello concilia los intereses comunes de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), el MINAG y la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP).

Una de las áreas de trabajo más importantes de PALMA ha sido el apoyo al mejoramiento de la gestión de las cooperativas y de las instituciones locales que les brindan servicios, donde los temas de igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres para lograr una gestión más justa y eficiente se consideran relevantes en el contexto actual de la agricultura cubana (IGECSA, 2013).

Según el folleto “Experiencia demostrativa para promover y reconocer calidad de sistemas y prácticas de gestión que favorecen la equidad entre hombres y mujeres” en el sector agropecuario de Cuba las mujeres representan:

- El 20% de la fuerza laboral empleada.
- El 18% del personal directivo del MINAG.
- El 23% de quienes cursan estudios superiores de Ciencias Agropecuarias.
- El 31% de la matrícula de los Centros Politécnicos Agropecuarios.
- Menos del 6% de quienes presiden las cooperativas.
- Entre el 6 y el 8% de las personas que han recibido tierras en usufructo (Decreto Ley 259 y 300).

Sancti Spíritus es una provincia agrícola y ganadera, ubicada en el centro de Cuba, distribuida geográfica y administrativamente en ocho municipios. Cuenta con el mayor embalse de agua del país: la presa Zaza y es también donde se obtiene la mayor producción de arroz de Cuba. En la parte sur se encuentran los municipios de Trinidad y La Sierpe. Una parte del primero es una de las villas más antiguas de Cuba y el segundo es el municipio más joven de la isla. La agricultura trinitaria se dedica fundamentalmente al abastecimiento de la actividad turística, a través de la producción de peces, hortalizas y frutas, mientras La Sierpe tiene estas fortalezas económicas en la producción de granos. Los municipios de Cabaiguán y Fomento son limítrofes en el centro oeste de la provincia de Sancti Spíritus, con altos significados en la producción de tabaco y café, asociado al cultivo de la caña, raíces y tubérculos. Las tradiciones en agricultura familiar guardan vigencia, pues poseen prácticas que se han transmitido de una generación a otra, a través de la memoria colectiva. Hacia el centro oeste de la provincia de Sancti Spíritus se encuentran los municipios de Jatibonico y Taguasco, en los que existe un alto porcentaje de población de descendencia ibérica y que mantienen estos nexos familiares a través del tiempo, en especial con Islas Canarias. Son demarcaciones de economía agrícola basadas en el cultivo de la caña de azúcar y el tabaco. En la zona norte se encuentra el municipio de Yaguajay, destacado en la cría de ganado y en la producción de leche. En el centro se encuentra Sancti Spíritus, municipio cabecera, con producción variada de alimentos.

En Sancti Spíritus, al igual que en el resto de Cuba, las productoras y productores se encuentran organizados en diversas formas, destacándose las Cooperativas de Créditos y Servicios (CCS) y Cooperativas de Producción Agropecuaria (CPA). Las CCS son organizaciones de campesinos, donde se mantiene la forma individual de propiedad y otros bienes productivos, mientras que el trabajo se organiza como economía familiar. La gestión operativa de las CCS garantiza el acceso a créditos, asistencia técnica y suministros a precios módicos de semillas, fertilizantes, insecticidas, plaguicidas, maquinaria, aperos agrícolas, entre otros. Las CCS son asociaciones voluntarias de agricultores pequeños que tienen la propiedad, o el usufructo de sus respectivas tierras y demás medios de producción, así como de lo que obtienen. Las CPA son entidades económicas que representan una forma avanzada y eficiente de producción socialista, con patrimonio y personalidad jurídica propios, constituida por la tierra y otros bienes aportados por los agricultores pequeños. En ambas asociaciones participan las mujeres cubanas a la par de los hombres.

Aunque en Cuba se realizan programas y políticas en favor de la igualdad de las mujeres, desde enero de 1959 -fecha en que triunfó un proyecto social inclusivo con todos los derechos para todos y todas- todavía persisten desafíos relacionados con manifestaciones de discriminación, de violencia de género y comportamientos sexistas. Los esfuerzos por la atención a la mujer y su representación social, después de 1959, tuvieron su momento inicial en el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1975, donde se reconoció la plena igualdad de la mujer. En 1997 se aprobó un Plan de Acción Nacional de seguimiento a la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing, China.

A pesar de las estrategias trazadas aún no se resuelven los problemas de discriminación y desigualdad de las mujeres respecto a los hombres. Para limitar estas dificultades se creó el Programa Nacional de Adelanto de las Mujeres, que de acuerdo con Teresa Amarelle, Secretaria Nacional de la Federación de Mujeres Cubanas “el Programa busca, específicamente, lograr mayor sistematicidad por

parte de los Organismos de la Administración Central del Estado, las instituciones (...) en el seguimiento a todos los asuntos que involucren el derecho y desarrollo de las mujeres” (Amarelle, 2020). Preciso también la necesidad de intensificar el desarrollo de políticas públicas y de fomentar la educación con enfoques de género en familias y comunidades.

Atendiendo a la convocatoria de la *Ventana Adelante* y a la Cooperación Triangular como instrumento propuesto para la colaboración y la transferencia de saberes, se estableció un grupo de actividades, organizadas sistémicamente, que contribuyen al empoderamiento de las mujeres rurales espirituanas, seleccionadas para aplicar la intervención social. Lo anterior se deriva de la ausencia de conocimientos que poseen las mujeres rurales que limitan su participación eficiente en la producción de alimentos y demás esferas de la sociedad.

Según el *Diccionario de la lengua española*, la palabra empoderada se refiere a “una mujer que tiene poder sobre su vida. Es dueña de sus decisiones, la responsable de sus resultados y quien escoge el camino que desea alcanzar” (RAE, 2021, párr. 1).

La *Ventana Adelante* ofrece financiamiento a iniciativas que ofrezcan alternativas de solución o mitigación a problemáticas relacionadas con los objetivos de desarrollo de la *Agenda 2030*, por tanto, la iniciativa *Realce de la resistencia cultural de las mujeres rurales en Sancti Spiritus, Cuba y Guanajuato, México* estuvo en total armonía con la convocatoria lanzada por la Unión Europea y a través de su apoyo logístico y analítico se realiza la intervención comunitaria en ambos países.

192

La propuesta de intervención se realiza a través de la Cooperación Triangular, herramienta que propone el intercambio de saberes, experiencias y mediante la transferencia de conocimientos entre dos países de América Latina con similares demandas de desarrollo y un tercer país de la Unión Europea que también intercambiará sus alternativas y experiencias.

Las actividades propuestas se realizarán en Cuba y México y contarán con la asesoría de la organización para el desarrollo SODEPAZ, en su experiencia de colaboración en América Latina y El Caribe. Esta ONG cuenta con antecedentes de apoyo en Cuba, específicamente en fincas agroecológicas que se han destacado por mantener una adecuada armonía con la naturaleza, logrando con ello un desarrollo sostenible. En esta ocasión, SODEPAZ se incorpora con conocimientos y experiencias dirigidas a contribuir al empoderamiento de mujeres rurales afectadas por el cambio climático y la sequía en el tránsito por la pandemia de la Covid-19, para lo cual facilitó gran cantidad de documentación que registra experiencias y testimonios de mujeres emprendedoras en Europa y Asia.

La primera actividad que se concibe es un estudio diagnóstico con enfoque de género en los lugares de intervención (Sancti Spíritus y Guanajuato) a partir del paradigma de la investigación-acción-participación (IAP), para describir el comportamiento de indicadores que afectan a las mujeres rurales participantes en la iniciativa. La visualización de los resultados contribuirá a su empoderamiento social, a partir de que estos se incluyan en las políticas públicas donde participan varias entidades que conforman una alianza para el desarrollo en el territorio espirituano. Se consideran como indicadores esenciales los siguientes:

- Acceso a recursos naturales, económicos, políticos y sociales.
- Vivienda y hábitat.
- Cambio climático.
- Prácticas y tradiciones culturales autóctonas.
- Políticas sociales.
- Acceso a los servicios en el tránsito por la Covid-19.

El estudio diagnóstico constituye el eje transversal de la iniciativa, pues a la vez que describe comportamientos sociales, se interviene con la visualización de los resultados y la realización de talleres,

visitas de estudio e intercambios de experiencias a México, España y Francia.

La investigación–acción–participación ofrece la posibilidad de estudiar el contexto en el que se desarrollan productiva y socialmente las mujeres rurales que participarán en la iniciativa, como sujetos transformadores. Describir los indicadores -propuestos como parte del diagnóstico- brindará la posibilidad de trazar estrategias y políticas públicas que contribuyan al beneficio de las mujeres. Ello responde al objetivo suscitado en muchas investigaciones sociales de que -para comprender la dinámica social- debemos fijarnos esencialmente en las características que los sujetos incorporan a los procesos con los que estemos tratando, de forma que, conociendo los patrones de comportamiento individual, estaremos en condiciones de dotar de sentido analítico las conductas, percepciones, motivaciones y predisposiciones de estos sujetos. Con la intervención social, a través de la investigación–acción–participación, se propone además:

- Identificar roles y causas que limitan el empoderamiento de las mujeres rurales.
- Determinar cuáles y cuántas mujeres participan directamente en la producción de alimentos.
- Visualizar el papel decisivo de las mujeres rurales en la transmisión de conocimientos asociados a la conservación de prácticas y expresiones culturales autóctonas.

En correspondencia con el objetivo, y facilitando el intercambio de saberes, la segunda actividad propuesta es un taller de intercambio de experiencias entre Sancti Spíritus, Guanajuato y la ONG SODEPAZ, sobre cambio climático y uso eficiente del agua. El taller favorecerá el intercambio de experiencias sobre la mitigación de los efectos del cambio climático a través del uso eficiente del recurso hídrico; puesto que la sequía ha afectado directamente la producción rural de todo tipo y han sido las mujeres las principales afectadas. La forma de limitar este impacto en Sancti Spíritus es a través de eficientes sistemas de riego y en Guanajuato con la distribución

equitativa del recurso. La experiencia de SODEPAZ, así como las visitas a lugares de trabajo con estos indicadores, serán determinantes en la gestión de conocimiento que contribuya al empoderamiento de las mujeres, desde la experiencia y la sabiduría adquirida. El taller se realizará en Sancti Spíritus y el Primer Oferente participará con una representación física y virtual; el Segundo Oferente expondrá una cápsula virtual a través de plataformas.

Se han identificado fincas de alta productividad, manejadas por mujeres, como Medio en Sancti Spíritus, que se ha especializado en la producción ecológica y utilización de Fuentes Renovables de Energía (FRE). La finca Ríos de Agua Viva, también en Sancti Spíritus, se destaca por la variedad de especies, la adecuada planificación del agua y eficientes sistemas de riego. En ese lugar SODEPAZ aporta experiencias. La finca Lucitas en Guanajuato, aportará sus prácticas en la diversificación, creación de espacios de recreación alternativos, terreno de deporte, piscina natural y apiarios. Se pretende aprovechar el conocimiento del cultivo de la chía por su alto valor nutricional y el maíz. Las fincas Hortelanas de Toledos y Ecomorales, en España, aportarán conocimientos sobre el uso del compostaje, bioproductos y comercialización.

Atendiendo a que, tanto en Sancti Spíritus como en Guanajuato, existen experiencias en el manejo de la colmena, en las producciones de miel y sus derivados, se propone la realización de un taller sobre esta temática. Con el intercambio de saberes pueden complementarse y alcanzar mayor productividad. En Sancti Spíritus la producción se ha especializado en la fabricación de fármacos, atendiendo a las propiedades curativas de la miel, alcanzando productos antivíricos y antibacterianos de alta demanda en el mercado. En Guanajuato la especialización ha sido en la fabricación de productos cosméticos, en las técnicas para lograr una alta productividad de miel y en la atracción del turismo. SODEPAZ participará aportando sus conocimientos para llegar a un mercado de productos ecológicos. La Cooperación Triangular ofrece la posibilidad de intercambiar experiencias entre los participantes, de manera que el taller se justifica en la medida que el conocimiento

aportado contribuya a una mayor productividad, diversificación y acceso al mercado; y con ello al empoderamiento de las mujeres participantes como beneficiarias. El taller se complementa con una visita de estudio donde las productoras de México participarán en los laboratorios espirituanos en la elaboración de fármacos y sus combinaciones con plantas medicinales.

Se realizarán visitas de estudio e intercambio colaborativo entre Cuba, México y la Unión Europea para la gestión del conocimiento y la búsqueda de alternativas que permitan empoderar a las mujeres rurales en conocimientos para transformar la realidad social que viven. Entre los resultados esperados de la intervención social se encuentran la identificación de Centros Creadores de Capacidades, que serán aquellas fincas dirigidas por mujeres rurales, que han logrado obtener una adecuada productividad en armonía con la naturaleza, debido a un eficiente acceso a los recursos naturales, culturales, políticos y sociales, y que se han insertado en el mercado. En los Centros Creadores de Capacidades se reunirán las mujeres rurales afectadas por el cambio climático y la sequía -y limitadas en el acceso a recursos- para que reciban un programa de capacitación teórico-práctico *in situ*.

El Programa de Capacitación Teórico Práctico para Mujeres Rurales incluirá un amplio espectro temático, destacándose los relacionados con las problemáticas de género y las disposiciones normativas que tributan al empoderamiento de las mujeres. Incluye capacitaciones sobre cambio climático, sequía y las posibilidades de limitarlos a partir de las experiencias obtenidas por el equipo de trabajo. El programa incluye capacitación práctica acerca de los principales cultivos, plagas, insecticidas naturales, utilización de fuentes de energías renovables, envases, distribución y valor agregado de las producciones. Se establece, además, un instrumento de evaluación y control sistemático que permite evaluar el acceso a los recursos de todo tipo de las mujeres rurales. Con el desarrollo e implementación de la iniciativa propuesta a la *Ventana Adelante* de la Unión Europea, se consolidan y benefician varias entidades del territorio espirituano, como son el Ministerio de la Agricultura, la Unidad de Medio

Ambiente, el Sectorial de Cultura y Arte, y la Federación de Mujeres Cubanas.

La iniciativa *Realce de la resistencia cultural de las mujeres rurales afectadas por el cambio climático y la sequía en el tránsito por la pandemia de la Covid-19*, fue aprobada por la Unión Europea en septiembre de 2021 y concluye el 24 de marzo de 2022, con la reunión de cierre y rendición de cuentas al Comité de Bruselas.

Se pretende realizar la intervención a partir del diseño de varias fases. La primera acción constituye la aplicación de un cuestionario donde se incluyen tópicos relacionados con la formación de las mujeres rurales que tienen a su cargo la conducción de fincas. A partir de esta primera actividad se obtienen historias de vida que serán incluidas, compartidas y comentadas en espacios académicos de las universidades espirituanas y de Valle de Santiago, en Guanajuato, México. Para la realización de estas actividades se organizaron equipos de trabajo en fincas seleccionadas en Sancti Spíritus y en Valle de Santiago, seleccionado a mujeres rurales que laboran en la producción y comercialización de la miel.

Otro aspecto de gran importancia estuvo relacionado con identificar las principales afectaciones provocadas por el cambio climático en las mujeres que trabajan directamente en la producción, para contribuir en su mitigación a partir de la participación de especialistas en estas temáticas, quienes realizarán cursos, charlas y talleres.

Un resultado significativo es la comercialización de la miel a través de la inclusión de sus principales resultados, mediante plataformas virtuales de la ONG SODEPAZ, que cuenta con una amplia experiencia en la contribución a la visualización de mujeres emprendedoras en América Latina y El Caribe.

Forma parte de la iniciativa una estrategia de promoción para visualizar a las mujeres rurales que son portadoras de saberes tradicionales autóctonos como artesanas, cantadoras de tonadas

tradicionales, ejecutoras de instrumentos musicales, así como aquellas que conocen platos típicos de las cocinas mexicana y cubana.

Los resultados de este estudio se expondrán en eventos nacionales e internacionales, artículos científicos y se pretende escribir un libro con las historias de vida más significativas de las mujeres rurales participantes.

Conclusiones

1. El estudio bibliográfico y la caracterización de las zonas objeto de intervención, identifican las carencias presentes en las temáticas de género, cambio climático y salvaguarda de tradiciones.
2. Se identifica la Cooperación Triangular como herramienta de respuesta rápida, que permita contribuir al empoderamiento de las mujeres rurales beneficiadas por la iniciativa.
3. La formulación de la iniciativa y las experiencias de los miembros de la alianza y socios, permitirá cumplir con el objetivo general propuesto y trascender a este en alcance.

Referencias

- Amarelle, T. (2020). *Informe Ejecutivo, Programa de Adelanto a la Mujer*. Repositorio Oficial de la Federación de Mujeres Cubanas.
- Bárceñas, A. (2021). *Foro político de alto nivel sobre desarrollo sostenible 2021*. Comisión Económica para América Latina y El Caribe.
- Bordieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Editions du Seuil.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad*. Paidós.

Decreto Ley 259 y 300. (2020). *Experiencia demostrativa para promover y reconocer calidad de sistemas y prácticas de gestión que favorecen la equidad entre hombres y mujeres*. La Habana.

Guevara, A (2010). *El acceso a los servicios desde la ruralidad argentina: arte, cultura y sociedad*. UA.

IGECSA [Igualdad de Género para la Gestión con Calidad de la Seguridad Alimentaria]. (2013, diciembre). *Boletín*. IGECSA.

ONU [Organización de las Naciones Unidas]. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20ofull%20report%20S.pdf>

Paterson, A. (2019) *Identidad de género en la realidad argentina. Historia y Etnicidad*.

Real Academia Española (2021). *Diccionario de la Lengua Española* [23 ed.]. <https://dle.rae.es>

¹ Ver Antecedentes sociales y culturales de imaginarios y colectividades (2002) en Revista *Collinde* de la Universidad de Colombia.

² Los resultados mencionados se tomaron del Informe Anual de la Federación de Mujeres Cubanas en 2021. Consultado en físico.

Reseña del libro: Josefina “La Negra” Avitia. Biografía de una educadora

Book review: Josefina “La Negra” Avitia. Biography of an educator

María de Lourdes González Peña*

* *Formador docente (México). Maestra en competencias docentes. Ha ejercido como profesora en servicio de todos los niveles educativos (México). Entre sus publicaciones más recientes están: “Diseño y validación de una rúbrica de sociodrama” en Desafíos educativos, (México, 2022). El sistema educativo mexicano sienta las bases de las aulas híbridas publicado en un libro que lleva por título, Aproximaciones sobre: Literatura, Historia, memoria e articulaciones docentes” (2022), ¿Yo formo parte del equipo?, en el libro La historia oral: Usos y posibilidades en la investigación histórica educativa (2022). Participa como pare evaluador de revistas arbitradas nacionales e Internacionales. Columnista en la revista Multiversidad Management y en diversos periódicos. Formador docente de diversas instituciones, como en el Instituto Politécnico Nacional, o con el Gobierno de Guanajuato o validando casos para el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Correo electrónico: lugmx77@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-2431-4090>

201

Historial editorial

Recibido: 23-abril-2022

Aceptado: 15-junio-2022

Publicado: 30-julio-2022



Josefina "La Negra" Avitia. Biografía de una educadora, es un libro de autoría de Jesús Adolfo Trujillo Holguín, publicado en 2016. Es una obra que en cada capítulo despliega un sugerente conjunto de elementos teóricos y prácticos que, además de abonar a la formación del profesorado, contribuyen al campo de la historia y a la investigación educativa. En el contenido del libro el autor hace un rescate permanente de la memoria histórica de la educación preescolar y – paralelamente- ofrece una narrativa con la lógica histórica con que operaron las profesionales de preescolar, hasta lograr que las autoridades educativas incorporaran oficialmente el plan de estudios de profesoras de preescolar en el sistema educativo de Chihuahua.

El libro ofrece un relato a detalle de las tensiones y los desafíos históricos que experimentaron las maestras de preescolar de Chihuahua, quienes además se sabían respaldadas por Josefina Seáñez Luján de Avitia, donde su participación fue clave y por eso Trujillo (2016) la invita a relatar, en entrevistas, su versión de los hechos. La protagonista entreteje su propia historia de vida, pues sus vivencias personales, familiares y laborales la impulsaron a no cesar en los avances, hasta lograr que se incorporara el plan de estudios de preescolar en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, así como en la Normal particular que fundaron con su nombre, en reconocimiento a su labor.

Ante lo dicho, el libro ofrece a los lectores una descripción y vinculación de múltiples escenarios donde, conforme se avanza en la lectura, gradualmente aparecen personas que se entrecruzan; unos para facilitar y otros para obstaculizar la incorporación de la formación del profesorado de preescolar en el sistema educativo de Chihuahua.

202 Visto así, el libro tiene el potencial de aportar a la formación docente, a la historia de la educación y también a la investigación educativa. La obra abona a la formación inicial en la medida que ensancha los conocimientos históricos y a la par, favorece que se mejore el discurso con el que se explica la conformación del nivel preescolar en Chihuahua y representa un modelo para escribir, dado que el autor

tiene un impecable manejo de la narrativa, lo que facilita la lectura y la comprensión del texto.

De igual manera, la difusión y conocimiento del texto es relevante para la educación continua, por el fuerte llamado que hace al profesorado de preescolar en servicio para reconocerse en este “espejo”, en temas de identidad de las maestras, revalorización docente, intervención, gestión y vocación. Así mismo, en lo referente al aporte a la investigación, el contenido también se asemeja a una guía que indica paso a paso –como un ejemplo- la forma de emplear dos técnicas de investigación para producir conocimiento: el método biográfico y las historias de vida.

El libro también abona a las actividades sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES), por la responsabilidad social que tienen de mejorar el estado de conocimiento en diversos temas, sobre todo cuando el autor identifica dificultades teóricas en cuanto a que son pocas las publicaciones científicas que se abocan al nivel de preescolar en Chihuahua, durante el siglo XX. En los pocos estudios disponibles, los datos son imprecisos, con escasas coincidencias entre ellos y con serios faltantes (Trujillo, 2016).

Cabe destacar que la obra de Trujillo (2016) tiene el mérito de ser ganadora de una convocatoria de apoyo a publicaciones y de contar con el voto de aceptación del rector de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Jesús Enrique Seáñez Sáenz, y de sus más cercanos colaboradores: Jesús Villalobos, Jesús Enrique Pallares, Javier Martínez, Alma Delia Alarcón, Rosendo Mario Maldonado, Horacio Jurado y Cresenciano Duarte. Así también contó con el respaldo del secretario general del Sindicato del Personal Académico de la UACH, Francisco Santacruz, y de sus colegas Francisco Chávez, Benito Aguirre, Hortensia Rubio y Ramón Farías.

203

Es oportuno agregar que todos los textos recibidos por convocatoria transitan por un proceso de evaluación riguroso y de examinación de pares evaluadores expertos en el tema. Los escritos cubren tres ejes: 1) que los hallazgos abonen a la historia de la formación de las y los

maestros mexicanos, 2) que los autores pongan sumo cuidado en las narrativas y 3) que los textos recibidos contribuyeran a la docencia y sirvan para la consulta.

Para el proceso de publicación de la obra ganadora se asignaron como responsables a Jesús Enrique Pallares, Heriberto Ramírez, Ana Luisa Calvillo, María Estela Torres y Javier Ángel Machado. Como prologuista participó la Dra. Martha Esther Larios Guzmán, quien resalta que el texto contribuye a la mejora en los procesos de formación, pues se disfruta conocer el proceso de construcción histórica del nivel de preescolar, pese a los obstáculos que se presentan. La revisión ayuda a tener memoria histórica de la vocación de docentes y directoras que aman su labor y dedican su vida al alumnado y a las colegas del nivel.

Las noventa y siete páginas del libro prometen a los lectores transitar entre distintos contextos y personajes que intervienen con diferentes propósitos. Se entretajan tensiones, limitaciones, alianzas y retos que ponen a prueba la vocación, la identidad y las emociones de las educadoras. Son una oportunidad de formación y experiencia, en su avance para ser reconocidas como parte del sistema educativo mexicano.

Un recorrido por los capítulos que conforman el libro

El libro se compone de un prólogo, seguido de un apartado introductorio y dos capítulos. El primero trata sobre la educación preescolar en Chihuahua y el segundo se refiere propiamente a la vida de la maestra Josefina Seañez de Avitia. En la introducción, Trujillo (2016) resalta el nivel de profundidad con que se documentó para realizar el trabajo; señala que hizo uso de técnicas de investigación cualitativa y que recuperó la teoría del conocimiento de Antonio Blanco para determinar “las categorías de análisis referentes a la educación preescolar, sus personajes, normatividad educativa, concepciones sociales, entre otras” (pp. 20-21).

De igual manera, menciona que recurrió a las entrevistas para corroborar la validez de los datos históricos documentados, generalizados y aceptados en el estado de Chihuahua; sobre el nivel preescolar. Le inquietaba que después de revisar exhaustivamente los archivos históricos hubiera pocos datos y en lo que encortaba, existían discordancias en fechas, nombres y datos relevantes.

Relata además que durante la consulta de un texto de Martha Esther Larios Guzmán y Guillermo Hernández Orozco, con fecha más reciente, daban a conocer datos desconocidos en el relato de conformación del nivel preescolar, por lo que era fundamental emplear un enfoque de investigación que permitiera contextualizar los hallazgos. En este caso, el método biográfico resultó crucial y la narración de Josefina Seáñez Luján de Avitia abonaría a la confiabilidad y validez de la información que se tenía documentada sobre la conformación del nivel preescolar en el Estado de Chihuahua.

En la introducción el autor registra con precisión nombres y datos, unos que le producían dudas y otros que le impulsaban a seguir indagando la historia más cercana a la verdad. El autor manifiesta que se reunió durante un año con la maestra en cuestión, para recuperar su versión de los hechos, y acentúa que es de reconocer que la maestra gozaba del aprecio y del reconocimiento de las educadoras de Chihuahua. Menciona que las entrevistas fueron una oportunidad de recuperar el relato de viva voz de la protagonista, pues la maestra Seáñez fallece un par de años después.

Después, en el primer apartado del texto, el lector encontrará una necesaria delimitación de elementos teóricos y prácticos tratados a profundidad en el cuerpo de la obra, relacionados directamente con la legislación educativa aplicada en el periodo independiente, al origen de la educación para párvulos, a la educación en el periodo revolucionario y al segundo impulso que tuvo la educación preescolar y la carrera de educadoras en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

En el segundo apartado, Trujillo (2016) se enfoca en narrar la historia de vida de la maestra Josefina, hurgando en sus antecedentes personales y familiares que determinaron su inclinación hacia la docencia, hasta llegar a la vida adulta, donde se dieron sus aportaciones más relevantes para la educación preescolar en el estado de Chihuahua. Para el autor representó un reto poder conciliar los encuentros con la maestra Josefina, para realizar las entrevistas, pues para entonces enfrentaba ya una serie de enfermedades que en más de una ocasión obligaron a suspender los encuentros que programaban.

Una fortaleza más del relato es que nos muestra como el tiempo favorece para que en el momento adecuado se pueda capitalizar el conocimiento y la experiencia en una necesidad concreta del momento, como lo muestra la coyuntura histórica que vivió la maestra Josefina cuando "la educación preescolar en Chihuahua se abrió paso en una sociedad que mayoritariamente carecía de la instrucción primaria, por lo que un nivel educativo enfocado a preparar a los niños para su ingreso al siguiente no cobraba mucho sentido" (Trujillo, 2016, p. 89).

El autor registra el relato de la profesora Seáñez sobre los viajes que realizó en compañía del profesor Luján, de sus vivencias con la tragedia de El Revolcadero, de la época posterior a la Escuela Normal, del papel en la huelga magisterial, de la fundación de la Escuela Particular de Educadoras, del Congreso Mundial de Educación Preescolar y sobre el reconocimiento social que obtuvo por su labor. Sus vivencias hicieron posible que enfrentara las dificultades y se convirtiera en un ejemplo de tenacidad y vocación.

206 Reflexiones finales

Josefina "La Negra" Avitia. Biografía de una educadora es un libro que ha interesado a investigadores y a profesionales de la educación, tan es así que incluso en algunas de sus publicaciones han sugerido que el texto se difunda entre el magisterio y entre los investigadores, por las

contribuciones que realiza en la formación del profesorado, la investigación educativa y la historia de la educación (Liddiard et al., 2019). El texto es también importante porque, como dice Hinojosa (2010), es poca la presencia de las mujeres en la historia de Chihuahua, por ello es deseable tenerlo presente.

Aunque existen voces con argumentos sugerentes para que los lectores consulten la obra, la difusión no ha sido suficiente. A poco más de un lustro de su publicación, aun no existe reseña alguna que hable sobre el libro, por lo que es necesario que las autoridades educativas hagan lo propio para que en la selección de contenidos para los planes y programas de estudio se tomen en cuenta materiales que contribuyan a la mejora en la formación del profesorado; siendo ampliamente recomendable el texto que aquí se reseña.

Teniendo en cuenta que en los últimos años la formación del profesorado se ha centrado en ensanchar los campos de conocimiento, conviene mirar este libro como parte de una obra necesaria de ser conocido y conversada por las educadoras, tanto las que se encuentran en formación como las que están en servicio en Chihuahua y a nivel nacional. Ensanchar el conocimiento en la historia de la educación nos da identidad y generar más conocimiento. Ojalá y se retome el tema en encuentros por videoconferencias o presencialmente, para seguir abonando en la recuperación de la memoria histórica de la educación preescolar de Chihuahua y de nuestro país.

Referencias

- Hinojosa Luján, R. (2010). Historiografía de las mujeres en la educación: búsqueda de la mitad perdida. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 5-15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.vii.878
- Liddiard Cárdenas, S., Pérez Piñón, F. A., y Hernández Orozco, G. (2019). *Método biográfico narrativo e historias de vida en educación, el caso*

de Chihuahua. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0433.pdf>

Trujillo Holguín, J. A. (2016). *Josefina "La Negra" Avitia. Biografía de una educadora*. Universidad Autónoma de Chihuahua / Sindicato del Personal Académico.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA