

# H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. XI, núm. 1,  
enero-junio 2023

ISSN: 2594-2956

## Contenido

### Editorial

La Verdad histórica, Ayotzinapa vive

### Artículos

Las Normales Rurales desde las revistas pedagógicas. Anhelos de emancipación del campesino y superación pedagógica

El proceso chavista: un análisis histórico comparativo

Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria

Brotos de tífus y viruela. Algunas medidas higienistas para los estudiantes del internado de la Escuela Normal para Profesores

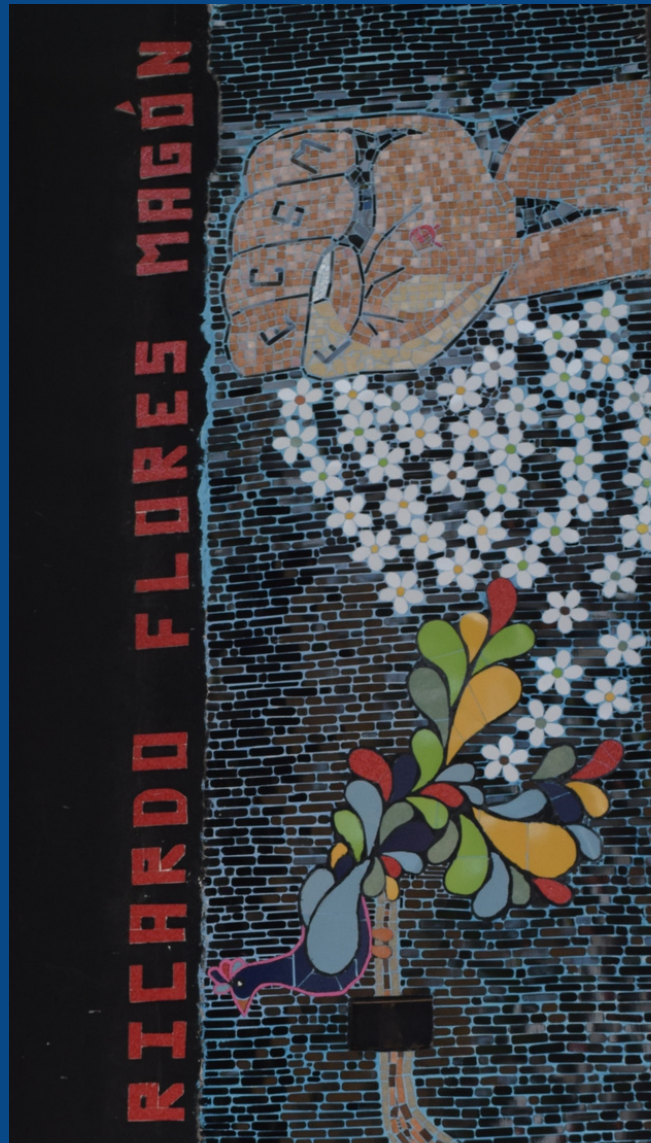
Bajo la lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo

Sin prisa, pero sin descanso. Una mujer con nombre de misión: Constanza Martínez Macías, vida y lucha en el servicio magisterial veracruzano (1891-1928)

Una propuesta metodológica para la investigación histórica contemporánea aplicada al estudio de la represión a los movimientos estudiantiles en Chihuahua, durante la década de 1960

### Reseñas

Huellas académicas: un ejercicio de recuperación de la historia y vida cotidiana institucional



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**H** DEBATES POR LA  
HISTORIA

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen XI, número 1, enero-junio de 2023) 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](mailto:cahistoria@uach.mx)). Director: Francisco Alberto Pérez Piñón. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2019-011018055800-203, ISSN (versión electrónica): 2594-2956, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Stefany Liddiard Cárdenas (Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. CP 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: enero de 2023.

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



### Indizada en


### Créditos de la imagen de portada:

Archivo Personal de Jesús Adolfo Trujillo Holguín (2018). Mural dedicado a los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, ubicado en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, Chihuahua, México.



---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
**CHIHUAHUA**

**DIRECTORIO RECTORÍA**

**M.D. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS**

Rector

**M.E. GEORGINA ALEJANDRA BUJANDA RÍOS**

Secretaría General

**DR. LUIS CARLOS HINOJOS GALLARDO**

Secretaria General

**LIC. MARTHA LORENA MIER CALDERÓN**

Directora Académica

**L.A.E. ALBERTO ELOY ESPINO DICKENS**

Director Administrativo

**DRA. RUTH DEL CARMEN GRAJEDA GONZÁLEZ**

Directora de Extensión y Difusión Cultural

**M.A.P. MARCELA HERRERA SANDOVAL**

Directora de Planeación y Desarrollo Institucional

**DIRECTORIO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DR. JAVIER CONTRERAS OROZCO**

Director

**M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES**

Secretaría Académica

**M.M. IVONNE ESPARZA MORALES**

Secretaría Administrativa

**LIC. BERENICE LEÓN GALINDO**

Secretaría de Extensión Y Difusión

**DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES**

Secretaría de investigación y Posgrado

**DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA**

Secretaría de Planeación

# H DEBATES POR LA HISTORIA

## COMITÉ EDITORIAL

DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN

Director

DR. GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO

Editor

DRA. STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS

Secretaria Técnica

## EQUIPO DE TRADUCCIÓN

DRA. IRLANDA OLAVE MORENO

DRA. ANA CECILIA VILLAREAL  
BALLESTEROS

DRA. 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 BATTCKOCK

Dirección de Estudios Históricas, Instituto  
Nacional de Antropología e Historia

DRA. CIRILA CERVERA DELGADO

Universidad de Guanajuato

DR. SALVADOR CAMACHO SANDOVAL

Universidad Autónoma de Aguascalientes

DR. ALEJANDRO ROSANO SOCA

Grupo Geohistoria Durazno, República  
Oriental del Uruguay

DR. LUIS MARÍA DELIO MACHADO (†)

Universidad de la República, República  
Oriental del Uruguay

DR. ANTONIO BLANCO PÉREZ

Universidad de La Habana, Cuba

ANDRÉS PAYÀ RICO

Universitat de València

## DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

**María Guadalupe Cedeño Peguero** (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo). **Martha Cecilia Nájera Cedillo** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco). **Artemisa Helguera Arellano** (Universidad de Guanajuato). **Rogelio Everth Ruiz Ríos** (Universidad Autónoma de Baja California). **Ana Gabriela González Anaya** (Universidad de Guadalajara). **Sandra Vega Villarreal** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Judit Durán Flores** (Investigadora independiente). **Norma Reyna Salas** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato). **Edson Eduardo García Vázquez** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Martha Raquel Facio Gutiérrez** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Cynthia Fabiola Torres Barrios** (Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", Zacatecas). **María del Rosario Leyva Venegas** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato). **María Guadalupe Escalante Bravo** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí).

# CONTENIDO

## EDITORIAL

La Verdad histórica, Ayotzinapa vive <i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i> .....	7
--	---

## ARTÍCULOS

Las Normales Rurales desde las revistas pedagógicas. Anhelos de emancipación del campesino y superación pedagógica <i>Sergio Ortiz Briano</i> .....	19
--	----

El proceso chavista: un análisis histórico comparativo <i>Roberto López Sánchez</i> .....	47
--	----

Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria <i>Leyani Bernal Valdés y Francisco Alberto Pérez Piñón</i> .....	85
---	----

Brotos de tifus y viruela. Algunas medidas higienistas para los estudiantes del internado de la Escuela Normal para Profesores <i>Francisco Hernández Ortiz</i> .....	115
--	-----

Bajo la lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo <i>Francisco Alejandro Torres Vivar y Marisol Vite Vargas</i> .....	139
---	-----

Sin prisa, pero sin descanso. Una mujer con nombre de misión: Constanza Martínez Macías, vida y lucha en el servicio magisterial veracruzano (1891-1928) <i>Ana María del Socorro García García y Norma Gutiérrez Hernández</i> ....	165
---	-----

Una propuesta metodológica para la investigación histórica contemporánea aplicada al estudio de la represión a los movimientos estudiantiles en Chihuahua, durante la década de 1960 <i>Arianna Vega Hernández y Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i> .....	189
---	-----

## RESEÑAS

Reseña del libro: Huellas académicas: un ejercicio de recuperación de la historia y vida cotidiana institucional <i>Cirila Cervera Delgado</i> .....	215
---	-----



## EDITORIAL

## La Verdad histórica, Ayotzinapa vive

Francisco Alberto Pérez Piñón\*

Director

**S**e realiza la presente narrativa apoyándonos en tres elementos básicos que menciona el historiador Pierre Nora, en relación a la historia, la memoria y el papel que debe jugar el historiador ante los acontecimientos. Para ello se considera el caso de la Escuela Normal de Ayotzinapa, en el cual perdieron la vida 43 estudiantes a manos de grupos delincuenciales, apoyados por elementos policiacos que, en vez de defenderlos, los entregaron a Guerreros Unidos para su ejecución. Se intenta también desenmascarar la “verdad histórica” construida por el Estado mexicano con el fin de confundir a la ciudadanía y en defensa de personalidades de la política, policías locales y federales, así como del ejército. Esa “verdad” acordada bajo el liderazgo de Jesús Murillo Karam -hoy preso- se narra junto con el recorrido por la formación encomendada a las escuelas normales rurales y la creación de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa “Raúl Isidro Burgos”.

Se realiza la narrativa de los acontecimientos ocurridos la noche del 26 de septiembre de 2014, con el sustento del informe de la Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia del Caso Ayotzinapa, realizando el comparativo de sus resultados con el informe de la “verdad histórica”. Finalmente, en las conclusiones se enuncian, a

7

---

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

[aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)

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





manera de recomendaciones, algunas ideas con el fin de que esta clase de hechos sociales no vuelvan a ocurrir.

En la entrevista que se realizó a Pierre Nora -y que fue publicada en la revista *Letras Libres*- relacionada con la memoria, la historia y el papel que debe de jugar el historiador, resultan relevantes las ideas abordadas para retomarlas en la introducción del número semestral de la revista *Debates por la Historia*. Por ello se rescatan elementos a los que hace alusión el ínclito historiador Nora para sustentar las reflexiones que se derivan del título de la presente nota editorial.

El historiador tiene un papel cívico y uno ideológico, y yo estoy a favor del primero y en contra del segundo. Es inevitable que el historiador –que no es un hombre abstracto, sino un hombre de su familia, de su religión, de su país– no pueda desprenderse de todas esas circunstancias para ser lo que en otros tiempos se creía que era un historiador, a saber, un hombre de ningún tiempo y de ningún país (citado en *Letras Libres*, 2018, párr. 5).

8 El papel del historiador, aunque parezca tautológico, es histórico, real, que siente, que vive y por ello sería imposible que sus investigaciones fueran neutras o al menos como se creía en los tiempos del rankismo, cuando se arribó a la historia científica en el siglo XIX. En aquel momento se intentaba que esta ciencia fuera, al igual que las ciencias naturales, objetiva y con la ausencia de las subjetividades o interpretaciones que falsearían el rumbo de la historia verdadera. Sin duda, la objetividad es necesaria ya que las evidencias representan los acontecimientos, pero también está la ética del individuo de carne y hueso que se interesa por apegarse a los hechos que investiga y es de suma importancia el sentido que le asigna a sus interpretaciones.

Lo que Pierre Nora menciona como el papel cívico, como ese compromiso por lanzar interpretaciones en bien de la sociedad, los individuos, las naciones; pero sin cargarse a lo ideológico, que lleva

a las falsaciones y a la necesidad de utilizar las fuentes o evidencias con el fin de confundir, como ocurrió con esta verdad histórica del caso de los 43 estudiantes, para lo cual definimos este término apoyándonos en el informe de la Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia del caso Ayotzinapa (COVAJ, 2022).

El término de “verdad histórica” adoptado por el entonces Procurador General de la República Jesús Murillo Karam, se funda en la incineración de los 43 estudiantes en el basurero de Cocula, que fue adoptada durante una de las sesiones del Gabinete realizada en la oficina del Presidente de la República (p. 87)

Con el término expresado anteriormente se generaron otras y variadas interpretaciones, una de ellas, que fue una estrategia del régimen peñista para confundir a la opinión pública. Se menciona de esa forma porque no hay expresión más amena para describir ese régimen represor y asesino que trató de ocultar la verdad -a toda costa- de la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, utilizando a Jesús Murillo Karam, quien se encuentra preso desde el 19 de agosto de 2022 por los delitos de desaparición forzada, tortura y actuación contra la administración de justicia en el caso Ayotzinapa, según la orden de la Fiscalía General de la República (FGR).

No convenció la “verdad histórica”. Como lo expresarían los clásicos de las ciencias duras, “todo cae por su propio peso, todo lo que sube tiene que caer”, sin duda, es una ley física utilizada en el campo de las ciencias sociales. El que no convenciera dicha verdad fue por la presión social que se creó y al tratar de engañar a la ciudadanía, lo pagó caro el peñismo. Los acontecimientos de homicidio, desaparición forzada, ocultamiento y manipulación de la información fueron evidenciados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el 2018, con el fin de deslindar a personalidades de distintas instituciones gubernamentales y del ejército; por ello en el título se menciona ¡Ayotzinapa vive! y es aquí

donde resulta necesario volver la mirada a Pierre Nora, cuando hace la división entre la memoria y la historia

la memoria [...] es afectiva, psicológica, emotiva; en un principio es individual, a diferencia de la historia. La memoria, además, es extremadamente voluble, juega muchos papeles y no tiene pasado, ya que por definición es un pasado siempre presente (citado en Letras Libres, 2018, párr. 4).

10 En esa entrevista Nora refiere que la memoria es algo vivo que se hospeda en la psicogénesis de los individuos, que se sigue configurando como parte de la propia personalidad y va irradiando a grupos cercanos -en un principio- y posteriormente llega a otros más lejanos. Su pasado es el propio presente y por ello en estos tiempos presentistas la memoria ha sido la prueba fehaciente con la cual las sociedades o grupos afectados piden las reparaciones a los daños sufridos, es un acto de justicia en su máxima expresión. Por ello, cuando en distintos medios el ahora exprocurador de justicia de México, Jesús Murillo Karam, expresó la frase icónica “Ya me cansé”, se trató de otro duro golpe a las familias dolientes de los 43 estudiantes de la Normal de Ayotzinapa y de toda la sociedad que seguía el desarrollo de las investigaciones realizadas por la Comisión Internacional de Derechos Humanos. La pregunta que nos surge es, ¿tanto trabajo de investigación cansó a Murillo Karam? Los padres de familia y demás personas en ese círculo cercano y en otros sectores sociales que seguían protestando porque se les hiciera justicia, ¿ellos no se cansaron? Al contrario, siguieron exigiendo que se los regresaran, porque si “Vivos se los llevaron, Vivos los queremos” fue una de las consignas que se escucharon y dieron a conocer en distintos medios de comunicación. La memoria de lo sucedido con los estudiantes de Ayotzinapa hace pensar que la “verdad histórica” –al paso del tiempo- se convirtió en la mentira de Estado, como se sustentará más adelante.

Por ahora, el tercer elemento retomado de Pierre Nora –la historia– se explica de la siguiente forma:

El registro de la historia está construido con base en documentos o materiales documentales que permiten reconstituir un hecho, por lo que esta labor es siempre posterior. No se siente de inmediato, más bien, es un fenómeno acumulativo, que a través de la ciencia quiere tocar una forma de verdad, aun si no es “la” verdad (citado en Letras Libres, 2018, párr. 4).

Con esta cita de Nora, dejamos por sentado que el caso Ayotzinapa está aún fresco en los recuerdos de las familias y sociedad en general, y que la memoria presentista está quedando documentada en distintos medios de difusión locales, nacionales e internacionales. Sin embargo, los documentos que serán parte de la historia son el generado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2018), aprobado por la comisionada Esmeralda Arosemena Bernal de Troitiño y el comisionado Luis Ernesto Vargas Silva; así como el último documento que ya hemos citado, referente al informe de la Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia del caso Ayotzinapa (COVAJ, 2022), instancia presidida por el Subsecretario de Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación, Lic. Alejandro Encinas Rodríguez.

Cerramos aquí el apoyo que nos brindó la entrevista realizada al historiador Pierre Nora y pasamos a reseñar los acontecimientos, deteniéndonos brevemente en una narrativa de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”, institución donde estudiaban los 43 estudiantes, y posteriormente un ligero análisis comparativo entre lo que se informó en la “verdad histórica” y el informe que rindió la COVAJ.

## La Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”

En la página electrónica de la institución se mencionan datos de cómo fue su creación y fundación en el año de 1926, así como la historicidad de cuándo y cómo inició sus actividades en los barrios de Tixtla, Guerrero, el Profr. Raúl Isidro Burgos. Este personaje realizó estudios en la Ciudad de México en la Escuela de Artes y Oficios, así como en la Normal de Profesores en el año de 1905. Fue maestro de escuelas primarias en el Distrito Federal, después de 1912, cuando se recibió como profesor de instrucción primaria y obtuvo distintos cargos propios de la organización escolar vigente en esos años. En relación al edificio actual de la Escuela Normal

La primera piedra fue puesta el 30 de marzo de 1933 por el C. Profr. Rodolfo A. Bonilla y el que vino a concluir dicha obra fue el C. Profr. Raúl Isidro Burgos y en aquella época empezó a funcionar con secundaria y normal y a la vez también desde que inició sus funciones fue internado mixto (Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, 2010, párr. 2).

12 Aquí solo se ha reseñado el nombre que se le otorgó a la institución y de forma intuitiva se puede expresar que el Profr. Burgos tuvo la visión de crear esa Escuela Normal Rural, con el fin de sacar de la pobreza y del ostracismo cultural a las familias de escasos recursos, al formar profesionistas comprometidos con las clases sociales marginadas. Esto no fue privativo solo de la Normal de Ayotzinapa, pues el proyecto educativo, pedagógico y social -al crearse las escuelas normales rurales en 1922- se dirigía a elevar el sistema de vida de las comunidades y como parte de sus funciones estaba el crear ambientes saludables desde la alimentación y los cuidados básicos para la salud. De allí que la instrumentación práctica de los conocimientos que se aprendían en las normales rurales se dirigía a acciones como la construcción de letrinas, el cultivo de los huertos familiares y la aplicación de conocimientos en el campo, la ganadería y la silvicultura. Adicionalmente se realizaban actividades de lectura, escritura y matemáticas, así como campañas nocturnas

de alfabetización de adultos cuando era necesario. Indudablemente el compromiso social que asumían -y siguen asumiendo- estas instituciones es innegable, pues a la fecha aún perduran dieciséis escuelas normales rurales que no han sucumbido a los embates políticos para su desaparición

Las ENR que funcionan en la actualidad son: 1) ENR “Justo Sierra Méndez”, en Aguascalientes; 2) ENR “Justo Sierra Méndez”, en Campeche; 3) ENR Mactumactzá, en Chiapas; 4) ENR “Ricardo Flores Magón”, en Chihuahua; 5) ENR “J. Guadalupe Aguilera”, en Durango; 6) ENR “Raúl Isidro Burgos”, en Guerrero; 7) ENR “Miguel Hidalgo” de Atequiza, en Jalisco; 8) ENR “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, en el Estado de México; 9) ENR “Vasco de Quiroga”, en Michoacán; 10) ENR “Gral. Emiliano Zapata”, en Morelos; 11) ENR Vanguardia, en Oaxaca; 12) ENR “Carmen Serdán”, en Puebla; 13) ENR “Gral. Plutarco Elías Calles”, en Sonora; 14) ENR “Mtro. Lauro Aguirre”, en Tamaulipas; 15) ENR “Lic. Benito Juárez” en Tlaxcala; 16) ENR “General Matías Ramos Santos”, en Zacatecas (Cadena, 2014, pág. 11).

Las motivaciones para la desaparición de las escuelas normales rurales obedecen a que de su seno han egresado líderes no solo magisteriales, sino sociales como Othón Salazar, Lucio Cabañas Barrientos y Genaro Vázquez Rojas, egresados de la Escuela Normal Raúl Isidro Burgos. Sin duda, debe ser un orgullo para los estudiantes de la institución y a su vez les compromete con las clases sociales alejadas del progreso. En un polo distante del estado de Guerrero, no podemos dejar de lado el liderazgo ejercido también por el Profr. Arturo Gámiz García, egresado de la Escuela Normal de Chihuahua:

el nacimiento de un movimiento guerrillero autodenominado Grupo Popular Guerrillero (GPG), que era liderado por el profesor Arturo Gámiz García y auspiciado por la juventud de izquierda, contra el entonces gobernador

Práxedes Giner Durán. El levantamiento bélico inició con diferentes acciones colectivas en contra del Estado (a manera de movimiento social primero y, después, como movimiento armado) culminando con el asalto al Cuartel Madera el 23 de septiembre de 1965 (Ríos, 2018, p. 14).

Estos datos son suficientes para dar una ligera idea del compromiso social y combativo de las escuelas normales, lo que ha generado una cultura de defensa de los derechos sociales y de la justicia, así como del reparto del patrimonio natural y cultural más equitativo, elementos de lucha de las escuelas normales rurales del país.

### **Los acontecimientos de la noche del 26 de septiembre de 2014: Los dichos de “la verdad histórica” y el informe de la COVAJ**

La “verdad histórica” (en adelante VH) informó que los estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa pretendían interferir y estropear el informe de la presidenta del Desarrollo Integral de la Familia (DIF), María de los Ángeles Pineda Villa, esposa de José Luis Abarca Velázquez, presidente municipal de Ayotzinapa; mientras que la COVAJ asegura que los estudiantes estaban secuestrando autobuses para trasladarse a la Ciudad de México y asistir al mitin el 2 de octubre.

14 Existe coincidencia en que los ataques y detención se realizaron en Juan N. Álvarez y en el puente frente al Palacio de Justicia. Los estudiantes fueron detenidos por la policía de Iguala y llevados a esa comandancia (VH). La otra versión es que los estudiantes que iban en el camión 1568 fueron llevados a la comisaría de Iguala y los del camión 1531 fueron arrestados por los policías de Iguala y Huitzucó. En un principio sólo pretendían darles una “chinga” porque “AI” no deseaba disturbios y que se recuperara el material que iba en alguno de esos autobuses (COVAJ).

Los estudiantes fueron sustraídos de la comandancia de Iguala por los policías de Iguala y Cocula para ser entregados a miembros de Guerreros Unidos en Loma de Coyotes. La primera entrega fue de 4 personas, una ya muerta, que se trasladaron en una camioneta estaquitas. Más tarde se hizo otra entrega de 35 a 40 personas y se trasladaron en una camioneta propiedad del “Gil” (VH). La versión de la COVAJ es que los estudiantes del camión 1568 fueron sustraídos por los elementos de policías de Iguala y Cocula y entregados a miembros del grupo delictivo Guerreros Unidos; los del camión 1531 que fueron asegurados por la policía de Iguala fueron llevados a Loma de Coyotes y los detenidos por policías de Huitzucó fueron llevados a esa localidad. La testigo protegida Karla tomó fotos porque entre ellos se buscaba a integrantes del grupo delictivo “Los Rojos”, pero solo tres llamaron la atención, entre ellos “El Cochiloco” y “El Chilango”.

La orden de desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa fue del “Gil”, quien a través del “Fercho” llegó al “Cepillo”, jefe de Guerreros Unidos en Cocula (VH). La versión de la COVAJ es que “me chingan a todos a discreción”, “mátalos a todos Iguala es mío” y recuperan la mercancía, fue la orden de “Aí”.

El grupo delictivo Guerrero Unidos consideró que eran miembros de sus enemigos Los Rojos y deberían ser quemados en el basurero de Cocula (VH). En relación a la COVAJ, las conclusiones que obtuvieron fueron: que el “Chuky” mató y torturó al estudiante “El Chilango”; el “Chuky” les metió machete y descuartizó para meterlos en bolsas para dividírselos y desaparecerlos. Se desconoce la forma en que fueron asesinados los estudiantes detenidos en Huitzucó. El destino de los cuerpos fue diverso y posterior a ello se realizó una reunión de Abarca con los asesores de México para que limpiaran la escena de la desaparición y ejecución de los estudiantes de Ayotzinapa, entre ellos Tomás Zerón, extitular de la agencia especial de investigación criminal, quien “era el que andaba limpiando todo el caso de los chicharrones”. De Zerón, esperemos



pronto la justicia haga su parte, lo extraditen de Israel y sea juzgado para que pague su culpa como algunos ya lo están haciendo.

En definitiva, ¡Ayotzinapa vive! y ¡Nos faltan 43! fueron gritos desesperados pidiendo justicia. Eso es lo que ha permitido que este acontecimiento no se borre, que permanezca en la memoria de quienes vivieron, sufrieron y se solidarizaron con este abominable acto de barbarie.

Las atrocidades cometidas por las policías locales, federales y los grupos políticos confabulados con los grupos delincuenciales, fue lo que originó la “verdad histórica”, el engaño y el ocultamiento de lo ocurrido. Se espera que la COVAJ continúe en sus líneas de investigación y castigue a responsables de estas atrocidades cometidas en el posmodernismo del siglo XXI. Que nadie escape a la justicia social y no dejarlo a la justicia divina.

### **A manera de cierre**

Terminamos el presente escrito con la arenga que se ha venido realizando en cada número que se publica semestralmente en esta revista, con la invitación para que nuestros asiduos lectores reflexionen, critiquen y propongan sus artículos a la revisión de doble ciego con fines de publicación para el siguiente número.

## **16 Referencias**

Cadena Hernández, B., (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 2(4), 10-14.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551956254002>

- CIDH [Comisión Interamericana de Derechos Humanos]. (2018). *Informe Final: Mecanismo Especial de Seguimiento al Asunto Ayotzinapa*.  
<https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/MESA-es.pdf>
- COVAJ [Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia en el caso Ayotzinapa]. (2022). *Informe de la Presidencia de la Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia del caso Ayotzinapa*.  
[http://www.comisionayotzinapa.segob.gob.mx/work/models/Comision\\_para\\_la\\_Verdad/Documentos/pdf/Informe\\_de\\_la\\_Presidencia\\_PARA\\_WEB.pdf](http://www.comisionayotzinapa.segob.gob.mx/work/models/Comision_para_la_Verdad/Documentos/pdf/Informe_de_la_Presidencia_PARA_WEB.pdf)
- Elena Ríos, C. A. (2018). Ni mártires ni bandidos. La guerrilla del GPG en Chihuahua (1963-1965). *Debates por la Historia*, 6(1), 13-38. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v6i1.7>
- Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos (2010). *Datos históricos de la fundación de la Escuela Normal de Ayotzinapa*  
<http://www.ayotzinapa.26omb.com/institucion/fundacion.html>
- Letras Libres (2018, 1 de febrero). *Entrevista a Pierre Nora: “El historiador es un árbitro de las diferentes memorias*.  
<https://letraslibres.com/revista/entrevista-a-pierre-nora-el-historiador-es-un-arbitro-de-las-diferentes-memorias/>



## Las Normales Rurales desde las revistas pedagógicas. Anhelos de emancipación del campesino y superación pedagógica<sup>1</sup>

### The rural Normal schools from pedagogical journals. Desires for emancipation of rural students and pedagogical improvement

**Sergio Ortiz Briano\***

*\* Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes (México). Es egresado de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas. Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Líder del Cuerpo Académico Práctica Docente y Procesos de Formación Inicial. Cuenta con Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: [sortiz\\_50@hotmail.com](mailto:sortiz_50@hotmail.com)*

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

---

#### Historial editorial

Recibido: 01-julio-2022

Aceptado: 07-diciembre-2022

Publicado: 31-enero-2023

---



---

Las Normales Rurales desde las revistas pedagógicas. Anhelos de emancipación del campesino y superación pedagógica

### Resumen

En este trabajo identificamos mecanismos que hacen visibles algunos de los intereses y preocupaciones de los estudiantes campesinos en torno a su propia formación como maestras y maestros rurales. Mientras que en algunos casos las dirigencias estudiantiles realizaron la exposición de temáticas a partir de reuniones de orientación política con grupos reducidos, en otros, hubo la iniciativa de producir revistas con las que además de la formación ideológica del estudiantado, también buscaban una proyección hacia la comunidad a través de la presentación de temáticas de interés para los maestros rurales en servicio, tanto como para los campesinos de la región. Aunque sabemos de la existencia de revistas en la mayoría de las Normales rurales del país, aquí identificamos y analizamos solamente dos de estas para dar cuenta de la transición entre las preocupaciones de las dirigencias por la formación ideológica y el surgimiento de liderazgos alternos que reclamaban su legítima aspiración de construir lo que definían como una renovación moral. Se trata de las revistas *Vanguardia Campesina*, de Roque, Guanajuato, publicada en 1935 e *Irradiación*, editada en la Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo”, de Atequiza, Jalisco, en 1960.

20

**Palabras clave:** normalismo rural, maestras y maestros rurales, formación ideológica, renovación moral.

The rural Normal schools from pedagogical journals. Desires for emancipation of rural students and pedagogical improvement

### Abstract

In this study, we identify mechanisms that bring to light some of the interests and concerns of rural students regarding their own training as rural teachers. While in some cases student leaderships presented topics from political orientation meetings with small groups, in others emerged the initiative to produce journals where, in addition to the ideological formation of the student body, they also sought a projection towards the community through the presentation of topics of interest for rural teachers in service, as well as for farmers in the region. Although we know of the existence of journals in most of the country's rural Normal schools, here we identify and analyze only two of them to inform of the transition between the concerns of the leaders for the ideological formation of students and the emergence of alternate leaderships who demanded their legitimate aspiration to build what they defined as a moral renewal. These are the journals *Vanguardia Campesina*, from Roque, Guanajuato, published in 1935, and *Irradiación*, published at the “Miguel Hidalgo” Rural Normal School, in Atequiza, Jalisco, in 1960.

**Keywords:** Rural normalism, rural teachers, ideological formation, moral renewal.

---

## Les Normales Rurales depuis les revues pédagogiques.

### Résumé

Dans ce travail, nous identifions des mécanismes qui rendent visibles certains des intérêts et des préoccupations des étudiants paysans autour de leur propre formation d'enseignantes et d'enseignants ruraux. Alors que, dans certains cas, les directions étudiantes ont exposé des thèmes à partir de réunions d'orientation politique avec des groupes restreints, dans d'autres, il y a eu l'initiative de produire des revues avec lesquelles en plus de la formation idéologique des étudiants, Ils cherchaient également à se projeter dans la communauté en présentant des thématiques d'intérêt pour les enseignants ruraux en service, ainsi que pour les paysans de la région. Bien que nous connaissions l'existence de revues dans la plupart des Normales rurales du pays, ici, nous avons identifié et analysé seulement deux d'entre eux pour rendre compte de la transition entre les préoccupations des dirigeants pour la formation idéologique et l'émergence de dirigeants alternatifs qui réclamaient leur légitime aspiration à construire ce qu'ils ont défini comme un nouveau moral. Il s'agit des revues Vanguardia Campesina, de Roque, Guanajuato, publiée en 1935 et Irradiación, éditée à l'École Normale Rurale "Miguel Hidalgo", d'Atequiza, Jalisco, en 1960.

**Mots-clés:** Normalisme rural, Enseignants ruraux, Formation idéologique, Nouveau moral.

Szkoly dla nauczycieli pracujących na wsi z perspektywy czasopism pedagogicznych. Tęsknota za emancypacją chłopską i doskonaleniem pedagogicznym

### Streszczenie

W tym artykule identyfikujemy mechanizmy, które uwidaczniają niektóre zainteresowania i obawy studentów wiejskich związane z ich własnym szkoleniem jako nauczycieli. Podczas gdy w niektórych przypadkach liderzy uczniowscy prezentowali tematy polityczne w małym gremium, w innych pojawiła się inicjatywa tworzenia czasopism, z którymi, oprócz ideologicznego szkolenia uczniów, szukali również projekcji w kierunku wiejskiej społeczności poprzez prezentację tematów interesujących zarówno dla nauczycieli wiejskich jak i dla chłopów z regionu. Chociaż wiemy o istnieniu czasopism w większości wiejskich szkół normalnych w kraju, tutaj identyfikujemy i analizujemy tylko dwa z nich, aby wyjaśnić przejście między troskami o formację ideologiczną a pojawieniem się alternatywnych przywódców, którzy twierdzili, że mają uzasadnione aspiracje do zbudowania tego, co określili jako odnowę moralną. Są to czasopisma Vanguardia Campesina, z Roque, Guanajuato, opublikowane w 1935 roku i Irradiación, opublikowane w Escuela Normal Rural "Miguel Hidalgo", w Atequiza, Jalisco, w 1960 roku.

**Słowa kluczowe:** Szkoły wiejskie, wiejscy nauczyciele, formacja ideologiczna, odnowa moralna

## Introducción

Las escuelas Normales rurales surgieron en 1922 como un proyecto pedagógico que pretendía la formación de maestras y maestros para el medio rural. Se trata de un sistema de formación con el que se pretendía responder a las exigencias de la época, educar a la masa campesina analfabeta<sup>2</sup>. Tanto por su origen como por el fortalecimiento que tuvieron estas escuelas durante la década de los años treinta, a lo largo del siglo XX sus estudiantes fueron caracterizados como de corte izquierdista y críticos del gobierno.

A partir de la creación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, que se dio apenas unos meses después de reformado el artículo 3º de la Constitución Política del país, por el cual se establecía la educación socialista, este organismo asumió como propia la tarea de formar ideológicamente a sus estudiantes. De esta manera, junto con la carga ideológica de los planes de estudios que consideraban tanto el trabajo de aula como las actividades agrícola industriales desarrolladas en la práctica cotidiana al interior de estas escuelas, el protagonismo de la dirigencia estudiantil fue determinante en la difusión y preservación del legado ideológico del cardenismo<sup>3</sup>, en un proceso que podría relacionarse con lo que Foucault define como la “apropiación social de los discursos” (citado en Chartier, 2005, p. 52) en donde “los discursos son sometidos y confiscados por los individuos o las instituciones que se arrogan su control exclusivo” (Chartier, 2005, pp. 52-53).

22 En este contexto, la apropiación de los discursos constituyó una formación alterna proporcionada a través de diversos mecanismos implementados por las dirigencias estudiantiles. Así, en un momento en el que se da la creación de espacios de difusión de la cultura y la educación, como *La hora nacional*<sup>4</sup>, o en donde la revista *El Maestro Rural* funciona como intermediaria entre las clases populares rurales y la Secretaría de Educación Pública (SEP) y como un importante espacio editorial para los maestros rurales. Los estudiantes campesinos también se valieron de los diferentes medios de comunicación de la época tanto

para acercarse a las comunidades de la zona de influencia como para relacionarse entre ellos. Así lo hicieron al valerse de periódicos locales y radiodifusoras, desde donde invitaban a sus “camaradas [...] a colocarse en el lugar que justamente les corresponde dentro de la lucha social de México” (Unificación campesina, 1938, p. 3); pero fue la elaboración de revistas pedagógicas<sup>5</sup>, generalmente organizadas y propuestas por las dirigencias estudiantiles de estas escuelas, desde donde mostraron una mayor actividad de formación ideológica.

Con este antecedente, apoyándonos en el análisis de prácticas propias de la cultura escrita, en este trabajo identificamos mecanismos que hacen visibles algunos de los intereses y preocupaciones de los estudiantes campesinos en torno a su propia formación como maestras y maestros rurales, de manera que mientras en algunos casos las dirigencias estudiantiles de cada escuela realizaron la exposición de temáticas a partir de reuniones de orientación política con grupos reducidos de alumnos, en otros, hubo la iniciativa de producir revistas con las que además de la formación ideológica del estudiantado, también buscaban una proyección hacia la comunidad a través de la presentación de temáticas de interés para los maestros rurales en servicio, tanto como para los campesinos de la región.

Aunque sabemos de la existencia de revistas en la mayoría de estas escuelas, en el presente trabajo identificamos y analizamos solamente dos de estas, para dar cuenta de la transición entre las preocupaciones de las dirigencias por la formación ideológica y el surgimiento de liderazgos alternos, que reclamaban su legítima aspiración de aprovechar estos mecanismos para construir lo que llegaron a definir como una renovación moral. Se trata de las revistas *Vanguardia Campesina*, publicada en 1935 por los estudiantes de la Regional Campesina de Roque, Guanajuato de la cual, trabajamos solamente su primer número<sup>6</sup>; e *Irradiación*, editada por las alumnas del segundo grado de profesional de la Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo”, de Atequiza, Jalisco. En este caso, damos cuenta de sus únicos números publicados, mismos que corresponden a los meses de mayo, junio y julio de 1960.



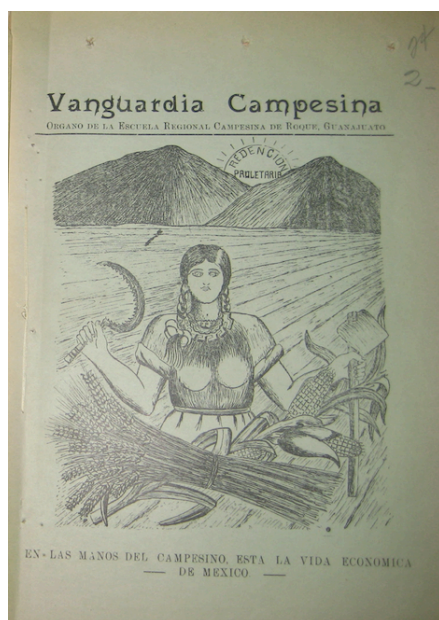
### ***Vanguardia campesina.* De estudiantes campesinos a promotores de la escuela socialista**

Al tratarse de revistas producidas con la finalidad de educar, tanto a los integrantes de las comunidades estudiantiles de estas escuelas, así como a los maestros rurales en servicio y a los campesinos de la región donde estaban ubicadas estas escuelas, podemos decir que se trata de una manifestación de lo que Moreno (2011) ha definido como prensa educativa<sup>7</sup> o publicación pedagógica.

En el campo educativo de fines del siglo XIX fueron los profesores quienes tuvieron la iniciativa para la difusión del conocimiento pedagógico y de sus propias experiencias, a través de la publicación de revistas pedagógicas dirigidas a los mismos maestros, pero también, otras dirigidas a los niños, mientras que en el caso de las revistas pedagógicas producidas en el normalismo rural el sentido y público al cual estaban dirigidas, cambió. Es decir, aunque con el paso del tiempo las temáticas se fueron diversificando hasta convertir el elemento académico en el centro de interés, por lo menos durante los primeros años concentraron las interpretaciones de los estudiantes con respecto a la ideología propia del cardenismo.

El primer número de *Vanguardia Campesina* de la Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato (ver figura 1), se advierte como el mecanismo a través del cual la dirigencia estudiantil de esa institución declara su afinidad con el gobierno, al adoptar el discurso de la educación socialista como una forma de legitimar las acciones y declaraciones orales del cardenismo, pero también, al tomar partido en el contexto del conflicto religioso de los años treinta<sup>8</sup>. Así, al igual que en la antigüedad fue utilizada la escritura para escribir tablillas de queja a una deidad o para hacer un amuleto con un texto religioso cristiano o pagano que “se enseñaba para que sirviera a fines mundanos” (Bowman y Woolf, 2000, p. 17), los estudiantes campesinos manifiestan su adhesión a las disposiciones oficiales y se asumen como promotores de la escuela socialista al escribir reseñas, poemas, canciones y recetas, entre otros, con este motivo<sup>9</sup>.

**Figura 1**  
*Portada de la revista Vanguardia campesina*



*Fuente:* ERCRG (1935).

### *Origen y características de la revista*

Para responder a lo establecido en el artículo 34 del *Proyecto de Reglamento Interior para esta Escuela Regional Campesina* cuando señala que “bajo la dirección del Jefe de Acción Social se crearán periódicos, boletines, servicios de información, etc.” (p. 5), fue creada la revista *Vanguardia Campesina* a partir del mes de noviembre de 1935. Se trata de una revista producida y editada por “la Directiva del Gobierno Escolar”, órgano representante de la Sociedad de Alumnos de esa escuela, misma que es representada por siete Secretarías de la Sociedad de Alumnos.

Con una estructura muy parecida a la revista *El Maestro Rural*, el contenido de esta publicación refleja la interpretación del estudiantado con respecto al compromiso de las Regionales Campesinas para con la

política educativa de la época y su interés por contribuir en “la emancipación del campesino”. Es decir, dado que estaba dirigida tanto a los estudiantes como a los maestros rurales y las comunidades de la zona de influencia, podemos considerar que se asumen como responsables de propagar el imaginario del cardenismo más allá de la comunidad escolar.

Lo mismo se abordan tópicos relacionados con el aprovechamiento de la tierra, fenómenos naturales y consejos para mejorar la producción ganadera, además de aquellos que proporcionaban asesoría para la organización de festivales, la elaboración de productos artesanales con insumos propios de la región (queso, pan de maíz) o en los que se promueve la imagen de esa Regional Campesina en lo que se advierte como la estrategia publicitaria para asegurar el incremento de su matrícula. Incluía, entre otras, una página de Ganadería, una sección con nociones de contabilidad dedicada “preferentemente al magisterio Rural de la Zona de influencia de esta Regional Campesina” (ERCRG, 1935, p. 10) y la sección de Literatura.

Algunos aspectos del sentido y finalidades de esta revista los podemos encontrar desde su portada, en donde a partir del grabado de una mujer, que recupera elementos de *La Mecanización del Campo* (1926) de Diego Rivera, se presentan símbolos inequívocos de su identificación con el proletariado, como la hoz y el azadón. Se trata de una imagen que presenta a la mujer flanqueada por un buen puñado de trigo y enormes cañas con grandes mazorcas, dando cuenta de la riqueza y bondades del trabajo de la tierra. Pero, además, la imagen es sellada con la frase “En las manos del campesino está la vida económica de México”.

26 En el directorio, que es donde se aprecia la presencia de los estudiantes como parte de la “Directiva del Gobierno Escolar”, encontramos al alumno José Yépez, como director; y como Administrador a J. Cruz Méndez; pero además, en concordancia con las aspiraciones del término coeducativo de la época, que pretendía la incorporación de la mujer en todas las actividades que involucraba la vida en los internados, como “Jefe de Redacción” encontramos a la alumna Guillermina

Herrera. De igual manera, además de evidenciar algunos aspectos del proyecto de las escuelas regionales campesinas relacionados con la incorporación de las mujeres en las actividades académicas y agrícola industriales, se podría considerar que se trata de una revista autofinanciable, ya que además de lo anterior señala que el precio por ejemplar es de 10 centavos y la suscripción por seis meses 50 centavos.

Además, en la dedicatoria también se encuentran aspectos de la ideología y compromiso de los estudiantes campesinos cuando señala: “Dedicamos nuestro primer número a nuestros hermanos en ideales, los Estudiantes Campesinos de la República y a los abnegados Maestros Rurales del País. Firma La Redacción”. Asimismo, en el comentario Editorial, titulado *La Educación de las Juventudes Campesinas en las Escuelas Regionales Campesinas*, además de reconocer al gobierno cardenista como “el Gobierno del Pueblo, el Gobierno de la Revolución” también destaca que este ha atendido los tres problemas fundamentales

que harán que el proletariado llegue a su emancipación económica, moral y cultural para poderse enfrentar al capitalismo decadente llegando a la cúspide de los anhelos del pueblo [...] el reparto equitativo de la tierra, Problema Agrario; la refacción necesaria para mejorar las condiciones de la agricultura ejidal, Problema de Crédito Agrícola Ejidal; la educación socialista al proletariado del campo, así como al del taller, Problema Educacional (ERCRG, 1935, p. 1).

Independientemente de la sección de que se trate, el contenido de la revista tiene una importante carga ideológica que se aprecia precisamente a través de los conceptos y el discurso empleado. Así, la “Página de Orientación” (ERCRG, 1935, p. 2), desarrolla los temas *Nuestra Escuela*, del alumno Jesús Pacheco A., del grado Complementario A, y *La Escuela Socialista*, de Alfonso Sánchez, alumno del primer año Agrícola. En la primera, luego de una amplia descripción de la ubicación, áreas y servicios con los que contaba la Escuela Regional Campesina de Roque, y de afirmar que además de contar con un magisterio competente, que su plantel tenía un aspecto

tan hermoso que resultaba para ellos, siendo hijos de campesinos, “un raro privilegio estar en él” (ERCRG, 1935, p. 2), sentenciaba, además, que

los jóvenes campesinos y obreros deberían poner todo su esfuerzo en adquirir una beca para que se encuentren en nuestras filas de acción [...] El deber de todos los educandos en este plantel es el de obtener hasta donde sea posible todos los conocimientos [...] para que ya bien empapados de las nuevas ideologías y prácticas adecuadas salgan a emprender la imprescindible labor [...] en esta magna obra que nosotros nos hemos echado a cuestras: La Liberación Económica y Moral de Nuestra Raza Oprimida (ERCRG, 1935, p. 2).

### Echándole leña al fuego

En general, por el sentido con el cual se abordan los diferentes temas, podemos decir que se trata de una revista a través de la cual los estudiantes de la Regional Campesina de Roque, Guanajuato, no sólo pretendían cubrir su interés de difundir las ideas propias de la época, sino también convertirla en el vehículo de comunicación entre su escuela, su zona de influencia y los maestros rurales de la región. Muestra de ello es la presencia de avisos en diferentes secciones y páginas, entre los que encontramos los siguientes:

28

Maestro Rural: Si desea informe sobre algún cultivo, alguna industria o tiene algún problema de carácter pedagógico, diríjase a esta Escuela donde se le darán toda clase de informaciones relacionadas con su delicada labor. El Personal de esta Esc. Está en la mejor disposición de ayudarlo.

Compañero Maestro: Si desea Ud. Instalar su gallinero, pida a la Planta Avícola de Roque un lote de gallinas de buena calidad. Se le darán precios especiales.

Para Cajetas de diversos sabores. Pida la que fabrica la Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato. Es Inmejorable (ERCRG, 1935, p. 7).

Un ingrediente importante que se venía presentando desde 1934 y durante los primeros meses de 1935 era, como se ha mencionado, los conflictos desencadenados a partir de la implantación de la escuela socialista en diferentes regiones del país.

Además, en un contexto en donde el debate en torno al conflicto ideológico entre defensores y detractores de la escuela socialista había inspirado la agresión –y asesinato- de maestros rurales a manos de fanáticos religiosos, llama la atención que los estudiantes campesinos le *echaran leña al fuego* al incluir en algunas secciones opiniones retadoras en esta disputa. Veamos *El Agrarista*, una composición en verso en la que su autor deja constancia de esa formación ideológica del estudiantado:

#### EL AGRARISTA

Soy estudiante agrarista  
de una Escuela Regional,  
y también soy cardenista  
que combate todo mal.

Odio a todos los curitas  
que explotan al campesino,  
odio a los latifundistas,  
al patrón vil y mezquino.

Compañeros, no se dejen  
explotar del hacendado  
aunque los curas nos griten  
que estamos excomulgados.

Amad siempre a la Nación  
compañeros agraristas;  
mueran los capitalistas  
y ¡Viva la Revolución!

Erasto L. González (ERCRG, 1935, p. 9).

Vale recordar, por último, que además de las tareas propias de la enseñanza del alfabeto a niños y adultos, los maestros rurales de la época egresados de estas escuelas, se encargaron de asesorar a los habitantes de las comunidades cuidando que “en las casas se levantaran los trastos de la cocina [...] así como el fogón estuviera en alto” (AGENRJS, 1945, caja 23), junto con la realización de campañas de “higienización del hogar y de la comunidad y saneamiento en los pozos del servicio de agua comunales” (ERCRG, 1935, p. 9).

Esta formación recibida en las Escuelas Regionales Campesinas, desde la primera parte del gobierno de Lázaro Cárdenas en el marco de los planes de estudios y desde las actividades que involucraba el desarrollo de la vida cotidiana en los internados, fue permitiendo la apropiación de la ideología de la época de tal manera que tanto estudiantes como maestros rurales llegaron a convertirse en brazo ejecutor de las reformas sociales.

### ***Irradiación. La revista escolar***

En este caso, las estudiantes del segundo grado de profesional de la Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo”, de Atequiza, Jalisco, asesoradas por la profesora Paula García González concretaron el anhelo que habían expresado un año antes, la publicación de una revista mensual (ver figura 2). Se trata de una revista que al surgir apenas a unos meses de que el Representante Sindical de la Especialidad diera a conocer las problemáticas que venían enfrentando las Normales rurales y en particular, la de Atequiza, Jalisco (AGENRJS, 1959, 19 de febrero), aporta elementos que ayudan a identificar un momento de transformación en las concepciones y prácticas en las estudiantes de esta escuela.

Además de contribuir al análisis de aspectos relacionados con su formación como futuras maestras rurales, las temáticas que se abordan también nos permiten apreciar un cambio con respecto al discurso

empleado los años previos, en torno a su formación ideológica. Por otro lado, mientras que tradicionalmente habían sido las dirigencias estudiantiles las encargadas de promover la creación de espacios para la formación ideológica, en este caso no sucede así. Es decir, al tratarse de la iniciativa de estudiantes de un grado escolar en particular, esta revista permite apreciar la falta de interés de la dirigencia estudiantil por promover la formación ideológica del estudiantado; pero también, su determinación de poner límites al surgimiento de liderazgos alternos.

**Figura 2**  
*Portada de la revista Irradiación*



*Fuente:* ENRMHAJ (1960, julio).



Si en el caso anterior destacamos el sentido ideológico expresado a través de las diferentes temáticas que integran la revista; en *Irradiación* se observa que, aunque algunas actividades de la Normal Rural de Atequiza estaban orientadas a la adquisición de conocimientos propios para su desempeño como maestras, otras también aspiraban a la preparación de la mujer para “gestionar las necesidades de la familia y el espacio doméstico” (Beteta, 2011, p. 295). Paradójicamente, por la forma de abordarlas, esta revista se convierte en una ventana para pensar y valorar la importancia de las voces femeninas en el seno del normalismo rural de la primera mitad del siglo XX en México.

Las estudiantes dan cuenta de una transformación de su pasión ideológica al presentar algunas notas que, por ser de su interés, podrían desprender alguna opinión con sentido político, pero también de una preocupación por formarse en la adquisición de conocimientos de carácter pedagógico. Así, aunque aparecen algunos escritos con cierto sentido ideológico o que describen actividades en las que participan representantes de todas las Normales rurales del país y de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), además de breves, estos son presentados con carácter de “Noticias”. En este sentido, quizá abrumadas por los acontecimientos políticos de los últimos años, en ningún momento se hace referencia a estos actores con un enfoque político ideológico. Puede decirse que el tratamiento de los diferentes temas se desglosa en función de la preocupación expresada en el discurso de las propias autoridades, desprendido este de los conflictos estudiantiles suscitados en los años previos.

32 Una de las actividades que concentró a las Delegaciones de las 29 Escuelas Normales Rurales fue la realización de las IX Jornadas -a finales de 1960- en Atequiza, Jalisco. Al haberse desarrollado este evento en un momento en el que los conflictos estudiantiles, en demanda de mejores condiciones de vida en los internados, habían conducido a exigir la salida de directores y maestros de estas escuelas y, por otro lado, se venía agudizando la escisión entre las sociedades de alumnos pertenecientes a la FECSM (o quizá por eso mismo), la *IX Jornada Cívica, Cultural y Deportiva de las Escuelas Normales Rurales 1960*

fue definida por las autoridades como “una fiesta cívica, sensiblemente cultural y fraternalmente deportiva de la juventud que se transforma [cuyo compromiso es] [...] una cita, un enlace espiritual de las provincias que quieren revivir la visión de la Patria, hoy más que nunca, porque la juventud normalista rural está en turno, con deberes categóricos inaplazables...” (SEP-DGEN, 1960a y 1960b).

Este contexto, además del activismo político de las delegaciones estudiantiles, que desde su llegada -el 14 de noviembre de ese año- diariamente realizaron “Programas y Conferencias organizados exclusivamente por los Directivos de la F.E.C.S.M.” (García González, 1961, p. 6) y del Consejo Nacional Permanente, la realización de la *IX Jornada Cívica, Cultural y Deportiva de las Escuelas Normales Rurales 1960* fue aprovechada por las autoridades para señalar que la presencia de las Normales rurales de todas las regiones del país venía a ser una muestra del esfuerzo “de nuestras instituciones”<sup>10</sup>. Un discurso que, como podemos apreciar, pretendía la reconciliación estudiantil y para el cual se había brindado el apoyo para que asistieran 30 alumnos por cada escuela, asegurando con esto la presencia de 10 alumnos más, también por escuela, para celebrar “las Bodas de Plata de la F.E.C.S.M.”<sup>11</sup>.

### En búsqueda de la renovación moral

Envueltas en su preocupación por la situación de inestabilidad y de conflicto entre Normales rurales, que venían enfrentando, encontramos el comentario editorial titulado *Nuestros propósitos* (ENRMHAJ, 1960, mayo, p. 3), del primer número de la revista, en donde la estudiante Ma. Raquel Rendón García emplea un discurso que refleja la transformación de conceptos con respecto al significado del compromiso del magisterio rural de las décadas anteriores. Menciona que fue al cursar el primer año de profesional en la materia de Técnica de la Enseñanza cuando, al desarrollar las unidades de lenguaje, sintieron el deseo de llevar a la práctica todo lo aprendido en cuanto a la técnica de la composición pero que, sin embargo, al haber enfrentado

los conflictos desencadenados por lo que ellas habían advertido como el interés de las autoridades por cerrar esa Normal rural, no fue sino hasta su segundo año cuando al haber alcanzado “más experiencia y firme criterio” por fin consiguieron iniciar con la publicación de esta revista dedicada, tanto a la presentación de trabajos propios de la materia de Técnica de la Enseñanza como para

dar a conocer en todos los ámbitos, a las normalistas de Atequiza como estudiantes activas cuyos ideales surgen de una renovación moral firmemente trazada, que adquiere vigor en la expresión de *ser útiles a sí mismas y a las demás*. Es decir, identificarse en todo lo que vale cada estudiante para llegar a instruir en el futuro a las nuevas generaciones que estarán en nuestras manos, lograr que cada niño reconozca también su propia capacidad, significado y valor, para que su actividad en cualquier territorio de la cultura esté siempre apoyada en esa misma norma moral: el ser útil (ENRMHAJ, 1960, mayo, p. 3).

Más adelante vuelve a hacer explícita la finalidad de esta revista y hace patente su reconocimiento de que como mujeres contribuyen al progreso del país. Destaca la importancia de las colaboraciones para el desarrollo de la conciencia de las alumnas de los grados escolares inferiores, de secundaria o de profesional, con respecto de la responsabilidad adquirida como futuras maestras. “Comprendiendo asimismo que mediante la actividad sana y constructiva, aprovechando cada instante en la preparación positiva de nuestra personalidad, sabremos valorar nuestra existencia y al mismo tiempo guiar a México por mejores derroteros” (ENRMHAJ, 1960, mayo, p. 3).

34 En el segundo número, correspondiente al mes de junio de 1960, las temáticas no son diferentes a las del número anterior y, en algunos casos, las secciones están firmadas por la misma estudiante. Los temas desarrollados hacen referencia a una preocupación por la cultura y educación de la época, aunque ocasionalmente se incorporan algunos aspectos reminiscentes de la formación político ideológica característica de este tipo de instituciones. Se advierte una finalidad de

despertar en la comunidad estudiantil una curiosidad por el conocimiento de aspectos culturales y de la vida cotidiana de esta institución.

Por otro lado, mientras que durante los primeros años los estudiantes normalistas reconocen en su formación la riqueza necesaria para enfrentar las problemáticas propias de sus alumnos y las comunidades, tal parece que con el paso del tiempo empieza a manifestarse una “pérdida de rumbo” en su preparación como maestros rurales. De esta manera, al igual como sucede en el número anterior, en el comentario editorial se vuelve a mencionar la preocupación por el debilitamiento de la preparación académica en el seno del normalismo rural y la necesidad de llegar a una verdadera renovación moral.

Nuevamente es Ma. Raquel Rendón García, la directora de la revista quien, en su comentario editorial titulado *Preparémonos para el Seminario Pedagógico*, pone de manifiesto su preocupación por la ausencia de interés en los normalistas rurales del país por las actividades pedagógicas. Lo hace a partir de la experiencia de los seminarios pedagógicos realizados los años anteriores en el marco de las Jornadas Culturales y Deportivas, particularmente de Jalisco, Nayarit y de San Diego, Tekax, Yucatán. Al referirse al primero de éstos realizado en Jalisco, Nayarit, menciona que a pesar de haber tenido un buen principio, sólo bastó el paso de algunos días para que “nadie, ni siquiera los concursantes se acordaban de él”. En cuanto al segundo, que tuvo lugar en San Diego, Tekax, Yucatán, menciona que a pesar de lo bien organizado y de la presencia de “la Sra. Guadalupe C. de Zavaleta, Encargada de la Dirección de Enseñanza Normal; la Srita. César (sic) N. y la Sra. Irma López Rosado, encargada del Departamento Cultural; tres damas que impulsan y siguen las actividades que superan al estudiantado normalista” (ENRMHAJ, 1960, junio, p. 3), no pudieron evitar que algunos incidentes obstaculizaran “los fines perseguidos por el Seminario Pedagógico y este se desplomó ya casi para dar fin” (ENRMHAJ, 1960, junio, p. 3)<sup>12</sup>.

Como veremos a continuación, todo parece indicar que el desplome al que hace referencia, está relacionado con el interés del estudiantado

campesino de aprovechar ese foro para reclamar la falta de responsabilidad por parte de sus profesores. En el caso de la Normal Rural de Atequiza, Jalisco, todo parece indicar que dicha falta de cumplimiento estaba relacionada con el conflicto descrito desde el año anterior por el representante de la Especialidad de Educación Normal del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, quien había manifestado su preocupación por “un desenlace de consecuencias lamentables”, con relación a la “problemática un tanto difícil originada por la falta de comprensión entre el director y el personal de la escuela” (AGENRJS, 1959, 11 de mayo), cuando este había puesto a disposición de la superioridad a varios compañeros.

Con este antecedente, la alumna menciona algunos de los motivos que causaron la decepción de los “estudiantes seminaristas” y señala que, con la firme esperanza de encontrar respuesta a sus preocupaciones de formación académica, consideraron que el Seminario Pedagógico sería el espacio adecuado para criticar la labor de aquellos maestros que actúan con escasa responsabilidad. Por toda respuesta, los estudiantes fueron contenidos de “explayar” su crítica hacia el magisterio; sin embargo, en un ejercicio de reflexión que se identifica como manifestación de un materialismo histórico que permite establecer esa relación entre el conocimiento y el mundo material, tuvieron la oportunidad de identificar lo valioso del Seminario Pedagógico para “emprenderlo y fomentarlo dentro de nuestra labor como normalistas o futuros maestros, con un fin constructivo y práctico” (ENRMHAJ, 1960, junio, p. 3).

36 También recuerda que en ambos lugares sufrieron frustración debido a las escasas oportunidades que se les brindaron para el desarrollo de su experiencia y capacidad intelectual, a partir de la interacción con la forma de pensar de los estudiantes de otras Normales y de grados superiores, para conocer la organización de los Seminarios Pedagógicos y para escuchar la experiencia de los maestros tanto como para apreciar a través de cada estudiante la expresión de progreso intelectual selecto de las escuelas que representaban. Deseaban, señala la autora,

aprender no sólo de pedagogía, sino también de la relación con otros estudiantes que al igual que ellas saben

que lo más concreto de la expresión de nuestros estudios es el trabajo organizado que se vincula con nuestra profesión, y que el seminario pedagógico no es otra cosa que la identificación del estudiante normalista rural que se forma en México, pues ahí se mide su capacidad intelectual, moral, social, etc., y también se conoce cómo su juicio y razonamiento han ido cultivándose y presentando un perfil de claridad y madurez” (ENRMHAJ, 1960, junio, p. 3).

En el tercer y último número de *Irradiación* se incorporan elementos que refrendan la percepción de las estudiantes con respecto a la importancia de su formación como maestras rurales tanto como en su cultura general, pero también, de la importancia de estas escuelas y de su formación como maestras rurales en la emancipación de las comunidades. Aunque el número está conformado por 20 páginas considerando portada y contraportada, en este se incluyen un total de 34 contribuciones. En su mayoría se trata de notas breves, entre dos y tres temas por página. Por otro lado, mientras que en los números anteriores fueron solamente estudiantes quienes participan, en este número también encontramos las colaboraciones de las profesoras Paula García González, asesora técnica de la revista y Amparo González de González, directora de la escuela.

La maestra Paula García González se inició como maestra rural apenas con estudios de primaria superior y recibió su primer nombramiento como maestra rural federal por parte de la Dirección de Educación del Estado de Nayarit, en octubre de 1935. Rindió su protesta correspondiente ante el profesor Lucas Ortiz Benítez, Director de Educación en ese estado. Junto con su iniciativa de superación, las posibilidades de formación que otorgaban las diferentes instancias educativas le fueron permitiendo ampliar su horizonte de participación en el sistema educativo. Uno de estos espacios fueron los llamados Institutos de Mejoramiento Profesional promovidos por las Misiones Culturales, que pretendían el mejoramiento profesional y de

conocimientos agrícolas de los maestros en servicio desde donde -por cierto- se fue proveyendo de aspectos esenciales del *cardenismo*<sup>13</sup>, desde su incorporación al magisterio y la primera parte de la década de los años cuarenta.

En *El Maestro de las Normales Rurales*, la maestra Paula García manifiesta algunos elementos ideológicos contruidos a lo largo de su experiencia como maestra rural y como formadora en el sistema de Normales rurales, donde comenzó a partir de 1953. Al referirse a estas últimas, las describe como “resultado legítimo del movimiento revolucionario; surgieron al calor de una fe inquebrantable, de una aspiración, de un deseo de redención de las gentes del campo”. Menciona también que a pesar de haber sido creadas para forjar a los maestros que sintiendo como suyos los problemas de las comunidades contribuyeran a “satisfacer las necesidades del pueblo mexicano” (ENRMHAJ, 1960, julio, p. 6), con el paso del tiempo se ha ido desvirtuando. Por lo que, en concordancia con las promotoras de la revista, exhorta al estudiantado a sostener y continuar con este postulado.

La profesora Amparo González, por su parte, en el artículo titulado *Gestiones* permite apreciar parte de la dinámica de una Normal rural. Se trata de un documento en el que expresa las prioridades que observa como directora de la Escuela. Además, dada la cercanía de las Jornadas Deportivas y Culturales de las que esta Normal rural sería sede, se vale de este medio para hacer saber a las autoridades de educación las carencias que ella observa y algunas de las gestiones realizadas en torno a la preparación de tan importante evento.

38

Por otro lado, además de colaboraciones que muestran algunas características de los lugares turísticos de la zona de influencia de esta Normal rural de Atequiza, también se incluyen otros que ratifican el sentido y finalidades de la revista, en tanto que desde la apreciación de las estudiantes contribuyen a su formación como maestras rurales. Así, aunque encontramos algunos que abordan aspectos de la pedagogía y la educación en general, en otros casos la temática da cuenta de acontecimientos propios de su acercamiento al terreno educativo desde

sus experiencias en su acercamiento a las primarias rurales de la región. Aquí se ubica la colaboración de Andrea Bautista Carbajal, “Importancia del material didáctico” (ENRMHAJ, 1960, julio), en donde menciona que algo que han comprobado en sus diferentes prácticas pedagógicas es que además de utilizar los mejores métodos para impartir sus clases, y si es que esperan obtener buenos resultados y hacer que la enseñanza y el aprendizaje sean más efectivos, los maestros deben auxiliarse con adecuado y suficiente material didáctico. Destaca como mejor el natural, pues son los objetos reales los que permiten la observación directa e intuitiva del alumno.

Constanza Quintero Díaz, por su parte, dando continuidad a la sección iniciada en el número anterior de la revista, presenta “Cómo impartir una clase con toda la Técnica de la Enseñanza” (ENRMHAJ, 1960, julio). Se centra en la definición de los métodos pedagógico, dogmático, heurístico y experimental o funcional. Desde donde destaca al método experimental como el que debe introducirse en la escuela, pues “es el que ofrece mejores resultados” (ENRMHAJ, 1960, julio, p. 17).

Regresando a los intereses del presente trabajo encontramos que, en congruencia con el planteamiento de la asesora técnica de la revista, profesora Paula García González, pero también, de las preocupaciones mostradas en los comentarios editoriales de los dos números anteriores, la alumna Ma. Raquel Rendón García presenta el comentario Editorial titulado *A Nuestros Lectores*. En esta ocasión, la directora de la revista se dirige a los lectores empleando el *pasado*, como tiempo verbal del mensaje. Inicia recordando el sentido y finalidades con las cuales surgió la revista, así como que este trabajo se había venido realizando con la participación exclusiva de las estudiantes del segundo grado de profesional.

Desde el primer párrafo emplea un discurso con el que parece distanciarse de las finalidades de una formación política y, en todo caso, hace énfasis en la idea de la renovación moral, siendo útiles a sí mismas y a los demás, expresada en el primer número cuando señalaba la esperanza de que a través de esta revista se alcanzara “una superación pedagógica, tendiendo a despertar en todas las demás alumnas un



mismo interés y entusiasmo de elevación cultural” (ENRMHAJ, 1960, julio, p. 3).

Es precisamente ese planteamiento el que desde el punto de vista de este trabajo obligó al Comité Estudiantil de la Sociedad de Alumnas a tomar la decisión de arrebatar el liderazgo a las alumnas del segundo grado y suspender la publicación de la revista. En este sentido, y dado que desde su origen la revista propuso la colaboración exclusiva de las estudiantes de ese grado escolar, la dirigencia estudiantil expuso su deseo de asumirse como responsable de la publicación; sin embargo, comprendiendo el interés y las finalidades políticas de la dirigencia estudiantil, la directora de la escuela determinó que de no continuar al frente de su producción el grupo de alumnas que iniciaron el proyecto editorial, a partir de ese momento se abriría la participación a toda la comunidad estudiantil. El siguiente es un fragmento del comentario editorial en cuestión:

Hoy informamos que la Revista tendrá un cambio en los elementos que la integran y que sus próximas ediciones estarán a cargo del alumnado en general. Esta determinación nos fue dada a conocer por la Sra. Directora de la Escuela en plática que tuvo con nosotras el lunes 6 del actual, estando presentes el Comité de Alumnas, quienes días antes habían solicitado publicarla por cuenta del propio Comité, aclarando a este respecto, la Sra. Directora, que no accedería a tal petición porque la finalidad de la Revista es netamente cultural y con la intervención de todos los elementos que integran esta Escuela [...] El Segundo Grado Profesional con la iniciativa presentada y haciendo concreta la enseñanza impartida por nuestros queridos maestros, ha demostrado así su respeto, fidelidad y amor a la Escuela. Creemos cumplir una tarea propuesta y aprovechamos la ocasión para exhortar a todo el alumnado a que exprese y mantenga sus mejores sentimientos y aspiraciones en las páginas limpias, sanas y rectas de la Revista “IRRADIACIÓN” (ENRMHAJ, 1960, julio, p. 3).

Al final de esta situación quedaron claros algunos aspectos. El primero fue que con el tercer número de la publicación las alumnas de segundo grado de profesional fueron orilladas a abandonar su proyecto editorial y la producción de la revista *Irradiación*. Por otro lado, y tal vez como una manifestación de la fortaleza que venía conquistando nuevamente el Comité Estudiantil luego de los conflictos superados durante los últimos meses, dado que no cumplieron con su promesa de dar continuidad a la publicación de la revista, no sólo lograron arrebatarse el liderazgo a este grupo de estudiantes sino que además, consiguieron hacer patente su liderazgo y mostraron su firme rechazo a la propuesta de transitar hacia la renovación moral.

### **A manera de conclusión**

Como vimos a lo largo de los tres números de *Irradiación*, como respuesta a la pérdida de rumbo en la formación pedagógica, misma que se reconoce a través de las diferentes colaboraciones, encontramos una carga importante de contenidos que apuntan al enriquecimiento de su preparación como maestras rurales. Por otro lado, a pesar de que en la mayoría de los artículos y notas que se presentan se advierten reminiscencias de la ideología promovida durante los años treinta en el normalismo rural, en ninguno de los casos se promueve de manera explícita este tipo de formación, a diferencia de lo observado en *Vanguardia Campesina*. Es decir, las colaboradoras de los tres números de la revista aprovechan los espacios de sus escritos para destacar el valor de la educación en la emancipación de las comunidades, al igual como lo hacen reiteradamente para reconocer en la riqueza de las Normales rurales una oportunidad de formación para las hijas de campesinos, pero en ningún caso se abordan los conceptos propios del socialismo.

Ahora bien, mientras que en los casos revisados para las décadas anteriores se advierte como una constante la apropiación de la cultura escrita como manifestación de poder de las dirigencias, frente a las comunidades estudiantiles, maestros rurales y sus zonas de influencia;

en el caso de la Normal Rural “Miguel Hidalgo” de Atequiza, Jalisco, se hizo necesario que las alumnas del segundo grado de profesional se fueran posicionando con la publicación de la revista *Irradiación* para que el Comité Estudiantil viera amenazada su legitimidad frente al surgimiento de un liderazgo alterno. Por lo que en tanto que en los otros casos fueron las iniciativas de las dirigencias estudiantiles las que se valieron de la cultura escrita para posicionarse como intérpretes directos del discurso y políticas gubernamentales, la dirigencia estudiantil de Atequiza, lejos de reconocer e incentivar la continuación de esta revista, en todo caso reaccionó acallando las inquietudes y el liderazgo de este grupo de estudiantes.

## Referencias

AGENRJSM [Archivo General de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez]. (1945, marzo). *Informe de actividades de la Escuela Primaria Anexa, Junio de 1945 y Plan de Trabajo de la “Escuela y comunidad de Estación Cañada* [caja 23. 1944-1945].

AGENRJSM (1959, 19 de febrero). *Informe de las actividades desarrolladas por el Representante Sindical de la Especialidad de Escuelas Normales Foráneas, Federales y Federalizadas durante el periodo comprendido del 15 de marzo de 1956 al 19 de febrero de 1959*. SNTE, 1954-1957 [caja 28, hoja 8 y 9]. Segunda Asamblea Nacional, México, D. F.

AGENRJSM (1959, 11 de mayo). *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Especialidad de Escuelas Normales For. Fed. y Federalizadas* [Circular número 2, caja 28, 1954-1957. México, D. F.].

42

Beteta Martín, Y. (2011). Los delitos de las brujas. La pugna por el control del cuerpo y los saberes femeninos. En Ma. I. Del Val Valdivieso y C. Segura Graiño (Coords.), *La participación de las mujeres en lo*

- político. Mediación, representación y toma de decisiones* [pp. 293-321, Colección LAYA, n. 37]. ALMUDAYNA.
- Bowman, A., y Woolf, G. (2000). *Cultura escrita y poder en el mundo antiguo* [Colección LeA]. Gedisa.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural* (6ª reimpresión). México.
- ENRMHAJ [Escuela Normal Rural "Miguel Hidalgo, Atequiza, Jalisco]. (1960, mayo). *Irradiación. Revista Mensual*, 1(1). [Publicada por el segundo año profesional].
- ENRMHAJ (1960, junio). *Irradiación. Revista Mensual*, 1(2). [Publicada por el segundo año profesional].
- ENRMHAJ (1960, julio). *Irradiación. Revista Mensual*, 1(3). [Publicada por el segundo año profesional].
- ERCRG [Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato]. (1935, 15 de noviembre). *Vanguardia Campesina, Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Roque, Gto.*, 1(1). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- García González, P. (1961). *Registro de mis experiencias en Atequiza, Jalisco*. Archivo familiar. Atequiza, Jalisco.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Moreno Gutiérrez, I. L. (2011). *Los maestros intelectuales educativos 1889-1910*. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vii/docs/area\\_09/0414.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vii/docs/area_09/0414.pdf)
- Proyecto de Reglamento Interior para esta Escuela Regional Campesina* (1935). Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato.

- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1941). *Enseñanza Agrícola, La Educación Pública en México. 1º de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940* [t. 1]. Poder Ejecutivo Federal.
- SEP-DGEN [Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Enseñanza Normal]. (1960a). *Convocatoria de la IX Jornada Cívica, Cultural y Deportiva de las Escuelas Normales Rurales 1960*. Escuela Normal Rural de Atequiza, Jalisco.
- SEP-DGEN (1960b). *Boletín de la IX Jornada Cívica, Cultural y Deportiva, Atequiza, Jalisco*.
- Unificación Campesina. (1938, 3 de septiembre). Plática en la Hora de la Revolución presentada por Adolfo Viveros, alumno de la Regional Campesina de la Huerta, Mich. *SURCO. Bisemanal Doctrinario y de Investigación*, (49) [p. 3, 508-005-C-MORELIA, UMHPU].
- Vaughan, M. K. (1997). Los libros de texto como expresión de continuidad y cambio ideológico en el pensamiento educativo: 1920-1940. En S. Quintanilla y M. K. Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 91-106). Fondo de Cultura Económica.

## Notas

44

---

<sup>1</sup> El presente trabajo es un ejercicio derivado de una publicación del 2019 titulada *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969*.

<sup>2</sup> De acuerdo con Meneses (1988), para el año de 1921 el 71.4% de los mexicanos eran analfabetas, para 1930 lo eran el 64.7% y en 1940 el analfabetismo abarcaba al 55.2% de un total de población de 16 millones 220 mil 316 habitantes. En este sentido, en un México eminentemente rural, que concentraba el 70% de la población del país, las condiciones fueron menos favorecedoras para este sector.

---

<sup>3</sup> Al hablar de *Cardenismo* queremos aludir a la corriente ideológica “inaugurada” por Lázaro Cárdenas durante su mandato como Presidente de México de 1934 a 1940. En donde además de la reactivación del tema del reparto de tierras pronunciado desde la Reforma agraria de 1915, la nacionalización del petróleo y la unificación del movimiento obrero, entre otros; la educación rural y la formación de maestros rurales fue un tema central al considerar la importancia de “fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de la preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o individuales...” (SEP, 1941, p. 459).

<sup>4</sup> *La hora nacional* salió al aire como un espacio de difusión de propaganda presidencial en la estación del Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda Presidencial –por primera vez- el 25 de julio de 1937.

<sup>5</sup> Además de las publicaciones periódicas, otros mecanismos de divulgación y formación ideológica empleados por los estudiantes campesinos fueron, entre otros, la organización y el desarrollo de conferencias y programas de radio con temas propios de la época; pero también incorporaron nuevas actividades a la vida en los internados (círculos de estudio de temas relacionados con el socialismo, reuniones generales de sociedades de alumnos, paros de actividades académicas para exigir la solución a sus demandas, entre otras).

<sup>6</sup> Hasta este momento no hemos logrado encontrar información que nos conduzca a otros números de esta revista. Luego de una búsqueda aun infructuosa en el Archivo General de la Nación intentamos acceder a los archivos de la Escuela Normal Rural de Roque, hoy Instituto Tecnológico de México; sin embargo, la respuesta más firme que encontramos en trabajadores de ese lugar es que “no existe información de esa época [ya que] no existe realmente un archivo que permita localizar información sino de los setenta y ochenta para acá”. Roque, Guanajuato, 13 de octubre de 2016.

<sup>7</sup> Con este nombre, se considera a las publicaciones periódicas que contienen temas educativos. Se constituyeron en un importante medio difusor de las ideas en torno a la formación del niño, al quehacer educativo en el aula, al papel educador de la familia, entre otros. Los principales destinatarios de estas publicaciones fueron los niños, los maestros y educadores, y la familia en general. Sirvieron como materiales de lectura informal y algunas veces fueron llevadas al espacio de la escuela (Moreno, 2011).

<sup>8</sup> Bowman y Woolf (2000) plantean que el ejercicio del poder puede manifestarse mediante el uso de los textos y que “la palabra escrita no es fácil de controlar y por eso muy a menudo hay textos en el centro mismo de las luchas entabladas por el poder: exégesis rivales, quema de libros, conflictos

sobre la legislación, censura y el nacimiento de literaturas vernáculas son fenómenos que con frecuencia caracterizaron esas luchas” (p. 20).

<sup>9</sup> Al referirse a la accesibilidad de los textos, Bowman y Woolf (2000) han señalado que “el poder que tienen los autores y los exégetas para imponer una lectura *autorizada* se opone a la posibilidad de que los lectores generen nuevas interpretaciones” (p. 19).

<sup>10</sup> “Invitación e información para participar en la Exposición Nacional que se celebrará durante la IX Jornada Cívica, Cultural y Deportiva” (SEP-DGEN, 1960a, p. 33).

<sup>11</sup> “Se remite instructivo relacionado con la IX Jornada” (SEP-DGEN, 1960a, p. 31). En este sentido, la maestra Paulita registra que “las Delegaciones llegaron el día 14 de noviembre y diariamente se llevaron a cabo programas y conferencias organizadas exclusivamente por los directivos de la F.E.C.S.M.” (García, 1961, p. 6).

<sup>12</sup> Los Seminarios Pedagógicos durante esas décadas eran entendidos como espacios de formación por excelencia para los maestros rurales en servicio.

<sup>13</sup> El proyecto de formación ideológica del *cardenismo* se valió del diseño de libros de texto cuyo contenido se basó en una carga de conceptos socialistas y en la postulación de directrices socioeconómicas y políticas que, de acuerdo con Vaughan (1997, p. 95) “pretendían convertir al obrero y al campesino en agente de su propia historia”.

## El proceso chavista: un análisis histórico comparativo

### The Chavista process: A comparative historical analysis

**Roberto López Sánchez \***

*\* Profesor Titular de La Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela). Es Doctor en Ciencia Política. Dicta 6 materias en la Licenciatura de Antropología, entre ellas Historia de América e Historia de Venezuela. Ha dictado seminarios de posgrado en universidades venezolanas; y seminarios de Historia de Venezuela en Chile y España. Coordina la Unidad Académica de Antropología. Ha dirigido proyectos de investigación en LUZ y CLACSO. Línea de investigación: estudio de movimientos sociales. Entre sus publicaciones destacan: La Nueva Historia Descolonizada de América (2022); El movimiento de trabajadores en Venezuela 1999-2012 (2017); El protagonismo popular en la historia de Venezuela (2015). Correo electrónico: [cruzcarrillo2001@gmail.com](mailto:cruzcarrillo2001@gmail.com)*

 <https://orcid.org/0000-0002-4755-257X>

47

---

#### Historial editorial

Recibido: 2- octubre-2022

Aceptado: 08-diciembre-2022

Publicado: 31-enero-2023

---





---

## El proceso chavista: un análisis histórico comparativo

### Resumen

El presente ensayo realiza un análisis histórico comparativo entre el denominado “Proceso Chavista” y los anteriores cuatro grandes procesos de transformación sociopolítica que se han suscitado en Venezuela desde la época de la Independencia. Se consideran aspectos fundamentales como: las causas de la quiebra de la estructura de dominación colonial durante la guerra de independencia; los rasgos democráticos e igualitarios que se generaron en la sociedad venezolana a partir de ese proceso de independencia; la participación popular en la independencia y en todos los procesos de cambio sociopolítico posteriores; las transformaciones políticas implementadas en esos grandes procesos de cambio histórico; la reiterada alianza cívico-militar progresista suscitada a lo largo del siglo XX; las reiteradas traiciones que cada grupo revolucionario ejecuta contra su proyecto transformador, luego de consolidarse en el poder; los procesos de conformación de las nuevas élites; y los períodos de regresión política y sus características. Se concluye definiendo las características principales de la gestión política de Hugo Chávez - Nicolás Maduro; y a la vez se formulan tendencias posibles de desarrollo histórico introduciendo un análisis prospectivo.

**Palabras Clave:** igualitarismo social, participación popular, alianza cívico-militar, revolución política, regresión política.

## The Chavista process: A comparative historical analysis

### Abstract

This paper presents a comparative historical analysis between the so-called “Chavista Process”; and the previous four great processes of sociopolitical transformation that have arisen in Venezuela since its Independence. We considered fundamental aspects such as the causes of the bankruptcy of the structure of colonial domination during the war of independence, the democratic and egalitarian traits that were generated in Venezuelan society from that process of independence, the people’s participation in the independence and all subsequent processes of sociopolitical change, the political transformations implemented in these great processes of historical change, the repeated progressive civic-military alliance raised throughout the 20th century, the repeated betrayals that each revolutionary group executes against its transformative project after consolidating itself in power, the processes of conformation of the new elites, and the periods of political regression and their characteristics. The paper concludes by defining the main characteristics of the political management of Hugo Chávez - Nicolás Maduro, and by formulating at the same time possible trends of historical development, introducing, thus, a prospective analysis.

**Keywords:** Social egalitarianism, popular participation, civil-military alliance, political revolution, political regression.

---

## Le processus chaviste: une analyse historique comparative

### Résumé:

L'essai fait une analyse historique comparative entre le soi-disant "Processus chaviste" et les quatre grands processus de transformation sociopolitique qui ont été suscités au Venezuela depuis l'époque de l'Indépendance. Les causes de l'effondrement de la structure de domination coloniale pendant la guerre d'indépendance sont considérées comme fondamentales. Les caractéristiques démocratiques et égalitaires qui se sont développées dans la société vénézuélienne à partir de ce processus d'indépendance. Les caractéristiques démocratiques et égalitaires qui se sont développées dans la société vénézuélienne à partir de ce processus d'indépendance. La participation populaire à l'indépendance et à tous les processus de changement sociopolitique ultérieurs. Les transformations politiques mises en œuvre dans ces grands processus de changement historique. L'alliance civilo-militaire progressiste renouvelée suscitée tout au long du XXe siècle. Les trahisons répétées que chaque groupe révolutionnaire exécute contre son projet transformateur, après s'être consolidé au pouvoir. Les processus de formation des nouvelles élites. Les périodes de régression politique et leurs caractéristiques. On conclut en définissant les caractéristiques principales de la gestion politique d'Hugo Chávez - Nicolás Maduro, et en même temps on formule des tendances possibles de développement historique en introduisant une analyse prospective.

**Mots-clés:** Égalitarisme social, Participation populaire, Alliance civique-militaire Révolution politique, Régression politique.

## Proces chavista: analiza historyczna

### Streszczenie:

Esej dokonuje porównawczej analizy historycznej między tak zwanym "procesem chavistowskim" a poprzednimi czterema procesami transformacji społeczno-politycznej, które pojawiły się w Wenezueli od czasu uzyskania niepodległości. Za podstawowe aspekty uważa się, takie jak: przyczyny bankructwa struktury dominacji kolonialnej podczas wojny o niepodległość. Demokratyczne i egalitarne cechy, które zostały wygenerowane w wenezuelskim społeczeństwie z tego procesu niepodległości. Powszechne uczestnictwo w niepodległości i we wszystkich późniejszych procesach zmian społeczno-politycznych. Przemiany polityczne realizowane w tych wielkich procesach historycznych zmian. Powtarzający się postępowy sojusz obywatelsko-wojskowy budził się przez cały XX wiek. Powtarzające się zdrady, które każda grupa rewolucyjna realizuje przeciwko swojemu transformacyjnemu projektowi, po konsolidacji władzy. Procesy kształtowania się nowych elit. Okresy regresu politycznego i ich charakterystyka. Kończy się określeniem głównych cech zarządzania politycznego Hugo Cháveza - Nicolása Maduro; A jednocześnie możliwe trendy rozwoju historycznego są formułowane poprzez wprowadzenie analizy prospektywnej.

**Słowa kluczowe:** Egalitaryzm społeczny, powszechne uczestnictwo, sojusz obywatelsko-wojskowy, rewolucja polityczna, regres polityczny.

## Introducción

El objetivo de este ensayo es exponer un análisis comparativo entre lo que ha sido el período de gobierno de lo que llamaremos “Chavismo”<sup>1</sup> y el proceso histórico venezolano a partir de la independencia. Durante siglos, los científicos sociales han intentado establecer regularidades y diferencias en los procesos históricos de las distintas culturas y los distintos espacios geográficos. John Stuart Mill (citado por Maier, 1993, p. 12) distingue “el método de la diferencia”, que busca establecer las variables diversas en situaciones semejantes, que explicarían los aspectos diferentes en los procesos históricos estudiados, y el “método de la concordancia”, que busca distinguir aspectos comunes en contextos diferentes, que son capaces de provocar fenómenos paralelos.

Como ejemplo del primero, Maier menciona el estudio comparativo que realizó Alexis de Tocqueville sobre el desarrollo de la democracia en los Estados Unidos y en Francia. Como representantes del segundo método, los más destacados serían Carlos Marx y Max Weber, entre los que buscaron una explicación del desarrollo histórico y una descripción sociológica general (Maier, 1993).

Marx dice en las primeras líneas de su obra *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*: “Hegel dice en alguna parte que todos los grandes hechos y personajes de la historia universal aparecen, como si dijéramos, dos veces. Pero se olvidó de agregar: una vez como tragedia y la otra como comedia” (Marx, 1951). Aquí Marx compara la figura de Napoleón Bonaparte (la tragedia) con la de su sobrino Luis Bonaparte (la comedia). Este análisis comparativo sobre distintos personajes (y sus circunstancias) que se presentan a través del tiempo en un mismo proceso histórico nacional, es el que hemos desarrollado en este ensayo.

50

Aunque uno de los objetivos de la historiografía comparada es descubrir regularidades o reglas de desarrollo, no pretendemos concluir en una visión cíclica de la historia venezolana, como tampoco consideramos que el proceso nacional se haya realizado de

manera desvinculada de los acontecimientos continentales y mundiales, como advierte el historiador británico John Elliot al cuestionar los estudios históricos exclusivamente nacionales (citado por Caballero, 2015).

La historia de Venezuela tiene, no obstante, sus especificidades y no considerarlas al momento de explicar los acontecimientos suscitados en las tres últimas décadas puede conducir a conclusiones erróneas o a explicaciones insuficientes sobre el actual proceso “Chavista” o “Bolivariano”. Pretendemos aquí aportar en ese estudio comparativo de nuestra historia.

### Los cinco reyes de la baraja<sup>2</sup>

La historia republicana de Venezuela ha tenido cinco grandes procesos de transformación sociopolítica, que la distinguen cualitativamente del resto de países del continente americano. Estos procesos de transformación sociopolítica serían:

1. La propia Guerra de Independencia, como revolución social, y el subsiguiente período hegemónico de los generales de la independencia: 1824-1863, en el cual José Antonio Páez ocupa el lugar más destacado.
2. La llamada Guerra Federal (1859-1863) y el subsiguiente período hegemónico de los generales federalistas: 1863-1899, donde Antonio Guzmán Blanco fungió como líder principal.
3. La llamada Revolución Andina y el subsiguiente período hegemónico de los andinos en el poder: 1899-1945, siendo la figura central Juan Vicente Gómez.
4. La denominada Revolución Democrática, y el subsiguiente período hegemónico de los partidos democráticos constituidos a partir de la “Generación del 28”: 1945-1948 y 1958-1999, en el cual Rómulo Betancourt destaca como el liderazgo fundamental.

5. La llamada “Revolución Chavista” o “Bolivariana”, y el período hegemónico entre 1999 y el presente (2022). En la cual resalta la figura de Hugo Chávez como líder fundamental.

Estos cinco procesos no se desarrollaron de manera lineal. Tuvieron sus respectivas crisis, y a lo largo de ellos se manifestaron derrocamientos y posteriores regresos al poder. Sin embargo, consideramos que esos períodos o intervalos donde otras fracciones políticas ocuparon el poder no constituyen impedimento significativo para determinar los mencionados cinco grandes procesos de cambio sociopolítico.

### **La quiebra de la estructura de dominación colonial durante la independencia**

La causa fundamental de que nuestra historia republicana se haya desarrollado de esta forma se encuentra en la revolución social que caracterizó los primeros cinco años de la Guerra de Independencia. Como es sabido, esa primera etapa de la independencia fue una “Guerra Civil”, como bien lo caracterizó Laureano Vallenilla Lanz en 1911<sup>3</sup>.

Esta guerra civil, que enfrentó a dos grandes ejércitos de venezolanos, ocurrió por dos razones fundamentales:

- 1) La clase social que declaró la independencia fueron los denominados “Mantuanos”, blancos criollos terratenientes-esclavistas, cuya expresión de influencia política eran los Cabildos. Esa declaración de independencia en 1810-1811 no incluía ningún tipo de “alianza de clase” con el grupo social mayoritario<sup>4</sup>, los llamados Pardos<sup>5</sup>, y la prueba principal de la exclusión de ellos del proyecto de independencia, que se intentó entre 1810 y 1814, es que en el Congreso Constituyente de 1811 no había ningún representante de los pardos. El proyecto de independencia contenido en la Constitución de

1811 tampoco incluía la libertad de los esclavos. Básicamente el objetivo de los mantuanos era aniquilar el dominio español y darle continuidad al sistema productivo esclavista agroexportador que había sido implantado por España tres siglos antes.

- 2) Los representantes del imperio español en Venezuela, estando plenamente conscientes del punto anterior, agitaron y movilizaron a la población de pardos y de esclavos para que combatieran contra sus opresores directos, los blancos criollos terratenientes y esclavistas. El éxito de esta política española condujo a la derrota de la Primera República (1811-1812) y de la Segunda República (1813-1814). La principal expresión triunfante de esta sabia estrategia española fue el ejército de llaneros y esclavos que al mando de José Tomás Boves<sup>6</sup> pulverizó a las fuerzas patriotas encabezadas por Simón Bolívar entre 1813 y 1814<sup>7</sup>. La guerra social que encabezó Boves se expresó en el aniquilamiento físico y expropiación territorial de la clase mantuana terrateniente-esclavista en las regiones en las cuales se manifestó la guerra (principalmente la zona llanera central y oriental, y la zona norte costera central y oriental). Según observadores de la época, los españoles en el ejército de Boves constituían el 0,5 %, y el resto eran principalmente pardos y esclavos venezolanos (Uslar, 1962, p. 97).

### **Los rasgos democráticos e igualitarios que se introdujeron desde la independencia**

Las consecuencias de esta guerra civil se manifestaron de manera inmediata al obligar cambios trascendentales en la estrategia patriota, pero tuvieron también posteriores repercusiones a todo lo largo del período republicano, hasta el presente:

- Bolívar y demás jefes patriotas modificaron radicalmente el proyecto independentista original, planteando una “alianza

de clases”, que se reflejaron en los decretos bolivarianos de la *Expedición de Los Cayos*, en 1816, en los cuales se decretó primero la liberación de los esclavos que se incorporaran al ejército patriota, y posteriormente la liberación de los esclavos del yugo de la esclavitud como tal (aunque esto último no se ejecutara casi en ninguna parte); y se establecía de igual forma la igualdad de los ciudadanos ante la ley, principal reivindicación de los pardos (Ramos, 2016). En términos históricos, las grandes mayorías populares alcanzaron durante nuestra independencia una categoría de actores sociales relevantes que nunca habían tenido durante el período colonial.<sup>8</sup>

- En esta estrategia patriota parece haber jugado un papel muy destacado José Antonio Páez, quien a diferencia de los jefes patriotas provenientes del mantuanaje<sup>9</sup>, buscó incorporar al ejército patriota a los llaneros capturados en las numerosas victorias militares que tuvo a partir de 1816, dándoles un buen trato durante su captura, liberándolos posteriormente y dejándolos regresar a sus pueblos<sup>10</sup>. Páez menciona en su autobiografía que la gran mayoría de esos llaneros capturados y posteriormente liberados regresaban a pedir incorporación al ejército patriota. El más conocido de esos llaneros que primero combatieron en el bando español y luego en el ejército patriota fue Pedro Camejo, el “Negro Primero”, uno de los héroes de la Batalla de Carabobo, en 1821.
- La capacidad militar de ese ejército patriota de llaneros que conformó Páez lo expresó el propio Mariscal Pablo Morillo en una carta de 1817 que le dirige al rey de España comentando su derrota en la Batalla de Mucuritas. Allí es cuando Morillo le dice al Rey “usted me da 100 mil llaneros y me paseo por Europa en su nombre”, al referirse a las “catorce cargas consecutivas” de caballería que su ejército sufrió en Mucuritas (Páez, 1878, p. 126), proeza que le hizo modificar radicalmente su percepción inicial de que las fuerzas militares patriotas eran una montonera fácil de derrotar.
- Ese ejército de llaneros conformado por Páez, con base en la estrategia bolivariana de incorporar a los esclavos y pardos al

ejército patriota, fue el que posteriormente derrotó una y otra vez al ejército profesional español desembarcado por Morillo en 1815, en Boyacá, en Carabobo, en Pichincha, en Junín, en Bomboná y finalmente en Ayacucho, expulsando al imperio español del territorio continental suramericano, una proeza militar pocas veces vista en la historia mundial.

- La participación en las filas patriotas de oficiales provenientes de los grupos sociales oprimidos (pardos y esclavos). Esta conformación popular del ejército venezolano lo diferenció de los otros ejércitos patriotas conformados durante la guerra de independencia en toda Hispanoamérica, característica que se ha mantenido en los últimos 200 años.
- Pero las consecuencias de lo anterior no se limitan a nuestras fuerzas armadas. La aniquilación física de los blancos mantuanos ejecutada durante la guerra civil inicial, y la misma pérdida física de numerosos líderes militares y civiles mantuanos debido a la larguísima guerra de independencia (1810-1824), unido a la ruina económica de buena parte de ese núcleo mantuano que declaró la independencia en 1810-1811, debilitó considerablemente a esa clase social dirigente que por 300 años había encabezado (bajo dominio español) la sociedad colonial en Venezuela. Aunado a este debilitamiento de los mantuanos, el peso específico enorme que adquirieron los generales triunfantes en la independencia (sobre todo Páez, que no era mantuano), y la influencia general de un ejército popular de “pardos y negros” (Lombardi, 2019), que era el héroe fundamental de la victoria republicana, contribuyeron a una democratización política-cultural de la sociedad venezolana, a la expansión y permanencia en el tiempo de un espíritu igualitarista que nos diferencia radicalmente del resto de sociedades latinoamericanas (Pérez Arcay, 1977).
- En el resto de los países de Suramérica, las élites blancas de terratenientes-esclavistas que se constituyeron como clase dominante durante los 300 años de dominio colonial español, fueron las que continuaron en el poder una vez alcanzada la condición de repúblicas independientes. En el resto del



subcontinente, existió continuidad en esa dominación. Allí no se produjo ni la democratización social ni el espíritu igualitarista que se consolidó en Venezuela luego de la independencia (Halperin-Donghi, 1972).

- En Venezuela no fue posible recomponer la estructura de dominación colonial rota debido al huracán de revolución social que significó la Guerra de Independencia<sup>11</sup>. Existieron esfuerzos relevantes en esa dirección. Historiadores como Catalina Banko y Federico Brito Figueroa han resaltado los intentos que realizó el capital inglés para desplazar a los militares patriotas del control del país, tratando de imponer a un civil representante de ese mantuanaje desplazado, José María Vargas, en 1835 (Banko, 1996; Brito, 1987). El mismo Vallenilla Lanz destaca cómo después de la victoria de Carabobo regresaron a Venezuela destacados mantuanos que no estando de acuerdo con el proyecto de independencia abandonaron el país en los primeros años de la guerra (uno de ellos el propio Vargas), mantuanos que deben haber influido en el entorno de Páez para la ruptura de este con Bolívar y el abandono del proyecto de integración continental que se intentó con la Gran Colombia y con el Congreso de Panamá.
- Aunque la esclavitud se mantuvo durante 30 años más después de la independencia (hasta 1854), y la igualdad de los ciudadanos también fue escamoteada en la constitución de 1830 (que estableció un sistema electoral exclusivo para los poseedores de rentas), la Venezuela que surgió de la independencia era muy distinta a la que se había conformado durante los 300 años de colonización española. En términos políticos el poder ya no descansaba en una clase mantuana muy debilitada por la guerra. La misma guerra sirvió para construir una nueva clase terrateniente fundada en el reparto de propiedades a los generales y altos oficiales de la independencia. Los privilegios sociales y políticos derivados del color de la piel y la “pureza de sangre” tendieron a desaparecer. Los mismos términos de división racial, como pardo, mulato y zambo, fueron execrados de hecho del lenguaje popular.

## La participación popular como factor decisivo de los cambios políticos en Venezuela

Una constante de nuestra historia desde la independencia se expresa en la masiva participación popular como factor determinante de los cambios políticos que permiten desplazar a la élite gobernante anterior (López, 2015, p. 11). Ya analizamos cómo el programa asumido por Bolívar luego de la derrota militar ante Boves en 1814, al ofrecer “la libertad y la igualdad” (libertad para los esclavos e igualdad para los pardos), permitió la masiva incorporación de llaneros y otros sectores populares al ejército patriota, favoreciendo así la construcción de una considerable y efectiva fuerza militar que volvió añicos al imperio español en tierras suramericanas.

Esta masiva participación popular volvió a manifestarse al estallar la Guerra Federal en 1859, atraídos los campesinos por las consignas anti-latifundistas y democráticas enarboladas por Ezequiel Zamora.

La revolución democrática que comienza a manifestarse en el siglo XX tendrá también como factor decisivo la masiva participación popular en jornadas como el 18 de octubre de 1945 y el 23 de enero de 1958.

Hay que destacar que en estas expresiones de participación popular ocurrieron varias rebeliones o alzamientos populares espontáneos que han dado características específicas a la población de Caracas. En el siglo XIX destacan la movilización a favor de Antonio Leocadio Guzmán en 1844, cuando el pueblo rodea el tribunal donde era juzgado Guzmán por sus críticas al gobierno en el periódico *El Venezolano* (García, 1982); y la movilización en torno a la embajada de Francia en 1858 cuando es derrocado el gobierno de José Tadeo Monagas (Herrera, 1991).

En el siglo XX ocurre la enorme protesta popular del 14 de febrero de 1936, como respuesta a la represión policial que ese mismo día había

asesinado a varios ciudadanos en el centro de Caracas (Díaz, 1998). La insurrección espontánea del 22-23 de enero de 1958, que contribuyó a la rápida caída de la dictadura. Y la más relevante de todas, la rebelión conocida como El Caracazo, entre el 27 de febrero y el 3 de marzo de 1989, que sacó a las calles a cientos de miles de ciudadanos descontentos con la democracia punto-fijista, y que originó la más grande masacre de nuestra historia republicana (Barrios-Ferrer, 1990).

Sobre todos estos procesos de masiva participación popular se montaron liderazgos que de alguna manera interpretaron el descontento social y formularon programas de transformación, aunque muchas de esas reivindicaciones populares hayan sido escamoteadas posteriormente por la gran mayoría de esos líderes.

### **Cada revolución comienza de cero y realiza algunas transformaciones**

El no cumplimiento del programa fundamental que movilizó a esclavos y pardos a favor de la independencia, es decir, la libertad de los esclavos y la igualdad de los ciudadanos ante la ley, será el origen de numerosas rebeliones populares que se escenificarán en las primeras décadas de la República; destacando la rebelión campesina liberal de 1846-1847 encabezada por Ezequiel Zamora y Francisco Rangel, hasta que ocurre el estallido de la gran Guerra Federal (1859-1863), iniciada por el mismo Zamora, que terminó de desplazar a los generales de la independencia del poder, y una nueva élite política, con un programa de claro contenido popular, asciende al poder por las siguientes cuatro décadas.

58

“Tierra y hombres libres” y “horror a la oligarquía” son las consignas que enarbola Zamora y que van a movilizar durante cinco años al campesinado venezolano, enfrentando a la nueva oligarquía terrateniente que se había conformado en torno a Páez y el resto de los generales de la independencia (Pérez, 1977). Aunque Zamora

muere al iniciarse la guerra federal, y quienes terminan dirigiendo el bando federalista no asumían ese contenido claramente popular que le imprimió a la guerra el “general de hombres libres”, la llegada al poder de los federalistas significará el desplazamiento de toda la elite independentista<sup>12</sup> y propiciará el nacimiento de una nueva burguesía.

En realidad, la llegada al poder de los federalistas no puede tomarse como un simple cambio de élites en el poder. Cada nuevo grupo dominante enarbó en su momento importantes consignas de transformación social y algunas de ellas se ejecutaron. A manera de ejemplo, aunque no hemos realizado un estudio detallado de la influencia religiosa en la historia republicana de Venezuela, sí nos llamó la atención, hace algunos años, el contraste entre la juramentación ante la biblia de Evo Morales en Bolivia y de Néstor Kirchner en Argentina, respectivamente, y la juramentación de Hugo Chávez sobre la constitución nacional en febrero de 1999, grandes diferencias que nos separan del resto de América Latina.

Por ejemplo, Guzmán Blanco estableció el Registro Civil, el matrimonio civil y la realización de censos no eclesiásticos en la década de 1870, eliminando la influencia religiosa que hasta ese momento había prevalecido (Carrera, 1985). En concordancia con eso, Guzmán expulsó de Venezuela a todas las órdenes religiosas, las cuales no regresaron hasta varias décadas después. También Guzmán decretó la educación primaria pública, gratuita y obligatoria (aunque poco pudo aplicarse este decreto mientras existió un Estado en permanente crisis económica, como ocurrió en todo el siglo XIX, hasta la aparición del petróleo entrado el siglo XX). Nuestro estado laico deriva de las revoluciones del siglo XIX, mientras en países como Chile y Colombia, predominó el matrimonio eclesiástico hasta fechas muy recientes (no había divorcio en Chile hasta 2004 y en Colombia hasta 1992); el divorcio en Venezuela data de 1904. Otro elemento de la influencia guzmancista fue que la duración de los periodos presidenciales fue reducida a dos años (entre 1874 y 1891) para intentar acallar y controlar las pugnas caudillistas por el ejercicio del poder, medida que no permitió el objetivo que buscaba

y que fue revertida por la constitución de 1891 que volvió a establecer el período presidencial a 4 años (Brito, 1987).

Otro ejemplo significativo referente a los logros históricos de los grupos que han alcanzado el poder en cada proceso “revolucionario” lo podemos ver en las conquistas del llamado “Trienio Adecos” (1945-1948). La Constitución Nacional aprobada en 1947 reconoció derechos laborales de gran significación como el derecho a organizar sindicatos, la estabilidad en el trabajo de los directivos sindicales, el derecho a contratación colectiva y el derecho a huelga. Téngase en cuenta que los derechos laborales, en los países occidentales, son propios de reglamentos del trabajo y no aparecen en la constitución del respectivo país. Venezuela fue el segundo país de América, después de la Constitución de Querétaro, en México (aprobada en 1917), que incorporó derechos de sus trabajadores en la propia carta magna nacional (López, 2017, p. 123)

En este trienio de gobierno del partido Acción Democrática<sup>13</sup>, el número de sindicatos en el país se cuadruplicó, pasando de 215 en 1945 a 1053 para noviembre de 1948. Las negociaciones colectivas aumentaron de 227 en 1946 a 575 en 1947; durante el primer semestre de 1948 se firmaron 261 contratos colectivos. En este período se creó el Ministerio del Trabajo (dirigido por Raúl Leoni), que antes formaba parte del Ministerio de Comunicaciones. Si bien desde el gobierno se favoreció abiertamente a los sindicatos adecos y se obstaculizó la creación de sindicatos comunistas, de manera general el trienio adecos sirvió para fortalecer organizativa y legalmente un movimiento obrero que comenzó a actuar como factor relevante de la política nacional.

60

La principal conquista del trienio adecos fue la consagración constitucional del sufragio universal, permitiendo el voto directo y secreto de mujeres y analfabetos, mayores de 18 años, para elegir al presidente de la República. Una de las consignas fundamentales de la independencia, la “igualdad” (de los ciudadanos ante la ley), se conquistaba más de 120 años después de Carabobo.

Otro dato interesante referido a las conquistas de la “revolución democrática” se encuentra en la ampliación del sistema universitario. Para 1957, último año de la dictadura militar, la cantidad de estudiantes universitarios en todo el país apenas llegaba a 10 mil. Para 1981, un poco más de dos décadas de gobiernos democráticos, el número de estudiantes se había multiplicado más de treinta veces (331 mil 115 estudiantes universitarios) (López, 2007, p. 47). Tengamos presente que Hugo Chávez se jactaba de haber multiplicado por cuatro el número de estudiantes universitarios, de 600 mil en 1998 a 2 millones 500 mil en su primera década de gobierno. Pero multiplicar el número de estudiantes 33 veces es muy superior a aumentarlo 4 veces.

El desplazamiento de la élite política en el poder, y con ello el desplazamiento de la precaria burguesía de una o dos generaciones constituida al amparo de esa élite política, se repetirá en cada uno de los procesos de cambio sociopolítico que mencionamos al comienzo de este trabajo.

Cada “revolución” política en Venezuela ha significado el volver a comenzar de cero. Desde la ruptura de la estructura de dominación colonial, la burguesía occidental no logró recomponer una clase burguesa lo suficientemente sólida como para mantenerse en el poder más allá de 30-40 años. Podemos afirmar con propiedad que en Venezuela no existe una burguesía criolla como tal, si la comparamos con las burguesías latinoamericanas que dominan el resto de los países del continente desde la época colonial. Cada grupo que llegó al poder constituyó su propia burguesía. Así ocurrió con Páez, con Guzmán, con Gómez, con Betancourt, y ahora con Chávez-Maduro.

Otra característica común de cada “revolución política” es su llegada al poder por la fuerza de las armas. El único grupo que llegó por medios pacíficos y constitucionales fue Chávez. Todos los demás recurrieron a alzamientos insurreccionales que les permitió derrocar al grupo dominante. Cada grupo de caudillos o eran militares con importantes triunfos militares, como Páez, Guzmán y Gómez, o

construyeron una importante influencia en los sectores militares, como Betancourt y Chávez.

### **La alianza cívico-militar entre grupos de izquierda y militares progresistas como constante del siglo XX**

La conspiración militar encabezada por Hugo Chávez, que se manifestó el 4 de febrero de 1992, representó una nueva expresión de un fenómeno político que se desarrolló en Venezuela desde la misma dictadura gomecista.

La rebelión militar del 7 de abril de 1928, dirigida por oficiales medios del ejército, descontentos con la dictadura, incluía a la vez una alianza política con dirigentes sociales del medio estudiantil universitario<sup>14</sup> y de las pocas organizaciones obreras existentes en Caracas. Esta rebelión representó el primer alzamiento propiamente urbano en una Venezuela que se había transformado en su composición social a partir de la industria petrolera, dejando atrás las rebeliones campesinas o alzamientos provenientes de la periferia agraria que caracterizaron a todo el siglo XIX y las primeras décadas del XX. Aunque este alzamiento fracasó, y no tuvo mayores repercusiones en la estabilidad de la dictadura, significó una primera expresión de convergencia política entre militares y civiles con un programa democrático de transformación social.

La alianza entre militares “progresistas” y partidos o líderes de “izquierda” se volvió a suceder en la conspiración que derrocó al último presidente andino, Isaías Medina Angarita, el 18 de octubre de 1945. En este caso, entre el partido Acción Democrática, el cual tenía un claro perfil nacionalista y antiimperialista (aunque a la vez deslindado del comunismo) y mandos medios de las fuerzas armadas, formados en la Academia Militar, que deseaban quitar del medio a los viejos generales de montoneras que provenían del gomecismo.

El derrocamiento de Medina no significó un simple golpe de Estado. La Junta Revolucionaria de Gobierno procedió a convocar en pocos meses a una Asamblea Constituyente, la cual consagró importantes logros democráticos por los cuales el pueblo venezolano había luchado desde la independencia. La radicalización progresiva del nuevo gobierno hegemónico por el partido Acción Democrática, y la influencia perniciosa de la embajada de los Estados Unidos y de las compañías petroleras extranjeras, originó la ruptura de esa alianza cívico-militar y provocó el golpe militar del 24 de noviembre de 1948, que tuvo características de las conspiraciones similares que en toda Latinoamérica han promovido los Estados Unidos para derrocar a gobiernos progresistas, nacionalistas y de izquierda.

Nuevamente se manifestó la convergencia de militares con fuerzas políticas de izquierda en varios intentos insurreccionales que se suscitaron a lo largo de la dictadura militar entre 1948-1958. Como el intento fracasado de alzamiento en la Base Aérea de Palo Negro (Maracay) en 1952, el cual fue impulsado desde la clandestinidad por Acción Democrática y militares afines a ese partido. Este acercamiento entre fuerzas militares y partidos de izquierda finalmente derrocó a la dictadura en los alzamientos del 1º y el 23 de enero de 1958, abriendo un período de 40 años de gobiernos “democráticos” constituidos en base al llamado “Pacto de Punto Fijo”, entre los partidos AD, COPEI y URD<sup>15</sup>, que generó un gobierno aliado a los intereses de los Estados Unidos, excluyendo al partido comunista<sup>16</sup>.

La deriva autoritaria y pro-estadounidense del gobierno de AD electo en diciembre de 1958 (con su candidato y principal líder Rómulo Betancourt) generó una nueva alianza cívico-militar de izquierda que se expresó en los alzamientos militares de Carúpano y Puerto Cabello, en mayo y junio de 1962. Esta alianza se conformó entre los partidos PCV (Partido Comunista de Venezuela) y MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria) con numerosos oficiales medios, afines a esos partidos o con visiones progresistas y nacionalistas dentro de las fuerzas armadas venezolanas. Se constituyeron en la clandestinidad el Frente de Liberación Nacional (FLN) y las Fuerzas



Armadas de Liberación Nacional (FALN), con representantes de ambos partidos y de los oficiales rebeldes. Uno de los más relevantes comandantes del FLN-FALN fue el coronel Juan de Dios Moncada Vidal. Esta alianza cívico-militar llevó también a la incorporación de oficiales rebeldes de las fuerzas armadas a los frentes guerrilleros que en todo el país se organizaron en el primer lustro de los 60.

Finalmente, esta alianza cívico-militar volvió a concretarse históricamente el 4 de febrero y el 27 de noviembre de 1992, cuando Hugo Chávez y otros oficiales de los cuatro componentes de las FAN se vincularon a dirigentes de la izquierda venezolana para impulsar esos alzamientos, los cuales, aun fracasando, impactaron profundamente en la estabilidad de la democracia puntofijista, la cual terminó hundiéndose seis años después, aunque por vías electorales.

El alzamiento de Hugo Chávez el 4 de febrero de 1992 no fue un rayo en cielo despejado. Representó históricamente una cultura política originada desde la independencia, por la conformación popular de nuestras fuerzas armadas, y al mismo tiempo una alianza entre fuerzas políticas de izquierda y mandos medios progresistas de las fuerzas armadas, que se manifestó reiteradamente en los momentos de crisis política a lo largo del siglo XX venezolano.

### **Cada nueva elite en el poder termina traicionando su programa original**

64

Una característica común presente en cada uno de estos grupos es el alejamiento de su programa original durante el ejercicio del poder, degenerando hacia lo mismo que criticaron a la oligarquía anterior. De las consignas antiimperialistas se pasó en poco tiempo a la alianza con los mismos imperialismos. Un ejemplo resaltante lo constituye Juan Vicente Gómez quien, como ministro de guerra y marina de Cipriano Castro, derrotó militarmente a la llamada “Revolución Libertadora”, guerra civil promovida y financiada por las

multinacionales<sup>17</sup> con el objetivo de derrocar a Castro. Es decir, Gómez actuó como líder nacionalista y antiimperialista, como ministro de un gobierno que llegó a tomar algunas medidas relevantes como la moratoria de la deuda externa y la expropiación de algunas empresas extranjeras, derrotando al intervencionismo del capital foráneo. Para luego, en 1908, derrocar al propio Castro con el apoyo del gobierno de los Estados Unidos.

Otra manifestación de esas volteretas escenificadas en nuestra historia republicana es el caso de Rómulo Betancourt. Como es sabido, el derrocamiento del presidente adeco Rómulo Gallegos el 24 de noviembre de 1948 fue antecedido por un ultimátum escrito entregado a Gallegos por el alto mando militar, y cuyo primer punto era la expulsión inmediata de Rómulo Betancourt del territorio nacional. Detrás de ese ultimátum militar estaba una conspiración orquestada desde el gobierno de los Estados Unidos, y la causa principal era la amenaza “comunista” que se encubría a lo interno del partido Acción Democrática (Catalá, 2008).

Betancourt pasó de ser considerado como el enemigo número uno de los intereses yanquis en Venezuela, a ser el artífice en 1958 del Pacto de Punto Fijo que implicaba un acuerdo general con los Estados Unidos para gobernar a Venezuela excluyendo a los comunistas.

### **El proceso de conformación de las nuevas elites “revolucionarias”**

De los cinco procesos de cambio sociopolítico en Venezuela, el que se inició con mayores debilidades en cuanto a la maduración de una élite política de vanguardia con un programa de cambios más o menos definido, ha sido precisamente el chavismo.

La revolución social de independencia consolidó una élite de mandos militares curtidos en la larga guerra emancipadora, con una muy grande influencia social en todo el país, que les facilitó acceder al poder en las décadas siguientes al nacimiento de la República. El

programa enarbolado por Bolívar, como la política de integración hispanoamericana y los derechos ciudadanos (incluyendo la abolición de la esclavitud), en un marco de estado liberal, fue rápidamente dejado de lado. Se impuso una nueva alianza comercial con las principales potencias capitalistas, comenzando por Inglaterra y Francia, y la rápida sustitución de la vieja oligarquía terrateniente mantuana por una nueva oligarquía terrateniente surgida de los generales victoriosos de la independencia.

El desarrollo de la guerra federal tuvo que ver con el liderazgo madurado a través del Partido Liberal, fundado en 1840 por Antonio Leocadio Guzmán y principal fuerza opositora a la oligarquía paecista. Tanto Ezequiel Zamora, como Juan Crisóstomo Falcón y Antonio Guzmán Blanco eran los líderes fundamentales de ese partido liberal para 1859.

La llegada de los andinos en 1899 hay que vincularla necesariamente con el auge de la explotación del café como principal producto de nuestra economía agroexportadora, cultivo desarrollado principalmente en los tres estados andinos (Mérida, Táchira y Trujillo) y particularmente en el Táchira, estado del cual provino la expedición militar conocida como Revolución Liberal Restauradora, en cuyo ejército marcharon hasta Caracas los tachirenses Cipriano Castro, Juan Vicente Gómez y Eleazar López Contreras, sucesivos presidentes entre 1899 y 1941<sup>18</sup>.

Los líderes fundamentales de la revolución democrática se forjaron en la lucha estudiantil de la Generación del 28 y en la lucha política en oposición a la dictadura gomecista, que comenzó a ser influida por las modernas corrientes ideológicas provenientes de Europa: el comunismo, la socialdemocracia y la democracia cristiana. Resaltamos la circunstancia de que al momento de acceder por segunda vez al poder en 1959 el partido Acción Democrática<sup>19</sup>, constituía una organización cuyos cuadros principales tenían 30 años de experiencia desde su participación en la generación estudiantil del 28, que habían pasado por la cárcel y el exilio, e impulsado y triunfado -en dos oportunidades- en rebeliones cívico-militares (18 de

octubre de 1945 y 23 de enero de 1958), que habían sido derrocados por una conspiración imperialista (24 de noviembre de 1948), que habían pasado largos años de clandestinidad y exilio, que tenían una muy relevante experiencia en el desarrollo de luchas sociales, huelgas obreras y expresiones de lucha armada contra la dictadura encabezada por Marcos Pérez Jiménez. Para 1958-1959 AD era un partido con arraigo en sectores obreros y campesinos, con importantes cuadros de dirección y excelentes profesionales entre sus militantes.

Al triunfar Hugo Chávez en las elecciones presidenciales de 1998, su partido Movimiento Quinta República (MVR), fundado en 1997, era una organización aluvional<sup>20</sup> recién conformada, sin experiencia en la lucha social y ni en la lucha parlamentaria, sin programa político definido y unido básicamente por el liderazgo caudillista-mesiánico que desde un principio comenzó a construir el propio Chávez y sus más cercanos colaboradores. Incluso si se considera la incorporación al MVR de algunos cuadros de la vieja izquierda venezolana, podemos recordar que a partir del 27 de febrero de 1989 se había evidenciado en el país la profunda bancarrota de los partidos de izquierda, tanto de los que participaban en el “juego democrático” del puntofijismo como de los impulsores de la lucha armada. Esa izquierda que ingresó al MVR<sup>21</sup> y se vinculó a Chávez era una izquierda desarticulada y dividida, sin programa coherente y sin mayores vínculos sociales, que había vivido numerosas derrotas políticas y militares en los 40 años precedentes (López, 2015, p. 83).

### **Los períodos de regresión política, social y económica**

En nuestro período republicano destacan varios procesos de regresión política. La larga dictadura de 27 años de Juan Vicente Gómez (1908-1935); la dictadura militar cuyo hombre fuerte fue Marcos Pérez Jiménez (1948-1958); y las dos últimas décadas del puntofijismo (1979-1999).

La dictadura de Gómez se caracterizó por su fuerte autoritarismo, por el personalismo absoluto y por la modificación radical del modelo económico imperante, que pasó de la agro-exportación a la producción petrolera. Gómez desapareció todo tipo de oposición legal a su régimen. Encarceló, torturó, exilió y asesinó a todo aquel que intentó oponérsele, así fueran simples escritores o periodistas. Enfrentó con éxito las últimas montoneras que desde los espacios agrarios se intentaron contra su régimen y enfrentó también la primera rebelión urbana representativa de la nueva conformación de clases surgida del petróleo, el alzamiento militar con respaldo civil del 7 de abril de 1928<sup>22</sup>. Durante todo su gobierno Gómez actuó siguiendo los intereses del gobierno de los Estados Unidos, y de las compañías petroleras como la Standard Oil Company (estadounidense) y la Shell (angloholandesa).

Por su parte, la dictadura militar encabezada por Pérez Jiménez disolvió los principales partidos democráticos (primero AD en 1948, el PCV en 1950 y URD en 1952). Anuló la constitución de 1947, disolvió los sindicatos más importantes (incluyendo las federaciones petroleras) y encarceló hasta el final de la dictadura a todos los dirigentes obreros que pudo capturar. Este régimen militar, como dijimos antes, surgió de una conspiración aupada por la embajada estadounidense en Caracas y actuó de la mano de los intereses del Departamento de Estado, como ocurrió con la realización en marzo de 1954 en Caracas de la X Conferencia Interamericana, la cual aprobó una fuerte resolución condenando el comunismo como sistema incompatible con los pueblos de América, la cual sirvió como pretexto para la invasión militar con fuerzas mercenarias contra el gobierno democrático de Guatemala presidido por Jacobo Arbenz, el cual fue finalmente derrocado, dando paso a treinta años de gobiernos autoritarios en ese país.

68

El intervalo dictatorial entre 1948 y 1958 anuló todas las conquistas democráticas del trienio adeco e incluso de lo alcanzado en los últimos gobiernos gomecistas, pero el perezjimenismo como tal no logró trascender debido a las limitaciones de su programa político y

a la reducida alianza política que representaba (falta de consenso entre las élites políticas, económicas y el mismo imperialismo).

La represión política aplicada durante la naciente democracia, en la década de 1960, fue muy superior a la represión de la anterior dictadura perezjimenista<sup>23</sup>. Se ilegalizaron los partidos políticos de la izquierda (el PCV y el MIR); se detuvo por varios años a los parlamentarios y otros dirigentes de dichos partidos. Se persiguió implacablemente a la militancia de dichos partidos, involucrados en la lucha armada a partir de 1962. La represión desatada introdujo por primera vez en Latinoamérica la figura de los desaparecidos. Los cuerpos policiales y militares especializados en la represión política recibieron asesoría directa de las instituciones de inteligencia del gobierno de los Estados Unidos (la CIA y otros organismos similares), con presencia de funcionarios extranjeros dirigiendo personalmente a la Digepol y el SIFA (como el cubano Luis Posada Carriles). El número de detenidos, torturados, asesinados y desaparecidos entre 1962 y 1969 superó ampliamente a las víctimas de la represión política entre 1948 y 1958 (Oliveros, 2012). Además de la figura del desaparecido, el gobierno torturó hasta la muerte a significativos dirigentes de la izquierda, como Alberto Lovera, Jorge Rodríguez y Noel Rodríguez. Asesinó impunemente a otros dirigentes como Fabricio Ojeda, Tito González Heredia y Jesús Márquez Finol. Los horrores de las dictaduras de Gómez y Pérez Jiménez no superaron los crímenes políticos que continuaron con la flamante “democracia” representativa<sup>24</sup>.

Los últimos 20 años de la democracia puntofijista fueron de regresión absoluta. En materia económica, a partir del “viernes negro” de febrero de 1983, se terminó de hundir el modelo rentístico petrolero y se hizo evidente la bancarrota de la política de sustitución de importaciones impulsada en las décadas anteriores. El salario de los trabajadores alcanzó niveles mínimos no vistos desde muchas décadas atrás, y los derechos laborales en general fueron abiertamente violentados por los patronos y el ministerio del trabajo. En materia política el bipartidismo de AD- COPEI mantuvo su deriva

de corrupción administrativa e ineficiencia de las instituciones y servicios públicos.

El sistema educativo, que durante las dos primeras décadas del período democrático aumentó significativamente la matrícula escolar y universitaria, se estancó completamente y comenzó a predominar la exclusión escolar y universitaria de centenares de miles de jóvenes. Igual retroceso se vivió en el sistema de salud y el resto de los servicios públicos.

En términos represivos, ocurrieron grandes masacres como la de Cantaura (1982), Yumare (1986) y El Amparo (1988). A partir de 1987 la lucha de clases tuvo un cambio sustancial en Venezuela, a partir de las protestas populares como respuesta a la crisis económica en curso. La rebelión estudiantil a partir del marzo merideño (1987) abrió un periodo de protestas masivas que no se escenificaban en el país desde 1958 y la política represiva del gobierno pasó de selectiva (represión contra las organizaciones de izquierda vinculadas a la lucha armada y las protestas sociales) a masiva, teniendo su principal expresión en la masacre contra el pueblo caraqueño como respuesta a la insurrección espontánea del 27 y 28 de febrero de 1989, conocida como “El Caracazo”<sup>25</sup>.

La dimensión de la rebelión de febrero del 89 introdujo un factor de desestabilización en el bloque social dominante desde el Pacto de Punto Fijo<sup>26</sup>, incluyendo una progresiva división en el seno de las fuerzas armadas, que condujo a los alzamientos del 4 de febrero y el 27 de noviembre de 1992, que siguiendo su curso de crisis interna condujo el enjuiciamiento y destitución del presidente Carlos Andrés Pérez (CAP) en 1993, creó las condiciones para la victoria electoral de Rafael Caldera (apoyado por la izquierda) ese mismo año, y finalmente permitió que el descontento popular del 27 de febrero de 1989 se manifestara electoralmente en las presidenciales de 1998, con el triunfo de Hugo Chávez.

El Caracazo introdujo a la democracia puntofijista en una crisis terminal. No obstante, el sistema democrático se mantuvo durante

una década más, intentando fórmulas de salvación como la Reforma del Estado (intentada en 1989 con las elecciones de gobernadores y alcaldes), la misma destitución de CAP como “chivo expiatorio” de la crisis de legitimidad del sistema, y la candidatura “progresista” de Rafael Caldera en 1993. Es de resaltar esta prolongada agonía de 10 años del sistema político nacido del Pacto de Punto Fijo. Las razones de esto habría que buscarlas en la ausencia de una oposición de izquierda con fortaleza suficiente como para capitalizar electoralmente la caída del respaldo hacia AD y COPEI<sup>27</sup>.

La izquierda venezolana, en la década de los 90, sufría la crisis de identidad derivada de la caída del Bloque Socialista de la URSS y Europa Oriental, unida a la profunda división en múltiples partidos derivada del fracaso de la lucha armada en los 60-70 y 80, y del similar fracaso de las experiencias electorales intentadas desde 1973 en adelante. En los hechos, el auge de la lucha de clases entre 1987 y 1991 no pudo ser capitalizado por ninguna fuerza de izquierda, y a partir del 4 de febrero del 92 las esperanzas de cambio del pueblo se centraron en la figura del líder militar insurrecto, Chávez.

### **Algunas conclusiones**

La llegada al poder de Hugo Chávez a partir de febrero de 1999 es derivada directamente del hundimiento político del bloque social dominante desde 1958. En cierta forma, Chávez significó una nueva expresión de la mencionada alianza cívico-militar que bajo programas progresistas se manifestó varias veces a lo largo del siglo XX. Pero la llegada al poder del chavismo puede verse al mismo tiempo como una carambola causada por el vacío político que dejaba la bancarrota de los partidos Acción Democrática y COPEI.

Chávez y el chavismo no representaban como tal ninguna referencia político-organizativa que hubiera estado al frente de la oposición durante las cuatro décadas del puntofijismo, salvo por las pocas horas que duraron los alzamientos militares de 1992. Ni los líderes de la



lucha armada ni los de la electoral figuraban entre la dirigencia del recién creado Movimiento Quinta República (MVR, conocido antes como Movimiento Bolivariano Revolucionario 200 / MBR200). Tampoco estaban allí los líderes que de alguna manera estuvieron en las barricadas durante 1987-1991 (como Carlos Lanz y Roland Denis). El movimiento chavista aluvional juntaba individualidades de izquierda con militares de derecha, detrás de un líder con ínfulas mesiánicas que postulaba una “tercera vía” bastante difusa.

Con el paso de los años, y después del golpe imperialista fracasado de abril de 2002, Chávez concluyó que asumir declarativamente un programa “socialista” le podía rendir mejores frutos que la tercera vía de Tony Blair. Sin embargo, ese programa “socialista del siglo XXI” nunca fue claramente definido por el propio Chávez ni por ningún otro dirigente del chavismo. En general, Chávez terminó promoviendo fórmulas parecidas a las utilizadas por el aliado gobierno de Fidel Castro en Cuba, como la creación de un “partido único de la revolución” y la ejecución de nacionalizaciones masivas contra empresas nacionales y extranjeras. Chávez identificó su “socialismo” con medidas de asistencia social, propias de un Estado de Bienestar, en un momento en que el capitalismo occidental ya tenía más de dos décadas de haber abandonado ese modelo.

Para Chávez su socialismo era la construcción de viviendas para las clases trabajadoras, la conquista de reivindicaciones laborales, la ampliación de los servicios de educación y salud, la construcción de obras públicas como ferrocarriles, puentes y carreteras, etc. Medidas todas que en el medio siglo anterior habían sido ejecutadas tanto por los gobiernos puntofijistas como por la dictadura perezjimenista y los últimos gobiernos del gomecismo.

72

Tal vez el aspecto en el cual se podía trascender al capitalismo es cuando se impulsó la constitución de un “poder popular” que nacería desde los Consejos Comunales, inspirados en una democracia “participativa y protagónica”. El poder comunal se formuló enfrentado a los principios de la democracia liberal burguesa, fundada en la representatividad partidista, valorando un nivel de

decisiones políticas partiendo desde las mismas asambleas comunitarias y obreras. Concebido como una estructura que crecería paralelamente a las instituciones del Estado burgués heredado del puntofijismo (que en líneas generales tuvo continuidad en la Constitución de 1999), en realidad no llegó a tener mayor desarrollo, siendo absorbido y controlado ese “poder comunal” por los poderes tradicionales dominados por el partido gobernante.

Para finalizar, enumeramos algunas conclusiones con base en el análisis comparativo de 200 años de vida republicana y los 23 años de chavismo:

1. El chavismo-madurismo es el quinto proceso de transformación sociopolítica escenificado desde la Guerra de Independencia. Los cuatro procesos anteriores tuvieron una duración aproximada de 40 años cada uno.
2. La caída de las anteriores “revoluciones” se produjo cuando ya existía una vanguardia política opositora más o menos estructurada en los años inmediatamente anteriores. El grupo chavista es el que ha llegado al poder con una estructuración más débil como fuerza política organizada<sup>28</sup>.
3. El chavismo ratifica una vez más la ausencia en Venezuela de una clase burguesa consolidada, y la permanente reconstitución de la clase dominante en cada proceso “revolucionario” que se va sucediendo.
4. Por razones históricas, el chavismo reproduce características de todos los procesos revolucionarios anteriores, como el caudillismo-mesianismo; el militarismo; el uso de consignas antiimperialistas y democráticas que atraen a las masas populares; la conquista de algunas reivindicaciones históricas (aunque muchas son rápidamente abandonadas y revertidas en el proceso final de degeneración política del respectivo grupo o elite dominante); el paso de programas nacionalistas y antiimperialistas a ejecutorias exactamente contrarias, al hacer alianzas como socios menores de las grandes potencias mundiales; el uso de la represión selectiva y masiva como práctica cotidiana contra la protesta social y contra las

vanguardias políticas que les hacen oposición; y la importante movilización social que por momentos logran canalizar para sus propios intereses de grupo y de clase (como “nueva” clase burguesa en proceso de conformación).

5. El proceso chavista introdujo una práctica democrática que mejora en forma cualitativa las anteriores experiencias, con la figura del referéndum popular, usado para convocar la Asamblea Constituyente y para aprobar la nueva constitución en 1999, para ratificar la permanencia de Chávez en el poder en 2004 (referéndum revocatorio), y también usado para someter la reforma constitucional que fue rechazada en 2007. El gobierno de Nicolás Maduro se ha alejado totalmente de esa práctica de democracia participativa utilizada por Chávez, reflejando con ello su declive absoluto como programa de transformación en Venezuela.
6. Otro aspecto relevante del período de gobierno de Hugo Chávez fue la revitalización de la propuesta de unidad continental latinoamericana que hace más de 200 años formularon e intentaron llevar a cabo Francisco de Miranda y Simón Bolívar. Esta política permitió la creación de organismos de integración como la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, creada en 2011); la UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas, creada en 2008); ALBA (Alianza Bolivariana para los pueblos de Nuestra América, creada en 2004); y el fortalecimiento de organizaciones ya existentes como el MERCOSUR. En el marco de esas políticas de integración, Chávez jugó un papel central en el rechazo al ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas, propuesta de Estados Unidos formulada en 1994), en la IV Cumbre de las Américas, realizada en 2005. Más allá de los procesos de integración, el gobierno de Chávez desarrolló una considerable incidencia política en todos los países latinoamericanos y el “chavismo” se convirtió en el principal contendiente político de las fuerzas, partidos y gobiernos aliados de Estados Unidos a lo largo y ancho del continente. Con el posterior gobierno de Maduro, esa influencia chavista se perdió casi totalmente, los procesos de

integración tendieron a paralizarse y la experiencia venezolana es considerada hoy como algo muy negativo en todo el continente, incluso de parte de los nuevos gobiernos de izquierda que han asumido en años recientes (como en Chile, Perú y Colombia). Para la historia, Chávez revivió en pleno siglo XXI el sueño de Bolívar y Miranda de construir una gran nación latinoamericana. Propuesta que sigue vigente y que espera por escenarios más favorables para su desarrollo.

7. El actual gobierno de Nicolás Maduro mantiene el mismo discurso radical de su antecesor y se presenta como un gobierno genuinamente “obrerista”<sup>29</sup> y “socialista”<sup>30</sup>, que cuenta con el respaldo de los sindicatos mayoritarios (López, 2012). Sin embargo, ha ejecutado un verdadero cambio de rumbo económico, abriendo las puertas a las políticas neoliberales, en un marco de creciente autoritarismo (Alarcón, 2017; Luna, 2019; Vivas, 2019; Sutherland, 2020). Maduro representa hoy la traición al programa original de Hugo Chávez, fenómeno presenciado varias veces antes en nuestra historia (PCDC, 2021).

Aunque no defendamos una perspectiva cíclica de la historia, la reiteración de estos procesos sociopolíticos de transformación y desplazamiento de élites gobernantes es un hecho indudable en nuestro proceso republicano desde la independencia.

De acuerdo con las características del período chavista transcurrido hasta ahora (casi 24 años), podemos intentar un análisis prospectivo de los posibles escenarios futuros en el corto plazo:

- I. Tanto el gomecismo como la democracia puntofijista tuvieron un período de fuerte represión política antes de transitar en sus últimos años por cierto tipo de apertura política<sup>31</sup>. Ese fenómeno pudiera presentarse en Venezuela, en la medida en que sectores del madurismo gobernante opten por una apertura política que intente detener el creciente deterioro de la aceptación popular hacia el régimen PSUV-militares. Este

- escenario pudiera producirse debido a reveses electorales o a una creciente elevación de la protesta social.
2. En un escenario completamente distinto al anterior, el madurismo pudiera evolucionar hacia formas autoritarias aún no desarrolladas completamente en este período. Incluyendo la represión selectiva-masiva contra todo tipo de protesta popular y la persecución-ilegalización de las principales organizaciones representativas de la izquierda que hace oposición al chavismo. En este escenario la evolución inmediata del madurismo reflejaría múltiples expresiones de violencia contra el pueblo.
  3. Hasta ahora no se vislumbra la constitución de una élite política y un programa de transformación que se presente como recambio del chavismo-madurismo gobernante. Eso no implica necesariamente que no puedan ser derrocados en el corto plazo. Lo que resultaría es que un nuevo gobierno sustitutivo del chavismo pasaría por etapas de definición antes de consolidarse como una nueva élite gobernante (la sexta, desde la independencia).

Por otro lado, las experiencias del socialismo mundial erigidas sobre fundamentos mesiánicos han terminado fracasando de diversas maneras. Así ocurrió con la Rusia de Stalin (no cayó el sistema, pero fue sustituido todo su entorno al morir Stalin), con la Yugoslavia de Tito (se desató una brutal guerra civil que partió al país en 5-6 repúblicas distintas), la Albania de Enver Hoxha y la China de Mao. El fundamento mesiánico del chavismo actúa como un lastre hacia el futuro para mantener una élite en el poder, porque cada vez son más los chavistas originarios marginados del poder que los que quedan en la élite gobernante.

76

Para que el proceso histórico venezolano pueda retomar un camino de transformación social tantas veces extraviado en las distintas etapas vividas desde la independencia, debe surgir un poderoso movimiento popular organizado que mediante la lucha de calle construya un nuevo programa de cambios que retome las tradiciones de rebelión de la corriente histórico-social y avance a perfilar una

clara vanguardia que pueda transitar los desafíos que plantea el capitalismo global en profunda crisis.

## Referencias

- Alarcón Puentes, J. (2017, 30 de octubre). *Maduro y su "socialismo" neoliberal*. [www.aporrea.org/actualidad/a254516.html](http://www.aporrea.org/actualidad/a254516.html)
- Banko, C. (1996). *Las luchas federalistas en Venezuela*. Monte Ávila Editores.
- Barrios-Ferrer, G. (1990). Los sucesos del 27 y 28 de febrero de 1989: una aproximación histórico-política. *Argos. Revista de la División de Ciencias Sociales de la Universidad Simón Bolívar*, (11).
- Brito Figueroa, F. (1987). *Historia económica y social de Venezuela* (t. IV). Universidad Central de Venezuela.
- Caballero Escorcía, B. A. (2015). La historia comparada. Un método para hacer historia. *Sociedad y Discurso*, (28), 50-69. [https://www.academia.edu/24498542/La\\_historia\\_comparada\\_Un\\_m%C3%A9todo\\_para\\_hacer\\_Historia](https://www.academia.edu/24498542/La_historia_comparada_Un_m%C3%A9todo_para_hacer_Historia)
- Cardozo, A. (1987). *Proceso histórico de Venezuela* (t. II, 2ª ed.). Ediciones S.G.
- Carrera Damas, G. (1985). *Formulación definitiva del proyecto nacional: 1870-1900*. Cuadernos Lagoven. Serie Cuatro Repúblicas.
- Carrera Damas, G. (1995). *La Disputa de la Independencia*. Ediciones Ge.
- Catalá, J. A. (2008). *El golpe militar de 1948 contra el presidente Gallegos*. Ediciones Centauro.
- Colmenarez, E. (1989). *La insurrección de febrero*. Ediciones La Chispa.
- Díaz Rangel, E. (1998). *El 14 de febrero y otros reportajes*. Monte Ávila Editores Latinoamericana / Universidad Central de Venezuela.
- Figueroa Salazar, A. (2022). *Piar: La contradictoria lectura de la historia*. Editorial Trinchera.

García Ponce, A. (1982). *Panorama de un período crucial en la historia venezolana. Estudio de los años 1840-1847* [El libro menor n° 29]. Academia Nacional de la Historia.

Halperin-Donghi, T. (1972). *Hispanoamérica después de la independencia. Biblioteca América Latina*, (17).

Herrera Luque, F. (1991). *Los cuatro reyes de la baraja*. Editorial Mondadori.

Lombardi Boscán, A. R. (2019, 12 de enero). El miedo pardo, el miedo negro en la independencia. *Tal Cual*. <https://talcualdigital.com/el-miedo-pardo-el-miedo-negro-en-la-independencia-por-angel-rafael-lombardi-boscan/>

López Sánchez, R. (2007). *Movimiento estudiantil de LUZ y proceso político venezolano, 1958-1989*. Ediciones del Vice Rectorado Académico. Universidad del Zulia.

López Sánchez, R. (2012). El movimiento de trabajadores en la Venezuela bolivariana. Configuración de tendencias. *Espacio Abierto*, 21(1), 145-181. <http://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1680>

López Sánchez, R. (2015). *El protagonismo popular en la historia de Venezuela*. Editorial Trinchera.

Lopez Sánchez, R. (2017). *El movimiento de trabajadores en Venezuela durante la revolución bolivariana: 1999-2012*. Colección Alfredo Maneiro. Fundación Editorial El Perro y la Rana. <http://www.elperroylarana.gob.ve/authors/roberto-lopez-sanchez/>

Luna, M. (2019, 11 de octubre). *El paquetazo de Moreno nos distrae del paquetazo de Maduro*. [www.aporrea.org/economia/a283224.html](http://www.aporrea.org/economia/a283224.html)

Maier, C. S. (2010). La historia comparada. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 10.

<https://revistas.usal.es/uno/index.php/0213-2087/article/view/5782>

- Marx, C. (1951). El dieciocho brumario de Luis Bonaparte. En Marx y Engels. *Obras escogidas* (t. 1). Ediciones en lenguas extranjeras.
- Oliveros, E. (2012). *La lucha social y la lucha armada en Venezuela*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- PCDC [Plataforma Ciudadana en Defensa de la Constitución]. (2021, 21 de junio). *Maduro consolida Régimen Autoritario Neoliberal Extractivista al margen de la Constitución*. [www.aporrea.org/tiburon/a303651.html](http://www.aporrea.org/tiburon/a303651.html)
- Páez, J. A. (1878). *Autobiografía* (t. 1). Columbia University.
- Pérez Arcay, J. (1977). *La Guerra Federal. Consecuencias (tiempo de geopolítica)* [Colección Ezequiel Zamora y su tiempo, n. 11]. Oficina Central de Información.
- Ramos Guédez, J. M. (2016). *Bolívar y Petión. Un compromiso por la abolición de la esclavitud en Venezuela*. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/articulo/download/19748/18739>
- Sutherland, M. (2020, 2 de febrero). *Venezuela: Salario Cero*. [www.aporrea.org/economia/a290026.html](http://www.aporrea.org/economia/a290026.html)
- Uslar Pietri, J. (1962). *Historia de la rebelión popular de 1814*. Edime.
- Vallenilla Lanz, L. (1994). *Cesarismo Democrático* (2ª ed.). Monte Ávila Editores.
- Vivas Santana, J. (2019, 5 de junio). *Maduro aplica disimulado y tardío plan de ajuste neoliberal y apuran venta de Pdvsa a chinos y rusos*. [www.aporrea.org/actualidad/a279339.html](http://www.aporrea.org/actualidad/a279339.html)

## Notas

<sup>1</sup> Periodos de gobierno de Hugo Chávez (1999-2012) y Nicolás Maduro (2012-2022).

<sup>2</sup> En alusión a la obra de Francisco Herrera Luque, “Los cuatro reyes de la baraja”, publicada en 1991, que hace referencia a cuatro principales líderes



o caudillos de la historia republicana venezolana: José Antonio Páez, Antonio Guzmán Blanco, Juan Vicente Gómez y Rómulo Betancourt. Cuando fue escrito el libro, Hugo Chávez aún no era figura pública, y fue sólo en 1999 que se inició su primer período de gobierno.

<sup>3</sup> Idea expresada en su libro “Cesarismo Democrático”. Esa conceptualización de “guerra civil” no formó parte de los textos de enseñanza de la Historia de Venezuela en la escuela primaria y secundaria a lo largo del siglo XX, ni era considerada hasta hace una década en las aulas universitarias. El libro *Cesarismo Democrático* es muy conocido por su tesis del “gendarme necesario”. La tesis de la “guerra civil” es apenas mencionada en la historiografía tradicional. La idea del gendarme necesario consiste en que Vallenilla (1994), al reconocer que la independencia quebró completamente la estructura social de dominación colonial, valoró la figura de José Antonio Páez como el “gendarme” que logró recomponer al orden social y dominar las fuerzas populares de pardos y esclavos desatadas durante la independencia. Ese papel de gendarme necesario también lo habría cumplido Juan Vicente Gómez, para quien trabajó Vallenilla. Los rasgos principales de esos “gendarmes necesarios” era que fueran militares que, proviniendo de la misma revolución social desatada, tuvieran de esa manera la autoridad necesaria para detener la igualación social en desarrollo (en otras palabras, que traicionaran a la propia causa de la cual provenían).

<sup>4</sup> Los historiadores (como Arturo Cardozo y Federico Brito Figueroa) coinciden en que los Pardos constituían aproximadamente el 50% de la población de la Capitanía General de Venezuela (Cardozo, 1987, p. 193). Las cifras aportadas por Humboldt, que visitó Venezuela para 1800, apuntan en esa misma dirección (Brito, 1985, p. 226). La población esclava se ubicaría en aproximadamente un 15 %. Y los grupos indígenas sobrevivientes constituirían otro 15 % (con la característica de que estos grupos indígenas sobrevivían en la periferia de la Capitanía General, sin mayor vinculación socioeconómica ni política con la sociedad colonial implantada). Sobre un total de población alrededor del millón de personas, los blancos criollos serían otro 15 % (destacando que sólo una fracción minoritaria de esos blancos criollos eran poseedores de tierras y de esclavos; el resto lo denominaban “blancos de orilla”), y los blancos peninsulares ocuparían el 5 % restante. Numerosos mandos del ejército de Boves eran pardos o antiguos esclavos. Todos ellos fueron destituidos a partir de 1815 cuando el mariscal Pablo Morillo desembarcó en Venezuela con un ejército profesional de 10.000 soldados españoles y 75 barcos.

<sup>5</sup> El término de *Pardo* abarcaba a todos los grupos derivados de la mezcla entre europeos, indígenas y africanos. Se construyó toda una división social que acuñó términos como “Mestizos” (producto de la mezcla entre europeos e indígenas), Mulatos (mezcla entre africanos y europeos) y Zambos (mezcla de indígenas y africanos), y otros términos subderivados (como “salto atrás” y otros). La sociedad colonial restringía la intervención política y social de los pardos. No podían integrar los cabildos. Tampoco podían estudiar en las universidades ni ejercer profesiones liberales como medicina y derecho. Tenían su puesto secundario en las iglesias a la hora de la misa. Y por supuesto, no podían usar mantas las mujeres pardas. De allí el término mantuano: nobleza de manta (Cardozo, 1987, p. 194).

<sup>6</sup> Boves era de origen asturiano, radicado en Venezuela como comerciante desde inicios del siglo XIX.

<sup>7</sup> Un estudio magistral de esta epopeya de Boves está contenido en el libro “La revolución popular de 1814”, de Juan Uslar Pietri.

<sup>8</sup> En las filas patriotas destacaron notables jefes militares provenientes del estamento “pardo”, como el general Manuel Carlos Piar (conductor y héroe de las batallas de El Juncal, 1816, y San Félix, 1817, que consolidaron la liberación del oriente de Venezuela); y el Almirante José Prudencio Padilla (conductor y héroe de la batalla naval del Lago de Maracaibo, 1823, que culminó la liberación de todo el territorio venezolano). Ambos jefes militares fueron fusilados posteriormente por participar en supuestas conspiraciones contra la jefatura de Simón Bolívar. Al respecto puede consultarse el reciente libro de Amílcar Figueroa (2022): “*Piar: La contradictoria lectura de la historia*”.

<sup>9</sup> Páez era “blanco de orilla”, no poseía bienes de fortuna, ni la “limpieza de sangre” que reclamaba la clase mantuana.

<sup>10</sup> “resolví separarme y poner en práctica la resolución que había tomado en Mérida de irme a los llanos de Casanare, para ver si desde allí podía emprender operaciones contra Venezuela, apoderándome del territorio del Apure y de los mismos hombres que habían destruido a los patriotas bajo las órdenes de Boves, Ceballos y Yáñez. Todos [...] creían que era poco menos que delirio, pues no veían posibilidad ninguna de que los llaneros, que tan entusiastas se habían mostrado en la lucha contra los patriotas, cambiasen de opinión y se decidiesen a defender la causa de estos” (Páez, 1878, p. 57).

<sup>11</sup> Sobre este tema ha escrito importantes obras Germán Carrera Damas, como *La disputa de la Independencia* (1995).

<sup>12</sup> Cuando Páez sale de la presidencia en 1863 ya tiene 73 años. En cierta forma era también un relevo generacional.

<sup>13</sup> A los miembros del partido Acción Democrática (AD), se les denomina “adecos”.

<sup>14</sup> Líderes estudiantiles que en años posteriores fundaron los partidos Acción Democrática, Unión Republicana Democrática y Partido Comunista de Venezuela. Entre ellos estaban Rómulo Betancourt, Raúl Leoni y Andrés Eloy Blanco (Acción Democrática); Jóvito Villalba (URD); Juan Bautista Fuenmayor, Rodolfo Quintero y Kotepa Delgado (PCV).

<sup>15</sup> Las siglas COPEI significaban originalmente Comité de Organización Política Electoral Independiente; Partido de tendencia socialcristiana. Las siglas URD derivaban del partido Unión Republicana Democrática.

<sup>16</sup> Al período histórico entre 1958 y 1998 se le denomina “puntofijismo”, por ser resultante de esa alianza política entre los partidos AD, COPEI y URD, que se reunieron en 1958 en la casa de habitación de Rafael Caldera (principal líder de COPEI). Dicha casa se llamaba “Punto Fijo”.

<sup>17</sup> Compañías como la New York and Bermúdez Company y el Cable Francés, expropiadas por Castro, financiaron a la “Revolución Libertadora”, en 1902-1903.

<sup>18</sup> El cuarto presidente andino, también tachirenses y militar, Isaías Medina Angarita, pertenecía a una segunda generación de los andinos en el poder.

<sup>19</sup> El cual gana las elecciones presidenciales de diciembre de 1958, con su candidato y líder fundamental Rómulo Betancourt. Las elecciones fueron convocadas luego del derrocamiento de la dictadura militar de Marcos Pérez Jiménez en enero de 1958.

<sup>20</sup> En Venezuela se denomina “organización aluvional” a las fuerzas políticas que surgen sin mayor planificación previa, constituidas por individuos y grupos provenientes de diferentes y hasta antagónicas experiencias de organización política.

<sup>21</sup> En realidad, fueron muy pocos los activistas o cuadros de la izquierda que se incorporaron al movimiento de Chávez. Muchos de ellos como Nicolás Maduro y Elías Jaua, apenas habían sido militantes medios de sus respectivas organizaciones, sin mayor experiencia en la conducción política de un partido revolucionario. Otros como Luis Miquelena si tenía una larga experiencia, pero a la vez tenía como 30 años apartado de la política.

<sup>22</sup> Insurrección del Cuartel San Carlos, en Caracas, encabezada por el capitán Rafael Alvarado, en la cual participaron líderes estudiantiles como Rómulo Betancourt y Jóvito Villalba (incluso estos últimos con fusiles en mano). La insurrección fue controlada en un acto de audacia por el ministro de guerra y marina, Eleazar López Contreras, quien a pecho descubierto ingresó al cuartel insurrecto y logró su rendición. Gómez se encontraba en su residencia en Maracay.

<sup>23</sup> Hay que destacar que el partido Acción Democrática, bajo los gobiernos de Rómulo Betancourt (1959-1964) y de Raúl Leoni (1964-1969), ejecutaron una violenta represión contra sus propios excompañeros de partido del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), que se habían dividido de AD al comienzo de la década. Esa represión incluyó persecuciones, detenciones, torturas, exilios y asesinatos contra sus antiguos camaradas de partido.

<sup>24</sup> El libro de la historiadora y activista revolucionaria Elia Oliveros Espinoza, *La lucha social y la lucha armada en Venezuela*, realiza una cronología detallada de la represión política entre 1958 y 1973. Una obra poco conocida pero única por su valioso contenido como memoria de la lucha popular y la represión política en ese período de nuestra historia.

<sup>25</sup> El gobierno reconoció oficialmente cerca de 280 fallecidos durante el Caracazo, pero la cifra de muertos podría superar el millar, según los analistas de la época (Colmenarez, 1989).

<sup>26</sup> Bloque dominante integrado por las cúpulas de los partidos AD y COPEI, el alto mando militar, la jerarquía de la Iglesia Católica, el empresariado reunido en Fedecámaras, la dirigencia obrera de la CTV (Confederación de Trabajadores de Venezuela) y los grandes medios de comunicación.

<sup>27</sup> Aunque en las elecciones presidenciales de 1993, la candidatura de Andrés Velásquez por el partido Causa R obtuvo aparentemente una mayor votación a la que oficialmente registró el organismo electoral, votos escamoteados por irregularidades denunciadas en ese momento.

<sup>28</sup> Comparable tal vez con la revolución andina, cuyas definiciones y conformación también era difusa.

<sup>29</sup> Maduro fue activista sindical del Metro de Caracas, empresa en la cual trabajó como chofer de autobuses en la década de los 80. En la disputa escenificada al interior de las fuerzas sindicales chavistas a partir del 2003, se impuso la tendencia FBT (Fuerza Bolivariana de Trabajadores), gracias al gran respaldo dado por Chávez a su principal dirigente Nicolás Maduro.

La conformación de la Central Bolivariana Socialista de Trabajadores (CBST) en noviembre de 2011 se realizó bajo control casi total de la FBT, siendo desplazadas completamente las tendencias más radicales.

<sup>30</sup> Maduro hizo una primera militancia en el partido Liga Socialista, organización marxista-leninista que existió desde la década de los 70 hasta su integración en el PSUV, cuando este último fue conformado por Chávez en 2007. La Liga Socialista envió a Maduro a Cuba en algún momento de la década de los 80, para formarse políticamente.

<sup>31</sup> La férrea dictadura de Gómez, una vez muerto el dictador, dio paso a los gobiernos aperturistas de Eleazar López Contreras e Isaías Medina Angarita. La democracia de Punto Fijo pasó por períodos de fuerte represión (Betancourt, Leoni, Caldera I, CAP I y II, Lusinchi), antes de finalizar con el relativamente tranquilo gobierno de Caldera II.

## Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria

### Historical awareness and the teaching-learning process of history. A necessary review

Leyani Bernal Valdés\*  
Francisco Alberto Pérez Piñón\*\*

\**Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es estudiante del programa de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, Licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos (Cuba) y Máster en Estudios Históricos y Antropología Sociocultural Cubana. Docente en la Universidad de Matanzas (Cuba) hasta agosto de 2021, Investigadora asociada a la Oficina del Historiador de la Ciudad de Matanzas (Cuba). Dentro de sus publicaciones se encuentra “La ciencia y población en Cuba, visión del sector científico-médico para la reforma de la nación (1902-1930)”. Correo electrónico: [leyani9323@gmail.com](mailto:leyani9323@gmail.com)*

 <https://orcid.org/0000-0002-3225-6751>

\*\**Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” en IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH (2019) y el capítulo de libro “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” en La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa (2021). Miembro del sistema Nacional de Investigadores y Reconocimiento al perfil PRODEP. Correo electrónico: [aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)*

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

---

#### Historial editorial

Recibido: 17-mayo-2022

Aceptado: 03-noviembre-2022

Publicado: 31-enero-2023

---



---

## Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria

## Historical awareness and the teaching-learning process of history. A necessary review

### Resumen

### Abstract

En los últimos años los estudios vinculados a la formación de la conciencia histórica vislumbran que son las formas tradicionales y reproductivas de la enseñanza de la Historia las que priman en la escuela. Evidencian la preferencia de propuestas centradas en personalidades y gobiernos de la mano de maestros narradores de historias, y con posibilidades bajas de establecer relaciones creativas de los individuos con la sociedad, así como herramientas frágiles para que estos intervengan en su realidad. El presente artículo tiene por objetivo analizar los elementos nodales que estructuran el concepto, sus lazos vinculantes con lo narrativo y la Didáctica de la Historia, así como las herramientas que provee y su función orientadora de los individuos en la sociedad. Con este fin se realizó una revisión bibliográfica a partir de la cual se detectaron problemáticas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y se ofrecen posibles alternativas con el fin de desarrollar capacidades de reflexión y prácticas que promuevan el pensamiento crítico. De este modo los sujetos podrán reconocerse como seres temporales y con conciencia de que es necesario conocer el pasado para comprender el presente y construir el futuro.

In recent years, studies on the formation of historical awareness have shown that the traditional and reproductive forms of teaching History prevail in schools. They demonstrate a preference for proposals focused on personalities and governments along with storytelling professors, with low possibilities of establishing creative relationships between individuals and society, and with fragile tools for them to intervene in their reality. The purpose of this article is to analyze the nodal elements that structure the concept, its binding ties with narrative and the Didactics of History, as well as the tools it provides and its guiding function of individuals in society. To this end, a bibliographic review was carried out from which problems were detected around the teaching-learning process of History, and possible alternatives are offered to develop reflection skills and practices that promote critical thinking. This way, individuals will be able to recognize themselves as temporary beings and be aware that it is necessary to know the past to understand the present and build the future.

**Palabras Clave:** conciencia histórica, didáctica, enseñanza de la historia, pensar históricamente.

**Keywords:** Historical awareness, didactics, teaching history, thinking historically.

---

## Conscience historique et processus d'enseignement apprentissage de l'histoire. Une révision nécessaire

### Résumé:

Ces dernières années, les études liées à la formation de la conscience historique donnent à penser que ce sont les formes traditionnelles et reproductrices de l'enseignement de l'histoire qui prévalent à l'école. Ils mettent en évidence la préférence pour des propositions centrées sur des personnalités et des gouvernements par des maîtres conteurs, et avec de faibles chances d'établir des relations créatives des individus avec la société, ainsi que des outils fragiles pour qu'ils interviennent dans votre réalité. Le présent article a pour but d'analyser les éléments nodaux qui structurent le concept, ses liens contraignants avec le narratif et la didactique de l'histoire, ainsi que les outils qu'il fournit et sa fonction d'orientation des individus dans la société. À cette fin, une revue bibliographique a été réalisée à partir de laquelle des problématiques ont été identifiées autour du processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire et des alternatives possibles sont proposées afin de développer des capacités de réflexion et des pratiques qui favorisent la pensée critique. De cette façon, les sujets pourront se reconnaître comme des êtres temporaires et conscients qu'il est nécessaire de connaître le passé pour comprendre le présent et construire l'avenir.

**Mots-clés:** Conscience historique, Didactique, Enseignement de l'histoire, Penser historiquement.

## Świadomość historyczna i proces nauczania-uczenia się historii. Konieczna zmiana

### Streszczenie:

W ostatnich latach badania związane z kształtowaniem świadomości historycznej sugerują, że w szkole dominują tradycyjne i reprodukcyjne formy nauczania historii. Pokazują one preferencję dla propozycji skoncentrowanych na osobowościach i narracji historii przez nauczycieli przedmiotu, z niskimi możliwościami nawiązywania twórczych relacji jednostek ze społeczeństwem, a także kruchymi narzędziami do interweniowania w ich rzeczywistość. Celem artykułu jest analiza elementów węzłowych, które strukturyzują koncepcję, jej powiązań z narracją i dydaktyką historii, a także narzędzi, które zapewnia przewodnią funkcję jednostek w społeczeństwie. W tym celu przeprowadzono przegląd bibliograficzny, z którego wykryto problemy związane z procesem nauczania i uczenia się historii, i zaproponowano możliwe alternatywy w celu rozwijania umiejętności refleksyjnych i praktyk promujących krytyczne myślenie. W ten sposób badani będą mogli rozpoznać siebie jako tymczasowe istoty i ze świadomością, że konieczne jest poznanie przeszłości, aby zrozumieć teraźniejszość i zbudować przyszłość.

**Słowa kluczowe:** Świadomość historyczna, dydaktyka, nauczanie historii, myślenie historyczne.



## **Introducción**

Transcurren tiempos en los que se alzan nuevas problemáticas donde la teoría de la historia debe estar preparada para abrir caminos, entregando marcos de comprensión que sustenten trabajos empíricos (Ovalle, 2018). Entre los elementos a los que hay que recurrir para poder realizar una crítica autorreflexiva y mirar con perspectivas a futuro en la sociedad contemporánea se encuentra la conciencia histórica. Si bien su estudio se debe a teóricos de la historia, con mayor incidencia en los últimos años, la formación de la conciencia histórica de los ciudadanos ocurre tanto en espacios académicos como no académicos. Constituye, además, un recurso que favorece una mejor comprensión del lugar propio en el tiempo. Con las herramientas que provee, los sujetos encuentran consentimiento mediante construcciones de sentido identitarias y direccionan las acciones de estos en la sociedad, por lo que se muestra como básica la formación de la cultura.

Precisamente en el último cuarto del siglo XX, la producción historiográfica alemana sobresalió por su difusión de una función social de la historia, que denominaron historia social crítica, caracterizada por defender la necesidad de su aplicación al servicio de la sociedad. Entre los historiadores que otorgaron este sello a esta historia social se encuentran: Jörn Rüsen, Hansy Wolfgang Mommsen, Reinhart Koselleck y Jürgen Kocka.

Según Cataño (2011) a esta historia social alemana se sumaron los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y se afianzaron en los ámbitos, tanto de la investigación histórica como en su enseñanza-aprendizaje. Esta autora sitúa en la década de los ochenta de ese siglo, el surgimiento de una corriente de amplio consenso que abogaba por la promoción de la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, tomando como base estudios sobre la conciencia histórica. Una línea que, a partir de esos años, y con fuerza a fines de los noventa, vio resultados no solo desde su componente

teórico, sino también en su sentido práctico, con el proyecto *Youth and History*.

Este proyecto -realizado en Europa, sobre la conciencia histórica- se basó en una encuesta con objetivos orientados a investigar lo que adolescentes de veintisiete países de ese continente sabían sobre la Historia, cómo interpretaban y entendían la información histórica, y cómo estas percepciones influían en sus actitudes políticas y expectativas a futuro. Para quienes lo lideraron, la conciencia histórica se articulaba como una combinación compleja entre la socialización histórica y política sufrida por los estudiantes, por lo que les interesaban sus interpretaciones del pasado, sus percepciones del presente, expectativas a futuro y los vínculos que establecían entre diferentes períodos de tiempo. De este modo se identificaban formas de auto posicionamiento, como elementos centrales para la identidad individual y colectiva, capaces de incidir en valores, intereses, actitudes y acciones (Dragonas y Frangoudaki, 2000).

Sus intereses pasaban también por realizar análisis de si las variaciones en cuanto a socialización histórica en diferentes países eran profundas o superficiales, así como comprobar, o refutar, la existencia de una tendencia hacia una conciencia histórica europea unida. Por último, incorporó objetivos aplicados en el ámbito pedagógico, a partir del diagnóstico de la situación de los diferentes países, los cuales generaron un amplio marco de trabajo teórico y empírico en el área de la conciencia histórica (Dragonas y Frangoudaki, 2000).<sup>1</sup> Al proyecto anterior se suman otros tantos entre los que se encuentra, por ejemplo, el de Peter Seixas, fundador del *Centre of The Study of Historical Consciousness* en Canadá, el cual hizo aportes a los estudios sobre conciencia histórica enseñada y percibida por los alumnos.<sup>2</sup>

En este sentido, los debates al respecto de los usos públicos de la historia, vistos estos como el conjunto de temas y problemas que reflejan debates acerca de las diversas formas de gestión del conocimiento histórico, tanto en el terreno de la investigación como en el de su enseñanza en el sistema educativo, dejaron de limitarse al

espacio europeo, canadiense o norteamericano y se han hecho extensivos a diversas regiones del mundo (Plá et al., 2012).<sup>3</sup> Su vínculo con la conciencia histórica abrió el camino a investigaciones que se han salido de los marcos escolares, permitiendo centrar la atención en otros modos de transmisión de los conocimientos históricos, como pueden ser los lugares de memoria, el análisis de representaciones o consecuencias de eventos traumáticos para determinados grupos sociales. En este caso, ya no interesa de forma exclusiva el modo en que se concibe y escribe la Historia desde los marcos académicos, sino también el proceso producido en contextos no disciplinares, donde el paso del tiempo adquiere significados propios mediante procesos orientadores de la experiencia (Revilla y Sánchez-Agusti, 2018).

En América no pocos resultados han salido a la luz abordando la temática, tanto desde el punto de vista teórico, como en su aplicación práctica. Países como Argentina, Perú, Uruguay, Chile, Brasil, España, Alemania, Portugal y Canadá son los que más casos de estudio han aportado al respecto. Entre ellos, una mayoría adoptó, desarrolló y contextualizó los postulados que aportaron los teóricos de la historia alemanes, con un mayor énfasis en Jörn Rüsen.

En este sentido, Rodríguez-Medina et al. (2020) a través de un análisis bibliográfico por mapeo científico de publicaciones en *Web of Science* sobre conciencia y pensamiento histórico, identificaron que, entre 2014 y 2017, se produjo un incremento en los artículos publicados en esta base de datos sobre educación histórica (de 22 a 201 artículos). En su análisis afirman que los estudios de revisión convienen en que pensamiento y conciencia histórica son dos ejes fundamentales de las investigaciones en los últimos decenios, y que estos trabajos se han centrado en el currículo, libros de texto, percepciones del alumnado, registros de observación para evaluar propuestas de intervención y estudios de caso. Afirman, además, que en los últimos años la validación de cuestionarios y escalas de observación adquirieron relevancia en los mismos, pero consideran que todavía son escasas las investigaciones evaluativas que combinen e intercalen metodologías a través de diferentes técnicas e instrumentos.

Por otra parte, identifican los principales grupos de estudios y líneas de investigación que sobresalen en este campo, situándolos en Reino Unido, Canadá, Holanda, Estados Unidos y -en el contexto iberoamericano- Brasil, Argentina, Perú, Colombia y Chile. En sentido general, clasifica como finalidades de estos estudios: proporcionar a los estudiantes las herramientas intelectuales para analizar el pasado y relacionarlo con la comprensión de problemas del presente; delimitar la definición de conciencia y pensamiento históricos y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas a través de proyectos; el énfasis en la dimensión ética de la educación histórica; la profundización en conceptos metodológicos clave, la práctica docente, y los usos y fines de la enseñanza de la historia (Rodríguez-Medina et. al., 2020).

### **Pero... ¿qué es la conciencia histórica?**

Al indagar en la literatura sobre el tema es posible advertir que la categoría *conciencia histórica* no es reciente. Su uso puede rastrearse incluso en la obra de Hegel, para quien la conciencia histórica del hombre resultaba clave en la comprensión de sus modos de existencia, al desplegar los conceptos causales para explicar los cambios en la naturaleza (White, 1992). Sin embargo, fue en la producción alemana donde se afianzó con mayor fuerza.

En términos conceptuales, la conciencia histórica constituye la capacidad de establecer relaciones temporales que permiten pensar la construcción de un futuro, así como entender el cambio en el tiempo y orientarnos en este. Hace posible la comprensión de la identidad individual y la alteridad, rompiendo con las visiones etnocéntricas del mundo, dado el reconocimiento que hace de otras tradiciones y formas de comprender la realidad, enseñando que esta última puede ser modificada (Valle, 2017; Amézola y Cerri, 2018).

Según Seixas y Peck (2004) implica realizar una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, lo cual conllevaría a explotar las

diferentes temporalidades y adoptar posturas reflexivas con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar los elementos particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades.

En su artículo *Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development*, Jörn Rüsen asevera que la conciencia histórica figura como prerrequisito en la mediación entre valores y la acción orientada al presente ya que su función es, por antonomasia, orientadora. Orientación basada en la temporalidad y que discurre en dos aristas fundamentales: la vida práctica y la subjetividad interna de los sujetos (Rüsen, 2004). Según el autor, realiza sus funciones basadas en cuatro principios, entre los que se encuentran la orientación de la afirmación dada, regularizar los patrones culturales y de vida, negar, y, por último, transformar los patrones convencionales de orientación. Estas funciones, tienen su expresión en los cuatro tipos de conciencia histórica que define y que conforman su propuesta (tradicional, ejemplar, crítica, genética).

92 De acuerdo con Cartes (2020) pensar históricamente implica desarrollar habilidades que permitan a los individuos desprenderse de estructuras lineales y positivistas del tiempo histórico. Si bien son estas estructuras las que mayor presencia suelen mostrar los resultados de investigaciones al respecto, también es cierto que es posible matizar esta realidad mediante modos diferentes de enseñar y aprender la historia, que permitan ampliar la comprensión y uso de los diversos regímenes temporales. El análisis del cambio y la continuidad, la duración, los ritmos, la diacronía y la sincronía, son categorías imprescindibles para comprender el tiempo histórico. La comparación, el análisis causal y la interpretación de hechos y procesos históricos son procedimientos metodológicos necesarios para el análisis, la explicación histórica y el desarrollo de habilidades generadoras de un pensamiento crítico (Escribano, 2021). Involucran habilidades como la interpretación, explicación e intencionalidad (Pagès y Santisteban, 1999).

La conciencia histórica, por tanto, es un concepto nuclear en el Didáctica de la Historia y asume un papel clave a la hora de permitir cuestionamientos en torno a nuestro acercamiento a pasado y futuro, así como a la formación de las identidades. Esta contribuye a internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos y códigos para el refuerzo de los sentimientos de pertenencia a la comunidad, una función para la cual la educación es fundamental. Con este fin, la conciencia histórica requiere no dejar pasar por alto la pluralidad de temporalidades, la condición de historicidad de los fenómenos y su papel en producción de sentidos. De ahí que podamos acercarnos al pasado de múltiples formas, por lo que no existe una única conciencia histórica.

Posee, además, un importante papel en la formación crítica dentro de los contextos educativos en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Este motivo hace que resulte necesario que los investigadores sean capaces de identificar las principales problemáticas detectadas con relación a la conciencia histórica y esbozar las líneas de trabajo a seguir, en función del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

En este sentido, y siguiendo el enfoque teórico de Jörn Rüsen, investigadores tanto europeos como americanos desarrollaron estudios similares en sus respectivos contextos, a partir de casos de estudio. Principalmente en el ámbito iberoamericano, los autores que sobresalen poseen vínculos estrechos con sus homólogos españoles Antoni Santiesteban Fernández y Johan Pagès, quienes constituyen referentes en este ámbito de estos estudios. Ambos investigadores poseen proyectos comunes y aportaron, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Sus argumentos no solo defienden la necesidad de cambio de una historia-discurso a una historia-problema y el establecimiento de relaciones temporales de la micro y macrohistoria, sino también de su puesta en práctica a partir de diseños de estrategias curriculares para instituciones educativas. Destacan por figurar como asesores de

no pocas de las tesis que se han llevado a término y que tienen como contextos espacios educativos de países latinoamericanos.

En la región, fundamentados en *Youth and History*, se desarrolló en 2010 el proyecto Jóvenes y la Historia en el Mercosur, a partir de un proyecto piloto realizado entre 2006 y 2009 por un equipo de investigadores de Brasil, Argentina y Uruguay. El resultado fue un levantamiento de datos basado en el proyecto europeo que logró recoger 3 mil 913 cuestionarios de estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile (Rodríguez-Medina et. al, 2020).

Partiendo de los resultados, se profundizó a partir de casos de estudio en cada contexto y se generaron reportes como los desarrollados por Cerri et al. (2014), Cerri y Amézola (2010) y su estudio sobre Brasil, Argentina y Uruguay, y de Amézola y Cerri (2018) donde realizan análisis de los contenidos de planes de estudio, currículos, libros de texto, los temas que se ponderaban y se omitían en los mismos, la estructura de los sistemas de contenidos y como se trabajaban estos según los diversos contextos históricos.

Específicamente Cerri y Amézola (2010), en su artículo *El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay*, exponen los resultados de un estudio comparativo con enfoque mixto en el cual hacen un análisis de los resultados obtenidos, con base en las encuestas realizadas a estudiantes de los tres países. Aunque se centran en la conciencia histórica de estudiantes, a modo de complemento que garantiza un mayor sustento y fortaleza en los análisis, aplican también una encuesta dirigida a los profesores de estos jóvenes.

- 94** También como parte del proyecto Jóvenes y la Historia en el Mercosur, González y Gárate (2017) analizaron algunos resultados del estudio exploratorio realizado en cinco escuelas de la ciudad de Santiago de Chile. Recogieron las perspectivas de los jóvenes acerca de diversos temas vinculados a la historia, mediante un cuestionario cerrado de cuarenta y cuatro preguntas que respondieron estudiantes

de segundo año de Educación Media. El objetivo fue conocer las características del aprendizaje histórico en el mundo escolar y su vinculación con la formación de la conciencia histórica, desde la perspectiva de los estudiantes, y analizar las narrativas históricas que ellos elaboran en torno a su experiencia en el tiempo y su actuación en el presente.

La misma ruta sigue la tesis doctoral con enfoque mixto de Coudannes (2013). En la búsqueda de respuestas sobre lo que llama el desconocimiento juvenil, las nuevas demandas de ejemplaridad y su estado en relación con las representaciones que sobre los héroes existe en Argentina (Coudannes, 2013), sigue el enfoque que propone Rüsen, incorpora las tesis de autores como Santiesteban (2017) y realiza análisis de diversas tipologías para el estudio de esta. Su objetivo se centra en explicar los factores que se hacen presentes en la construcción de la conciencia histórica en el contexto objeto de estudio, y en el análisis de propuestas didácticas elaboradas en la carrera de Historia, para conocer cómo está influida la conciencia histórica por prácticas concretas. Con este fin lleva a cabo encuestas y entrevistas, a lo que se suma el análisis exhaustivo de los planes de estudio y de las estrategias curriculares. En el proceso, la autora concluye que la construcción de la conciencia histórica responde a fenómeno social amplio no reducido a la educación formal, sino que se da en los más diversos espacios y contextos, tanto públicos como privados.

Un proceso que requiere, por tanto, de competencias verbales y narrativas para explicar y relacionar, necesita de acción-interacción, capacidad atributiva, empatía, adopción social de otras perspectivas, auto reflexibilidad y multiperspectividad. Coudannes (2013) deja abierta una interrogante válida a todos los escenarios y que incita a repensar en ¿qué reflexiones hacen sobre la conciencia histórica los que apuestan por la docencia y qué decisiones toman para construirla en estudiantes?

Un estudio similar lo realizó Valle (2017). Dentro de los elementos que impulsan a la investigadora a desarrollar el estudio se encuentra el



hecho de que desde la Didáctica de la Historia se plantea la necesidad de conocer las representaciones y creencias del profesorado y de los futuros profesores, ya que estas influyen en su trabajo en el aula. Sobre todo, que estos sean capaces de reflexionar si sus prácticas promueven el pensamiento crítico y -por ende- actitudes para generar una sociedad más justa. Para la autora el problema de la enseñanza de la historia no está en quienes aprenden, sino en quienes enseñan y cómo lo enseñan, ya que si los maestros no comprenden el sentido de los conceptos y las implicaciones de pensar históricamente, es imposible que lo desarrollen en sus estudiantes (Valle, 2017). A partir del análisis de la producción al respecto del tema -por parte de esta- es posible percibir que el número mayor de las investigaciones de este tipo se enfocan, principalmente, en jóvenes, quienes además poseen la doble condición de estudiantes.

Los resultados condujeron a la autora a identificar categorías, tipo de maestros de historia (expositivo, narrador de historias, activo, reflexivo), cinco tipos de narrativas en los jóvenes futuros profesores (general, identitaria, positivista, develadora, analítica), y de estos, solo en los que manifiestan narrativa analítica se perciben relaciones con la ciudadanía y herramientas para intervenir en la realidad (Valle, 2017). Afirma que continúa la preferencia por la propuesta tradicional positivista centrada en gobiernos y obras, que la formación es desactualizada y que se debe en gran parte a la brecha que existe entre la formación de historiadores y profesorado en historia. En cuanto a las relaciones pasado-presente-futuro refiere que se aprecia un vínculo pasado-presente, pero no se logra una relación a futuro y que prima la visión de una historia como *magistra vitae*, un enfoque que según Ovalle (2018), conviene que sea repensado.

- 96 Un tema que tiene matices, dada su complejidad, pues si bien para Koselleck el topos de la historia *magistra vitae* debió desaparecer a medida que avanzó la modernidad, a partir de la restricción del espacio de experiencia y una amplitud del horizonte de expectativa (Guzmán 2012). Por el contrario, se aboga por encontrar sustitutos que se adecuen a la nueva realidad, como es el caso del *practical past*,

propuesta de Hayden White que retoma Chinchilla (2020) en un artículo titulado *La Historia magistra vitae y el practical past*.

Entre los elementos que llaman la atención sobre estas investigaciones se encuentran, aunque en cierto modo dispersos, aportes a partir de la generación de indicadores como los de Valle (2017), que permiten robustecer metodológicamente a los futuros estudios sobre el tema. En el caso de Chávez y Pagés (2020), bajo la asesoría de Joan Pagès iBlanch, investigó las relaciones entre pensamiento histórico y formación inicial docente, para evaluar las habilidades de pensamiento histórico que poseen los futuros docentes, con el fin de contribuir a la coherencia entre la formación inicial y las necesidades curriculares.

Su análisis categorial le permitió el desarrollo de indicadores de uso de pasado, presente y futuro por parte de los estudiantes, que sintetizó en: básico intermedio y avanzado, incorporó la ausencia-presencia de elementos que denotan cambio y continuidad en las narraciones (solo cambio, cambio y continuidad, solo continuidad y ninguna de ambas); categorías de linealidad de tiempo histórico (Linealidad Presidencialista, Lineal Generalizado, Lineal Causa/Consecuencia, Lineal de Períodos, Lineal de procesos y hechos). Esta tipología, al igual que otras que se han diseñado como la de Escribano (2021) y Coudannes (2013), vinculadas a la propuesta de Rüsen (2004), estructuran un camino cada vez menos pedregoso para quienes se interesan por temas de esta índole.

### **Problemáticas detectadas**

De las problemáticas más recurrentes detectadas en las investigaciones al respecto, es posible resaltar los siguientes elementos:

Gomes (2019) afirma que a partir de los proyectos realizados en Inglaterra en la década del setenta del pasado siglo, el nivel de

pensamiento histórico de los alumnos transitaba por nociones en las que para ellos la Historia humana era algo extraño, incomprendible, confusa o inútil porque trataba de gente más atrasada; otros establecían puentes endebles entre el presente y el pasado, en los cuales las acciones de los sujetos históricos eran afrontadas con seriedad, sólo de acuerdo con los principios de experiencias presentes y, en otros casos, reconocían semejanzas y diferencias entre situaciones del pasado y del presente, de forma emergente o atendiendo al contexto propio de cada época y espacio.

Chávez y Pagès (2020) en su estudio en Chile identificaron que:

- a) Los estudiantes incorporaban de manera más recurrente el cambio en un 52% del total y la continuidad en un 40%.
- b) El tratamiento del tiempo histórico era lineal y con diferentes formas de expresión
- c) La mayoría de ellos utilizó la simultaneidad cronológica, así como marcadores temporales cuantitativos (siglos y años) y cualitativos (períodos históricos).
- d) La historia la trabajaban desde el pasado, denotando la carencia de relaciones temporales que conectaran pasado, presente y futuro

Como parte de estas investigaciones, Escribano (2021) realizó un análisis sobre las propuestas didácticas realizadas por veintidós estudiantes que cursaban la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Internacional de la Rioja. En estos se detectó que el 50% de la muestra se situaba en el perfil de docente reproductor, a partir de que trabajaban la enseñanza del tiempo histórico desde una perspectiva de carácter tradicional, ya que abordaban los contenidos históricos, tomando como referente el estudio del pasado, sin establecer conexiones con el presente o el futuro. En cuanto a la relación entre pasado, presente y futuro, el investigador afirmó no encontrar propuestas didácticas en la que se plantearan estrategias para que el alumnado pudiera relacionar problemas del presente con similares ocurridos en el pasado.

Tampoco ofrecían herramientas para que el alumnado pudiera reflexionar sobre las posibles expectativas del futuro.

Como elemento añadido, el investigador afirma que estudios anteriores demuestran si bien el estudiantado en formación puede ser crítico respecto a la enseñanza que recibieron en su formación académica, e incluso tener una concepción mucho más renovada que la que tenían sus profesores, al llevar a cabo sus prácticas en el contexto real, terminaron reproduciendo la metodología tradicional, con independencia de los elementos innovadores propuestos en sus programas (Escribano, 2021).

En un artículo que realiza reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia en las aulas Lahera y Pérez, (2021), entre los principales elementos que destacan se encuentran que:

- a) Existen muchas diferencias en cuanto al conocimiento histórico que es impartido en las escuelas y la aceptación por los estudiantes.
- b) En EUA, los alumnos no le atribuyen ningún valor significativo a la historia, la ven como conjunto de fechas, datos y acontecimientos que se tienen que aprender.
- c) En España, los alumnos confesaron que la asignatura de historia está basada en una serie de datos y verdades acabadas.
- d) El estudiantado emplea conceptos históricos pobres y la enseñanza solo promueve la memorización de contenidos.
- e) Estudios realizados en Argentina, Chile y Colombia, mencionan las limitaciones de la enseñanza de hechos y procesos de la historia reciente.
- f) Los estudiantes priorizan otras asignaturas que consideran son más importantes para ellos en su programa educativo.
- g) Estudiantes manifiestan que la historia no guarda ninguna relación con su presente.
- h) En el aula se puede apreciar cómo el maestro se convierte en el único protagonista.

Desafortunadamente, la Historia enseñada en la escuela mantiene la función como generadora de “espacios estables y refugios inmovibles”, lo cual es un ideario muy alejado de lo que se requiere en la formación del pensamiento crítico (Ortiz, 2008, p. 22). Es precisamente la educación el medio a través del cual el hombre podrá ser capaz de conquistar su propia forma, desalinearse, poder elegir, crear.

La formación de la conciencia histórica requiere, según el propio Rüsen (2004), de formar determinadas competencias entre las que se encuentran:

- a) Narrativas (al ser el modo y el medio a través de la que la conciencia histórica realiza su función)
- b) Interpretativas (habilidad de construir puentes entre pasado-presente-futuro)
- c) Orientadoras (que guían las acciones mediante nociones de cambio temporal, articulando identidad con conocimiento histórico)
- d) A las anteriores suma la capacidad de aprender cómo mirar al pasado e identificar su cualidad temporal específica, así como el surgimiento de formas más complejas de sensibilidad histórica (pp. 68-70).

Estas, vinculadas a un aprendizaje en el que se promueva la capacidad de experimentar, de interpretar y orientarse, posibilitará -según el propio Rüsen (2004)- un cambio en el modo en el que los individuos tratan y hacen uso de la experiencia y en conocimiento, avanzando así desde las formas tradicionales de pensamiento a la genérica.

## **Didáctica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia: diseños curriculares y competencias**

De acuerdo con los criterios de Sebastián Plá, Joan Pagès y Santiesteban, el investigador Triviño (2019) refiere que la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en específico de la Historia, es una disciplina que aporta la adquisición de competencias de “pensamiento histórico”, que son necesarias para alcanzar competencias crítica, social y ciudadana. De ahí su vínculo con la conciencia histórica, ya que implica el establecimiento de nexos entre pasado-presente-futuro que permitan formar el pensamiento crítico. Todo lo anterior con la intención de dotar al estudiantado de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio y comprensión de la Historia con autonomía, construir su propia representación del pasado y contextualizar los hechos respetando el medio en el que se generaron y la distancia que los separa del presente.

En su libro *Miradas diversas en la enseñanza de la historia*, Plá et al. (2012) entienden que la didáctica implica conocer los contenidos de historia, reconocer los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, identificar el impacto de la cultura escolar en la conformación de significados sobre el pasado, distinguir los sentidos históricos que subyacen sobre las distintas formas narrativas que se empleen y requieren cada vez más desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos entre los estudiantes.

En este sentido, las reflexiones de Jörn Rüsen sobre la Didáctica y las funciones del saber histórico, la asume como la ciencia del aprendizaje histórico, teniendo en cuenta que su eje principal se centra en comprender cómo el pensamiento histórico contribuye a orientar la vida humana, tanto desde el punto de vista identitario como en la práctica social. De este modo, la Didáctica de la Historia explicaría el proceso de aprender a pensar históricamente o formar históricamente integrado en dos ejes principales: lo transversal, que entiende el saber histórico como síntesis de la experiencia humana y su interpretación para la orientación en la vida práctica; y lo

horizontal, que considera la formación como socialización e individualización a partir de su relación con la ciencia (Moreira, 2019)

Si bien la Didáctica está orientada a generar instancias para que los futuros docentes fortalezcan el desarrollo de sus habilidades de pensamiento histórico y luego puedan transferirlas a sus estudiantes Chávez y Pagès (2020) y Plá et al. (2012) alegan algunos elementos que matizan lo planteado con anterioridad. Se refieren al vínculo con lo político. Para ellos esta cuestión no sólo se observa en la inclusión y en la exclusión de ciertos contenidos curriculares, también en prácticas diversas dentro de la escuela, en la lucha entre grupos disciplinares para definir los enfoques de enseñanza y en las tradiciones docentes.

Lo fundamentan a partir del criterio de que una estrategia didáctica específica, trae como implicación:

- a) Seleccionar o excluir la determinados contenidos; definir una postura historiográfica determinada que, de forma inevitable, tendrá un posicionamiento político.
- b) Asumir un concepto de aprendizaje específico.
- c) Valorar el contexto cultural de la escuela en la que se llevan a cabo distintas clases de procesos de enseñanza y aprendizaje, de conjunto con otros saberes disciplinares.

Otro de los elementos para tener en cuenta al respecto es que la práctica docente mantiene una visión reduccionista de la historia y del tiempo histórico que genera consecuencias en el estudiantado, por la concepción que estos asumirán sobre su enseñanza y aprendizaje (Escribano, 2019). El tiempo histórico, como se expresó en apartados anteriores, no debe concebirse como único y lineal, sino que debe adquirir concepción multidimensional, que se sustente desde el entramado de conexiones que se establecen entre presente, pasado y futuro, y las asociaciones que se dan a través de ciertos elementos temporales y operadores cognitivos que se incrementan a

medida que lo hacen nuestro bagaje y experiencias del tiempo vivido (Chávez y Pagès, 2020).

Moreira (2019), por ejemplo, comenta que en el “código disciplinar de la Historia” en Brasil, la problemática de la enseñanza de la Historia presenta varios aspectos a analizar, tales como: la presencia de una narrativa histórica al estilo del siglo XIX en manuales que tributan a una enseñanza memorística; la influencia de la enseñanza tecnicista y su vínculo a objetivos que no pasan de lo reproductivo y que se hacen visibles en preguntas de respuestas de opción múltiple; la existencia de un tipo de “narrativa anónima” característica de los textos escolares.

En este sentido, la autora rescata los principios constitutivos de la epistemología, con implicaciones para la metodología de la enseñanza de la historia propuestos por Jörn Rüsen (Moreira, 2019). Entre ellos están:

- a) La teoría de la historia como fundamento para una teoría de la didáctica específica de la historia.
- b) La conciencia histórica como punto de partida y de llegada del aprendizaje histórico.
- c) La competencia de generación de sentido a través de la narrativa como forma y función del aprendizaje histórico.
- d) La formación histórica de sentido como principal problema del aprendizaje histórico.

A lo anterior, habría que agregarle lo que en un tono más contemporáneo propone Plá et al. (2012), la implementación de un aprendizaje basado en competencias. El autor considera que competencia es una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Están formadas por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Se construyen en la práctica, y en



la práctica es donde se comprueban si han sido desarrolladas correctamente, y van acompañados de otras denominaciones, como competencias clave o competencias básicas, competencias transversales y competencias disciplinares.

El investigador refiere, tomando como ejemplo el currículo español que, específicamente, la competencia social y ciudadana es una de las ocho competencias básicas (competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal) ya que posibilita la comprensión de la realidad social, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas (Plá et al., 2012).

De forma concreta los estudiantes/profesores deberían desarrollar las siguientes competencias históricas:

- a) Interrogar las realidades sociales desde una perspectiva histórica.
- b) Interpretar las realidades sociales con la ayuda del método histórico.
- c) Construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia.

Según estos principios, el aprendizaje histórico ocurre cuando el sujeto desarrolla, por medio de la narrativa, un sentido para la experiencia histórica, de tal forma que él pueda orientar su existencia con relación a sí mismo y los otros en el flujo del tiempo. En este sentido, la perspectiva del aprendizaje sólo puede orientarse en la

medida en la que el sujeto es el constructor de su conocimiento (Moreira, 2019).

Chávez y Pagès (2020) y Escribano (2021) al hablar de las últimas investigaciones sobre la enseñanza del tiempo histórico en la formación del profesorado, indican la existencia de un escaso dominio de conceptualización, dificultades en la comprensión y coordinación entre los operadores temporales que articulan el tiempo histórico y que en la enseñanza del tiempo histórico, aún prevalece el uso de la cronología como herramienta principal en la enseñanza de la historia, manteniendo una tradición conductista y positivista.

Lo anterior dificulta la formación de la conciencia histórica, ya que como se comentó con anterioridad, esta supone una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, lo que conlleva adoptar una posición reflexiva con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar las particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades (Seixas y Peck, 2004).

Los docentes, tanto por las exigencias del currículo como por sus propias representaciones en torno a la enseñanza de la historia y su concepción sobre el tiempo histórico, continúan transmitiendo conocimientos conceptuales. Esto lo demuestra el hecho de que son las pruebas evaluativas las que determinan el rendimiento académico del alumno, y es este tipo de conocimiento el que predomina en los currículos.

Ante esta situación, el establecimiento de currículums temporales que secuencien de forma coherente la enseñanza de la temporalidad constituye una propuesta que permitirá contribuir a la formación de la conciencia histórica y desarrollar una historia escolar realmente útil y funcional. También los métodos y estrategias didácticas como el método retrospectivo, la microhistoria e Historia Global, partir de los problemas socialmente relevantes, la interpretación de la contemporaneidad, la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico, entre otras, derivan de experiencias teórico-prácticas donde se

analiza críticamente la enseñanza de la historia, y en las que se plantea la necesidad de vincular el presente y el pasado, como condición fundamental para la comprensión de los procesos y las transformaciones sociales del futuro (Escribano, 2021; Chávez y Pagès, 2020).

A partir de un análisis de propuestas llevadas a cabo por investigadores del área, en relación con el desarrollo de competencias históricas, Plá et al. (2012) sugiere que estas deben programarse a lo largo de todo el currículo de manera vertical, optar por un desarrollo en espiral, basado más en la profundización de las competencias más que en la clásica repetición de los contenidos. El marco epistemológico ha de considerar que la historia pasa por el contraste con las fuentes, la comprensión del cambio en el tiempo, la habilidad para observar acontecimientos desde el punto de vista de los participantes, la habilidad para matizar a través de pruebas, producir hipótesis de trabajo y conclusiones (explicación histórica), que son de composición abierta, y la habilidad para presentar un informe y ubicar los acontecimientos en su propio contexto histórico.

Sin embargo, los actuales planes de estudio no suelen ofrecer a los futuros maestros una formación histórica sólida que les permita situarse como profesionales críticos ante el conocimiento, su imposición hegemónica y la existencia de un relato único. No resulta posible generar un pensamiento crítico sin tener en cuenta el saber histórico. El pensamiento crítico se desarrolla cuando los estudiantes establecen conexiones con el pasado, incorporan sus vivencias, toman decisiones y actúan a favor de una sociedad más justa e igualitaria (Sonllewa, 2020). “Este pensamiento crítico podría definirse como la combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua” (Tulchin, citado por Plá et al., 2012, p. 51). A partir de estas el estudiantado debe ser capaz de utilizar y evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y darse cuenta tanto de las posibilidades de opiniones como de los hechos a la hora de estudiar esta historia, descubrir sesgos en las

fuentes conocidas, descubrir información irrelevante, determinar si los hechos justifican o avalan una generalización, distinguir entre hechos y juicios de valor, además de juzgar la solidez de un argumento (Plá et al., 2012).

A pesar de lo anterior, Coudannes (2014) afirma que los profesores raramente introducen en sus clases una reflexión sobre los usos sociales de la historia y que el género, el nivel sociocultural, las esperanzas y los intereses personales interfieren con el aprendizaje ya que son los conocimientos personales los que dan significado a los conocimientos escolares y no al contrario.

En los resultados de las encuestas realizadas a profesores en el marco del proyecto *Los jóvenes frente a la historia* (Brasil, Argentina, Uruguay), la mayoría de ellos se manifiesta preocupado por la falta de empleo, la criminalidad y los problemas ecológicos, sin embargo, lo más contemporáneo recibe escasa atención en el aula. El profesor debe ir más allá de ser un simplificador y transmisor de contenidos. Por el contrario, debe formarse como un intelectual que identifique los cuadros de conciencia histórica subyacentes en el proceso educativo, con el fin de asesorar a la comunidad en la comprensión crítica del tiempo, la identidad y la acción humana. Se requiere de una perspectiva investigativa que promueva la clarificación de las ideas substantivas y de segundo orden (estructurales) que los alumnos construyen (Coudannes, 2014; Gomes, 2019).

En consecuencia, el aprendizaje basado en problemas, potenciar la enseñanza de la historia del siglo XX, fomentar los estudios comparativos, los estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales, renunciar a la “antropomorfización” de las realidades de nuestros países, ya que estos son constructos del pasado que perduran en el presente, así como la enseñanza de la historia como método, constituyen elementos que hacen posible que el aprendizaje histórico se base en múltiples perspectivas y narrativas que dejen de lado el enfoque tradicional, basado en contenidos formales en apariencia objetivos y neutrales (Plá et al., 2012; Gómez et al., 2014; Treviño, 2019).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia debe estar en función de establecer relaciones entre las sociedades, analizar motivos, hechos y procesos vinculados a elementos de cambio y continuidad, identificar las causas y consecuencias que lo promovieron, establecer comparaciones sobre hechos históricos similares en distintas épocas y su vínculo con el tiempo presente. Todo esto implica que el “docente promueva en el aula situaciones problema, plantee preguntas y actividades de carácter inductivo para que el alumnado contraste, elabore hipótesis, confronte la información, resuelva problemas” (Escribano, 2021, p. 42).

## Conclusiones

Las investigaciones llevadas a cabo durante los últimos años con relación a la conciencia histórica y lo que se concibe como pensar históricamente, han ganado terreno. Los resultados teóricos y aportes metodológicos que han generado estos estudios se prefiguran como resortes significativos para futuras investigaciones. De los mismos resulta necesario rescatar el criterio de conciencia histórica, por excelencia orientadora, y mediar entre los valores adquiridos y la acción orientada al presente. A partir de nuestras orientaciones temporales, su formación y, por ende, el pensar históricamente, se mueven en forma sinuosa y se matizan entre la afirmación, la regularización de patrones culturales de vida, la negación de estos y/o su transformación. Todo esto a partir de construcción de puentes entre pasado-presente-futuro y la capacidad de aprender cómo mirar al pasado e identificar su cualidad temporal específica. Los resultados indican que los estudiantes restan valor a la historia y la ven como una verdad acabada, basada en un cúmulo de datos que deben aprender memorísticamente, sin necesidad de analizar. La ven alejada de su realidad presente y proyección futura. El maestro figura como único protagonista portador de la verdad, los investigadores abogan por el rescate de las dimensiones temporales que no pueden faltar en el aprendizaje histórico: la experiencia (el pasado), la

significación/interpretación (el presente) y la orientación (el futuro), y sus funciones a la hora de detectar y reconocer el cambio, la continuidad y la duración.

Con este fin se hace cada vez más necesario el aprendizaje de habilidades propias del pensamiento histórico que impliquen la capacidad de percibir e interpretar el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica, la empatía, la necesidad de cambio de una historia-discurso a una historia-problema, la utilización de fuentes y el significado histórico de los hechos en cada contexto, así como su proyección. Los individuos deben ser capaces de utilizar y evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y descubrir sesgos en las fuentes, descartar información irrelevante, determinar si los hechos justifican o avalan una generalización, distinguir entre hechos y juicios de valor, además de juzgar la solidez de un argumento. Requerimientos para los cuales la Didáctica de la Historia deberá seguir aportando y renovándose.

## Referencias

- Amézola, G., y Cerri, L. F. (Coords.) (2018). *Los jóvenes frente a la conciencia histórica. Aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias*. Universidad Nacional de La Plata. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6207/pr.6207.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6207/pr.6207.pdf)
- Cartes Pinto, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *REIDICS* 6, 6-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 221-243. <https://bit.ly/3PnOeNH>
- Cerri, L. F., y Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (24), 3-23. <https://bit.ly/39qbk5N>

- Cerri, L. F., de Olivera, J., y Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de Jóvenes del MERCOSUR. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 3-15. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285715>
- Chávez, C., y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 24-42. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Chinchilla, P. (2020). La Historia magistra vitae y el practical past. *Historia y Grafía*, 28(55), 83-127. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi55.327>
- Coudannes, M. (2013). *La conciencia Histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso.* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/3NBbVRO>
- Coudannes, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Humanidades*, 3(2), 25-33.
- Dragonas, T. G. y Frangoudaki, A. (2000). Introducción. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(2), 229-238. <https://doi.org/10.1353/mgs.2000.0033>
- Escribano, C. (2019). Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria? [Tesis Doctoral]. Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9452>
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Gomes, M. I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309-332. <https://bit.ly/3Lb43UV>
- Gómez, C.J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>

- González, F. y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, s.v.(53):73-85.
- Guzmán, M. A. (2012). La conciencia histórica: una estructura ontológica universal con contenidos epocales variables. *Legajos*, (14), 15-34.
- Lahera, D., y Pérez, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154.
- Moreira dos Santos, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. <https://bit.ly/3PpB9Dw>
- Ortiz, M. (2008). La memoria en el laboratorio del historiador. En D. A. González (Coord.), *El franquismo y la transición en España. Desmitificación y reconstrucción de la memoria de una época* (pp. 15-24). Los libros de Catarata.
- Ovalle, D. (2018). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: el historiador "afectado por el pasado"*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Chile.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AAVV: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. *Díada*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=564899>
- Plá, S., Rodríguez Ledezma, V., y Gómez, G. (Coords.) (2012) *Miradas diversas en la enseñanza de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S., y Turra-Díaz, O. (Coords.) (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Revilla, D., y Sanchez-Agusti, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales* (65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la



- producción académica de educación Histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development. En P. Seixas (Ed.). *Teorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press. <https://bit.ly/39rKR8d>
- Santiesteban, A. (2017). Del Tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (53), 87-99. <https://bit.ly/3yENbDs>
- Seixas, P., y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Sonllewa, M., Sanz-Simón, C., y Martínez-Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes*, 1(3), 250-271. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.vii3.9478>
- Triviño Cabrera, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado*, (10), 145-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.005>
- Valle, A. C. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado. Estudio sobre representaciones de la historia y su conciencia histórica*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/405964>
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación Histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

## 112

### Notas

---

<sup>1</sup>Este proyecto se constituyó como un referente para investigaciones en todas las latitudes sobre conciencia histórica y el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. La estructura de los cuestionarios que se han

implementado, por ejemplo, albergan elementos estructurales que originalmente tenía el aplicado por los investigadores de *Youth and History*.

<sup>2</sup> Este centro canadiense subsidia la investigación relacionada con la conciencia de la historia, mantiene vínculos con las escuelas, museos y la comunidad, a través de debates y la difusión de proyectos de investigación cómo *El proyecto de pensamiento histórico* y *Canadienses y sus pasados*, una encuesta nacional que exploró la relación con el pasado en la vida cotidiana.

<sup>3</sup> Al respecto se recomienda el libro *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (Plá y Turra-Díaz, 2022).




## Brotos de tifus y viruela. Algunas medidas higienistas para los estudiantes del internado de la Escuela Normal para Profesores

### Outbreaks of typhus and smallpox. Some hygiene measures for boarding students at the Normal School for Teachers

Francisco Hernández Ortiz\*

\* *Profesor-investigador de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México). Es Doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II, y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Socio activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Profesor perfil PROMEP desde el 2011. Desarrolla proyectos de investigación en las líneas de historia de la educación, historia de las mujeres, procesos de formación docente, patrimonio histórico, enseñanza de la historia y problemas de lenguaje y comunicación. Es integrante de la Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí. Ponente eventos académicos nacionales e internacionales, tiene artículos publicados sobre temas de historia de la educación, historia de las mujeres. Tiene publicados tres libros, cinco capítulos de libros, artículos en revistas y ponencias en memorias de congreso de investigación en historia y educación. Correo electrónico: [fhernandez@beceneslp.edu.mx](mailto:fhernandez@beceneslp.edu.mx)*

 <https://orcid.org/0000-0003-2014-2965>

---

#### Historial editorial

Recibido: 24-julio-2022

Aceptado: 14-octubre-2022

Publicado: 31-enero-2023

---



---

**Brotos de tifus y viruela. Algunas medidas higienistas para los estudiantes del internado de la Escuela Normal para Profesores**

**Resumen**

Con enfoque desde la Historia Social, se hace esta investigación. El objetivo, dar a conocer los brotes del tifus, viruela, y algunas medidas higienistas a los estudiantes del internado de la Escuela Normal para Profesores a fines del siglo XIX. El procedimiento metodológico consistió en dos partes; la primera es una indagación teórico-conceptual de los eventos epidemiológicos desde una perspectiva histórica; la segunda consistió en la aplicación de técnicas de análisis de datos de fuentes primarias recuperadas del Archivo Histórico del estado de San Luis Potosí. Los hallazgos corroboran que las epidemias de viruela y tifus, son dos enfermedades contagiosas que provocaron desolación y muerte, por tanto, un leve brote alertaba a las autoridades como sucedió en San Luis Potosí en 1895. Las decisiones de gobierno sobre salud, están basadas en la medicina y las corrientes higienistas de la época. Las medidas higienistas también se transfieren a la escuela; aquellas en donde había internado, es evidente la preocupación de las autoridades del establecimiento escolar, del cuidado de la limpieza de la habitación, la alimentación y del cuidado al cuerpo; para ello se dotaba a los internados de los insumos y productos necesarios para un mantenimiento óptimo del establecimiento.

**Palabras Clave:** epidemiología, higiene, formación de profesores.

**Outbreaks of typhus and smallpox. Some hygiene measures for boarding students at the Normal School for Teachers**

**Abstract**

This research's objective, carried out from the Social History perspective, is to present some hygienic measures that were taken at the end of the XIX century, after the outbreaks of typhus and smallpox, for the students of the boarding school of the Normal School for Teachers. The methodological procedure of the study consisted of two parts; the first was a theoretical-conceptual inquiry into epidemiological events from a historical perspective; the second consisted of the application of data analysis techniques from primary sources recovered from the Historical Archive of the state of San Luis Potosí. The findings corroborate that the epidemics of smallpox and typhus, two contagious diseases, caused desolation and death in the population, therefore, a slight outbreak alerted the authorities, as happened in San Luis Potosí in 1895. Government decisions on health were based on the medical and hygienist currents of the time. Hygienist measures were also transferred to the educative field; In the boarding schools, the concern of the school authorities was evident, since they devoted themselves to the care of cleaning the rooms, feeding and caring for the body. For this purpose, the boarding students were provided with the necessary inputs and products for optimal maintenance of the establishment.

**Keywords:** epidemiology, hygiene, teacher training.

---

## Épidémies de typhus et de variole, et quelques mesures hygiéniques pour les élèves du pensionnat de l'École normale des enseignants

### Résumé:

En mettant l'accent sur l'histoire sociale, cette recherche est faite. L'objectif, faire connaître les épidémies de typhus, la variole, et certaines mesures hygiéniques aux étudiants de l'internat de l'École normale pour les enseignants à la fin du XIXe siècle. La procédure méthodologique a consisté en deux parties; la première est une recherche théorique et conceptuelle des événements épidémiologiques dans une perspective historique; la seconde a consisté en l'application de techniques d'analyse de données de sources primaires récupérées des Archives Historiques de l'État de San Luis Potosí. Les décisions gouvernementales en matière de santé sont basées sur la médecine et les courants hygiénistes de l'époque. Les mesures hygiéniques sont également transférées à l'école; celles où il a été interné, il est évident que les autorités de l'établissement scolaire se préoccupent de la propreté de la chambre, de l'alimentation et des soins du corps; Pour ce faire, les pensionnaires étaient dotés des intrants et produits nécessaires à un entretien optimal de l'établissement.

**Mots-clés:** Épidémiologie, Hygiène, Formation des enseignants.

## Ogniska tyfusu i ospy oraz niektóre środki higieniczne dla uczniów szkoły z internatem Szkoły dla Nauczycieli

### Streszczenie

Celem jest poinformowanie uczniów z internatem Szkoły dla Nauczycieli pod koniec XIX wieku o ogniskach tyfusu, ospy i niektórych środkach higieny. Procedura metodologiczna składała się z dwóch części; Pierwszy to teoretyczno-koncepcyjne badanie wydarzeń epidemiologicznych z perspektywy historycznej; drugi polegał na zastosowaniu technik analizy danych ze źródeł pierwotnych odzyskanych z Archiwum Historycznego stanu San Luis Potosí. Odkrycia potwierdzają, że epidemie ospy i tyfusu są dwiema chorobami zakaźnymi, które spowodowały spustoszenie i śmierć, dlatego niewielki wybuch zaalarmował władze, jak to miało miejsce w San Luis Potosí w 1895 roku. Decyzje rządu dotyczące zdrowia opierają się na medycynie i prądach higienicznych tamtych czasów. Środki higieniczne są również przenoszone do szkoły; te, w których był internowany, troska władz szkoły jest oczywista, o dbałość o czystość pokoju, karmienie i pielęgnację ciała; W tym celu internowani otrzymali niezbędne zaopatrzenie i produkty dla optymalnego utrzymania zakładu.

**Słowa kluczowe:** epidemiologia, higiena, szkolenie nauczycieli.

Una pandemia es la expansión de una enfermedad contagiosa hacia la población en determinada zona geográfica. Como asevera Iturriaga (2020), incita la extinción masiva de buena parte de la población. Provoca dificultades para la atención de las personas enfermas por los sistemas de salud pública del Estado, debido a la propagación vertiginosa de la enfermedad, con efectos mortales. La intervención oportuna por parte de las autoridades encargadas de la salud pública; además de la orientación sobre medidas profilácticas pertinentes a la población, pueden disminuir riesgos devastadores de una enfermedad que se ha convertido en una epidemia.

En este artículo se hace una reconstrucción de los brotes epidémicos del tifus y viruela en 1895 en el estado de San Luis Potosí, además se concatenan las medidas preventivas para el cuidado de la salud de los estudiantes internos de la Escuela Normal para Profesores. Algunos referentes sobre este tema se presentan a continuación.

Becerra (2021) hace una reconstrucción histórica de las rutas de propagación de las epidemias de tifus en la Nueva España de 1813 a 1815. Este autor abunda en la explicación del tifus como una enfermedad causada por bacterias entre las que destacan la *Rickettsia typhi* y *R. prowazekii*; siendo los artrópodos como los piojos, pulgas y garrapatas los causantes de transmitir hacia los humanos la enfermedad. Herrera (2011) expone un estudio histórico sobre el brote epidémico de tifus exantemático que afectó a la población de la Ciudad de México entre 1874 y 1877. El investigador hace su análisis desde la historia sociocultural, ubica los sectores de las élites y de alta marginación y pobreza, siendo estos últimos los más afectados por la enfermedad. Los brotes se identifican en la población pobre, que vive en condiciones insalubres, siendo estos factores medios de propagación y riesgo para la población de la ciudad. Ambos autores coinciden en que una característica que favorece los brotes de tifus son los climas fríos en donde la ropa infestada de piojos no es lavada con frecuencia, por tanto, el baño tampoco es común entre la población. Las condiciones de insalubridad y la pobreza son factores para el cultivo de la enfermedad.

Ya en el siglo XX el tifus continúa afectando a la población; Molina (2015) afirma que un efecto colateral de la Revolución Mexicana fue la epidemia de tifus de 1915-1916, debido a lo devastador de la guerra, ya que incrementó la pobreza y marginación en los estratos sociales menos favorecidos. La movilidad de la tropa avivó la expansión de la epidemia durante estos años de disputa entre las facciones de los ejércitos villistas, zapatistas y constitucionalistas.

Respecto a la epidemia de viruela, Carbajal (2008) realiza un estudio histórico demográfico. Reconstruye históricamente el periodo de 1762 a 1840: hubo siete brotes de viruela en una comunidad minera nombrada Bolaños en la Nueva España. Refiere que la viruela tiene como referente la presencia de los conquistadores en los territorios del nuevo mundo; esta provocó la muerte a millones de indígenas; afectando a las diferentes clases sociales; siendo la mortalidad mayor en las clases sociales más pobres del periodo novohispano. El virus Orthopox es causante de la enfermedad y por ende de las epidemias de viruela a lo largo de la historia.

Oliver (2008) argumenta que la epidemia de viruela de 1830, en la ciudad de Guadalajara, afectó principalmente a las clases sociales menos favorecidas. Pobreza y desigualdad social aparecen como categorías de análisis, su estudio presenta indicadores demográficos que ubican los focos de la epidemia en la ciudad: jurisdicción parroquial, edad, sexo y los efectos en la población. Concluye que las epidemias eran cíclicas, afectando a la nueva generación que aún no había sido inmunizada.

El contagio y la propagación de las enfermedades por la interacción constante entre las personas, sobre todo en espacios públicos, obligó a las autoridades a poner atención en los establecimientos escolares. La escuela como espacio público creado por el Estado para la apropiación de la cultura, también cumple la función de ser socializadora; en ella confluyen los alumnos que provienen de diferentes familias, por tanto, la escuela se convierte en foco de contagio y propagación de enfermedades y epidemias. Hernández (2022) refiere que a fines del siglo XIX se discutía que los edificios



escolares fueran creados en superficies adecuadas, como lo señalaba la pedagogía, la arquitectura y la medicina. Además, los resolutivos del Congreso Higiénico-Pedagógico (1882) puntualizan que, para modernizar la escuela en sus materiales educativos y métodos, era pertinente construir edificios adecuados; además se ayudaría a evitar la mortalidad infantil, ocasionada por las enfermedades y epidemias de la población.

Carrillo (1999) analiza y concluye que el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882 fue el referente en donde el Estado consideró necesario e importante integrar la profesión médica al ámbito escolar. La medicina, la pedagogía y la arquitectura fueron disciplinas que contribuyeron a la mejora de la escuela de fines del siglo XIX. La medicina aportó su conocimiento de la necesidad de cuidar a la población infantil que asistía a los centros escolares, para preservar la salud física, mental y espiritual, aprovechando los avances de la pedagogía y de la higiene escolar.

Gámez (1999) realiza un estudio sobre la salud pública en San Luis Potosí, reconstruye la iniciativa política ideológica presentada por el estado, como condición para contrarrestar los efectos en las enfermedades y epidemias que afectaban a la población a nivel local y nacional. Las aportaciones que hace el investigador son valiosas porque documenta con fuentes primarias las iniciativas sobre salud pública a nivel estatal, además de la generación de la cultura del cuidado de la salud por la población, como un acto preventivo de salud pública en la ciudad.

La migración de personas a la metrópoli, la deficiente infraestructura urbana y de sanidad, precariedad de los edificios escolares, junto con el desconocimiento de la población para aplicar medidas profilácticas como barreras para evitar enfermedades y epidemias, como el tifus y la viruela a fines del siglo XIX, eran factores que alertaban a las autoridades sanitarias federales y locales para emprender políticas de sanidad y urbanización a lo largo del Porfiriato.

El mismo Gámez (1999) documenta que en las dos últimas décadas del siglo XIX el estado legisló para crear sistemas de vigilancia de salud, consejos de salud, inspecciones generales de salud, leyes y reglamentos. Además de la discusión de los temas de salud por los médicos y las autoridades, a través de reuniones como el Primer Congreso Nacional de México, es claro cómo las élites políticas fueron integrando la aportación de las comunidades científicas positivistas para resolver problemas como el de la salud.

Con enfoque desde la Historia Social, se hace esta investigación que se sitúa en el contexto del barrio, la ciudad y el internado como espacio de interacción de las personas objeto de estudio. El supuesto de la investigación fue: La implementación de medidas por el Estado para evitar enfermedades contagiosas que detonan en epidemia como el tifus, la viruela y otras enfermedades a fines del siglo XIX, está relacionado con la influencia del positivismo y de la responsabilidad del Estado por cuidar la salud de la población; además de la escuela, en aquellas en donde había internado como la Escuela Normal para Profesores, como sucedió en San Luis Potosí a fines del siglo XIX. El objetivo de este artículo es dar a conocer los brotes del tifus y viruela, y sus efectos mortales en la población. Se recuperan algunas medidas higienistas aplicadas en los estudiantes de internado de la Escuela Normal para Profesores, a fin de cuidar su salud, a fines del siglo XIX.

El procedimiento metodológico se compone de dos partes. En la primera se hizo una indagación teórico-conceptual de los eventos epidemiológicos desde la perspectiva histórica; se identificó el papel del Estado en la implementación de medidas higienistas para erradicar enfermedades contagiosas, para lo cual se hicieron tablas analíticas. La segunda parte consistió en la aplicación de técnicas de análisis de datos de fuentes primarias, recuperadas del Archivo Histórico del estado de San Luis Potosí. Se logró hacer visible el brote de dos eventos epidemiológicos que alertaron a las autoridades gubernamentales y de salud para proteger a la población. Los datos históricos muestran las condiciones sociales, de infraestructura urbana y la implementación de algunas medidas para evitar la

propagación; identificando también a la escuela como un espacio favorecedor de contagio de las enfermedades. Las técnicas aplicadas, permitieron organizar y sistematizar los datos y hacer la reconstrucción histórica.

## Resultados

### *Los brotes de la viruela en los municipios del estado de San Luis Potosí*

La ciudad de San Luis Potosí se ubica en el centro noreste de la República Mexicana, era una capital provincial en 1895 en crecimiento demográfico, debido a la migración de zonas rurales a la zona urbana, ya que este estado del país es intermedio entre el centro y los estados fronterizos, por tanto Zacatecas y San Luis Potosí “son los que proporcionan el más fuerte contingente de migrantes” (Guerra, 1991, p. 339) durante el Porfiriato.

La introducción de la línea del Ferrocarril Nacional de México, en septiembre de 1880, intensificó el comercio. Esto mejoró económicamente a sectores de la población. Sin embargo, había otros que carecían de recursos económicos para sobrevivir. La marginación y pobreza aparecen como factores favorecedores de brotes de epidemias de enfermedades contagiosas, a pesar de los procesos modernizadores a nivel local y nacional. Esas diferencias socioeconómicas y culturales de la población ponían en desventaja a los sectores vulnerables. Por tanto, se convertían en focos asequibles para adquirir enfermedades, debido a que vivían en condiciones de precariedad, pobreza y marginación.

Durante el año de 1895 se detectó un brote de viruela que alertó a las autoridades de salud pública a implementar acciones inmediatas para contrarrestar sus efectos y poner barreras para una posible epidemia, como fue vacunar a las niñas y niños contra la viruela en los municipios del estado de San Luis Potosí en donde empezaron

aparecer los primeros brotes. Los presidentes municipales giraron oficios al gobierno del estado solicitando la vacuna para aplicarla a la población infantil de esas localidades.

La tabla 1 muestra la petición oficial que hicieron los presidentes municipales de algunos ayuntamientos en donde había brotes de viruela. Se observa que, durante los meses de enero, febrero y octubre de 1895 aparecieron brotes epidémicos. También se anota la cantidad de tubos concentrados del pus vacuno, donde se inoculaba la vacuna. Por oficio o mensajes telegráficos los presidentes de los ayuntamientos hacían la petición al gobernador del estado Carlos Díez Gutiérrez.

**Tabla 1**

*Concentrado de peticiones de vacuna de la viruela para los ayuntamientos de San Luis Potosí*

Municipio	Cantidad de tubos	Fecha de petición 1895
Tancanhuitz	25	10 enero
Ciudad Valles	25	22 de enero
Real de Catorce	14	1º de febrero
Ciudad Valles	15	1º de febrero
Tancanhuitz	15	1º de febrero
Salinas	10 y 10	23 y 28 de febrero
Venado	10	14 de febrero
Tamazunchale	10	4 de octubre

*Fuente:* Elaboración propia con datos del Archivo Histórico del estado de San Luis Potosí (AHESLP, 1895).

Es visible un procedimiento normativo de salud pública establecido por el gobierno del estado de San Luis Potosí, donde existía la figura del coordinador de los servicios de salud del estado, a cargo del médico José E. Monjarás, quien daba cauce a cada una de las peticiones que hacían los presidentes municipales. En la parte operativa está el inspector general de sanidad pública del estado, cargo que ocupaba Antonio F. López, quien de manera puntual daba

seguimiento a los brotes de la enfermedad, además de llevar el registro de control de vacunas aplicadas a la población.

El presidente del ayuntamiento de Salinas, Reyes R. Medellín, en su oficio de 22 de febrero de 1895, dirigido al gobernador Carlos Díez Gutiérrez, le expresa que “Apareciendo en este cabecera síntomas de viruela he de merecer a U. se sirva disponer se me remitan algunos tubos de pus vacuno a fin de evitar que con el tiempo se desarrolle, esta epidemia” (AHSLP, 1895, c. 2).

En los cursos de petición, subyace la preocupación de las autoridades municipales por atender inmediatamente la vacunación, siendo un tema de alta prioridad para la salud pública. También hay registro de solicitud de pus vacuno por los gobiernos de Michoacán y del ayuntamiento de Tlaxcala, debido a que en estos estados presentaban dificultades para la elaboración de la inoculación de la vacuna. Así lo dice la autoridad de Tlaxcala: “No habiendo podido conseguir el Ayuntamiento que presido, que la vacunación en el municipio produzca los resultados que desea a consecuencia de que la linfa de que se ha proveído no le llega en buenas condiciones” (AHESLP, 1895, c. 2). Por lo anterior le solicita al gobierno de San Luis Potosí, le proporcione algunos tubos concentrados de pus vacuno. La siguiente solicitud muestra dicha petición “tengo el honor de hacerlo para suplicarle con encarecimiento se digne cederle algunos tuvitos [sic] de este pus, para su aplicación” (AHESLP, 1895, c. 2). La respuesta que dio el gobierno, a través del doctor José E. Monjarás, fue afirmativa el 24 de enero de 1895, así le informó al gobernador el 28 de enero del mismo año; no obstante, aclara que remitió el pus vacuno al ayuntamiento de Tlaxcala. Aunque hace notar que es raro el pedido que hace, porque directamente de la vaca se puede cultivar, y eso lo están haciendo en cada estado del país. Finalmente, es pertinente hacer notar la presencia del Estado como garante de la salud pública, a través de las instancias del gobierno municipal y estatal.

## El tifus en la capital de San Luis Potosí

Los brotes de tifus en la ciudad de San Luis Potosí, en 1895, quedaron registrados en el informe de fecha 14 de enero de 1895, del doctor Jesús E. Monjarás, Inspector General de Salubridad. Ahí explica que el brote surgió en la región sudoeste de la ciudad. Refiere que, desde el 21 de septiembre de 1894, hubo manifestaciones de la enfermedad y ya se había informado al gobernador del problema de salud que se presentaría sino se implementaban medidas higienistas para contrarrestar los efectos de la enfermedad.

Las medidas que se implementaron fueron “desinfección [de la zona], hacer una investigación minuciosa, tanto para asegurarse si es la enfermedad presumida, para tener exacta idea del estado sanitario de la localidad” (AHESLP, 1895, c. 2). Se infiere que las medidas fueron insuficientes, porque finalmente se intensificó la enfermedad, dando origen a la epidemia en la zona sudoeste del barrio de San Sebastián. Con la descripción del cuadro clínico de la enfermedad, “fiebre elevada, confusión, obnubilación mental, cefalea intensa, mialgias y artralgias, ataque al estado general, erupción macular centrífuga, y se pueden añadir tos, estupor, delirio, alteraciones neurológicas, fotofobia y perturbaciones auditivas” (Alcántara, 2020, p. 204), se infiere el grado de afectación al cuerpo de la persona infectada, con dificultades adicionales en la vías respiratorias, auditivas e incluso neurológicas, con secuelas permanentes.

El informe reporta que habían acaecido personas recientemente “cinco en la primera quincena del presente mes y se han sucedido muy cerca unas de otras [concretamente en las calles] 10 [personas fallecidas en las calles] de Bolívar, 2<sup>a</sup>. 3<sup>e</sup>. de Ortiz, 6<sup>a</sup>. De Ortiz, No. 5, 8<sup>a</sup>. De Xicoténcatl no. 5” (AHESLP, SGG, 1895, c.2). Se afirma en el documento que en estas calles es donde estaba el brote epidémico. La zona geográfica exacta se denominaba barrio nuevo y subyace en el informe la preocupación de que, si no se toman medidas, la propagación epidémica se expandiría a toda la ciudad.

De la investigación realizada por la autoridad sanitaria, se descubrieron dos principales causas que sostienen la epidemia: 1) “la extrema miseria, de los habitantes en que viven” (AHESLP, 1895, c. 2). Describe el doctor Monjarás que las personas andan cubiertas de andrajos, muy sucia la ropa “así pasan los días al lado de los enfermos, así siguen después de la enfermedad, así se mezclan a los demás habitantes y así penetran al centro de la ciudad” (AHESLP, 1895, c. 2). Por lo que esto es un peligro para los demás habitantes de la ciudad; y 2) Porque los intervalos entre casa y casa son “verdaderos basureros, en donde se vacían día con día, los desperdicios de las casas y en donde existen muchos objetos que deben estar infectados por su contacto con los enfermos” (AHESLP, 1895, c. 2).

En el informe también se resalta que mientras existan estas dos causas, es difícil que el problema de salud se supere, con un alto riesgo de generalizarse a toda la ciudad, ya que las habitaciones de los enfermos no habían sido desinfectadas, menos su cuerpo y mientras continuaran portando la misma ropa harapienta, el contagio seguiría incrementándose entre las personas. La enmienda que propusieron el coordinador y el inspector general de salud fue sencilla: el gobierno debía invertir una cantidad de “cincuenta o cien pesos para proveer de ropa a los infelices infectados haciendo quemar sus andrajos y lavar sus cuerpos. Mandar que la policía limpie cuidadosamente ese sector y haga quemar las basuras sobre el lugar mismo que existen” (AHESLP, 1895, c. 2). La conclusión al respecto es que esto evitaría la tragedia que se tuvo dos años antes, en 1893, donde un brote ocasionó decesos entre la población. Las acciones que planteó el doctor Monjarás fueron aprobadas por el gobierno del estado, siendo oportuna la intervención de las autoridades sanitarias para erradicar el brote de la enfermedad del tifus.

126

Un apartado del informe refiere que el baño es una medida de higiene útil para la salud de la población, además de alejar los productos putrecibles de las secreciones del cuerpo, es ideal para “limpiar claramente la piel para evitar así que estos productos [secreciones] entren en putrefacción cuando están a nuestro alcance quitándonos a medida que se producen” (AHESLP, 1895, c. 2). Se

recomienda el baño, como medida de higiene, aunque se infiere que este se usaba en las clases socialmente privilegiadas; siendo los pobres o marginados quienes carecían de este beneficio o hábito institucionalizado en la cultura del *modus vivendi* de algunos habitantes de la ciudad.

La persona que no se bañaba estaba expuesta a las enfermedades. Bañarse diariamente “parece una pretensión que sólo es posible realizar en las personas mimadas por la fortuna y entre estas mismas sólo para aquellas que no tienen el pretexto para no usarlo del miedo que les causa sus efectos desconocidos para ellas.” (AHESLP, 1895, c. 2). Aunque se describen los beneficios del baño para la salud, se reconoce que este aún no se ha considerado un hábito de limpieza y beneficio al cuerpo, para impedir las enfermedades infecciosas y evitar las epidemias.

La actuación profesional del coordinador general de salud en la ciudad requería también de actualización sobre los temas epidemiológicos. Los temas de epidemiología se debatían por las asociaciones científicas en los congresos organizados por el personal médico-científico. Se corrobora la asistencia del doctor Jesús E. Monjarás a Denver, Colorado, en los Estados Unidos de Norteamérica al Congreso de Higienistas. Fue comisionado por el gobernador en el mes de octubre, para acudir como delegado, según oficio de fecha 25 de septiembre de 1895, signado por Marcelino Zamarrón, secretario particular del gobernador.

La corriente higienista imperante a fines del siglo XIX, articuló la medicina con los servicios de salud pública y la estructura educativa, a fin de establecer políticas para evitar mortalidad de la población, en especial la infantil. Es una época de avances significativos en el campo de la medicina y epidemiología.

El Congreso Higiénico-Pedagógico (1882), celebrado en la Ciudad de México durante el Porfiriato, al que acudieron médicos, pedagogos, profesores y autoridades, abordó las necesidades de implementar acciones para el cuidado de la salud de las niñas y niños en las



escuelas públicas del estado. De los seis cuestionamientos que se planteó el Consejo Superior de Salubridad, para discutirse en el interior de los trabajos del Congreso, sobresalen el primero *¿Qué condiciones higiénicas indispensables debe llevar una casa destinada para establecimiento de instrucción primaria?* Y el sexto *¿Qué precauciones deben tomarse en estos establecimientos, para evitar entre niños la transmisión de enfermedades contagiosas?* Estos dos puntos ponen en el centro de discusión la importancia de la escuela como espacio público en donde se generan interacciones sociales, pero desde el punto de vista de la medicina, se convierten en centros de propagación de algunas enfermedades.

Los resolutivos del Congreso Higiénico-Pedagógico ayudaron a que, a lo largo del Porfiriato, se implementaran juntas de sanidad pública, como sucedió a nivel local, con la finalidad de monitorear el surgimiento de enfermedades contagiosas como el tifus, el sarampión, viruela y otras de gran mortalidad. La implementación de medidas higienistas en las escuelas públicas ayudó a que las personas se informaran sobre los efectos mortíferos de las enfermedades y la necesidad de prevenirlas a través de la vacuna a la población infantil.

A continuación, se dan a conocer algunas acciones que se implementaban en los internados de las escuelas públicas, lugar a donde se albergaban los estudiantes foráneos. El establecimiento como lugar público para la apropiación de la cultura, era también un centro potencial de contagio sino se tenían medidas preventivas adecuadas. La Dirección de Instrucción Pública, la Inspección de Instrucción Primaria y la Junta de Profesores custodiaban que las escuelas estuvieran en condiciones óptimas para las actividades escolares, vigilando que los espacios fueran pulcros; aspiración que no se logró porque era deficiente para fines del siglo XIX. Para este tiempo aún no había edificios escolares con las áreas pertinentes que recomendaba la pedagogía moderna.

La escuela pública como sitio creado por el Estado, fue el lugar de interacciones de los alumnos y profesores. En San Luis Potosí, las

cuatro instituciones públicas que tenían internado para dar alojamiento a los estudiantes foráneos eran: Instituto Científico y Literario, la Escuela Normal para Profesoras, la Normal para Profesores y la Escuela Industrial Militar.

Para este trabajo, solo se analiza el caso del internado de la Escuela Normal para Profesores, donde se hospedaban estudiantes que provenían de comunidades de los municipios del interior del estado. El personal directivo de estas instituciones notificaba recurrentemente al gobierno sobre las necesidades de alimentación y requerimiento de insumos personales para cada uno de los estudiantes que fungían como internos en estos espacios escolares.

La Escuela Normal para Profesores, a fines del siglo XIX, recibía del gobierno del estado becas de gracia para la manutención de los alumnos internos. Específicamente el internado para estudiantes “fue un espacio creado por el gobierno del estado de San Luis Potosí para atender a los estudiantes foráneos interesados en prepararse para profesores; aquí se les proporcionaba hospedaje, alimentación, uniformes y libros” (Hernández, 2021, p. 119).

El gobierno del estado daba apoyo económico a cada internado para su operación y funcionamiento, cuidando que la estancia de los estudiantes fuera adecuada. Las fuentes documentales revelan que, para el caso del internado de la Escuela Normal para Profesores -en enero de 1895-, el director de la institución recibió una dotación de materiales para los dormitorios y cuidado personal para cada uno de los estudiantes. El director envía un agradecimiento al gobernador en los términos siguientes: “Cumpliendo con la superior orden de esa Secretaría de fecha 4 de enero próximo pasado, tengo la honra de participar a Usted que se recibieron del almacén del gobierno del estado con destino al servicio de esta Escuela Normal” (AHESLP, 1895, c. 11). El director se refiere a la dotación de los materiales que se enuncian en la tabla 2. Esta dotación de productos incluyó sábanas, fundas, colchones, toallas y bacinicas, fundamentales para el aseo permanente de la cama y del cuidado a la salud de los estudiantes normalistas. El director de la Normal, profesor Herculano Cortés, el

15 de febrero de 1895, agradece al gobierno la dotación de estos productos que habían sido recibidos en las instalaciones del internado.

**Tabla 2**

*Dotación de productos al internado de la Normal para Profesores*

<b>Cantidad</b>	<b>Denominación y características</b>
5	Colchones con lana de biznaga
5	Almohadas con lana de biznaga
50	Fundas para colchón
50	Fundas para almohadas
50	Sobrefundas para almohadas
50	Toallas
100	Sábanas de calicat
50	Bacinillas

*Fuente:* Elaboración propia con datos de AHESLP (1895).

Derivado de la dotación de la ropa, se suscitó otra necesidad para la limpieza e higiene de los estudiantes del internado, esto lo notificó en un informe el profesor Herculano Cortés, dirigido al secretario general de gobierno, el 22 de mayo de 1895. En él refiere que debido a que se dotó de ropa a los estudiantes por parte del gobierno del estado, ahora se presentaba un problema para su lavado. La preocupación del citado director se debe a que la persona encargada de este servicio, estaba contratada por honorarios y al aumentar la cantidad que se proveyó a cada alumno, era pertinente incrementar el pago por el servicio de lavandería “ha aumentado de una manera extraordinaria; por tal motivo, he convenido con este empleado [...] disfrutaría el sueldo de 26 pesos, sueldo que resulta aumentado de 6 pesos” (AHESLP, 1895, c. II). El gobierno autorizó el incremento de salario al responsable del lavado de ropa de los alumnos internos.

Los estudiantes estaban expuestos a las enfermedades, por tanto, el personal del internado estaba obligado a comunicar oportunamente a la autoridad escolar, para que esta a su vez notificara al gobierno del estado, con la finalidad de anticiparse a cualquier cuadro clínico

lamentable de la salud de los estudiantes. El reporte del profesor Herculano Cortés, el 22 de mayo de 1895, informa al secretario de gobierno que un alumno interno se encontraba en cama “Emilio J. Hernández imposibilitado de salir en demanda del auxilio médico gratuitamente o de remunerar la visita” (AHESLP, 1895, c. II). Añade que no tiene un tutor que le costee la consulta, por tanto, pide ayuda al gobierno para la atención médica. Otro caso de enfermedad fue del alumno Lino Gómez “que salió a curarse a su casa el día 9 del corriente mes como oportunamente tuve la honra de comunicarlo a Usted” (AHESLP, 1895, c. II); aunque en el notificado no se especifica qué enfermedad tenía el estudiante normalista.

El joven Cornelio Jonguitud, originario de Tamazunchale, fue reportado con pulmonía, tuvo que salir del internado y trasladarse a su casa para su recuperación. El director hacer reportes al gobierno sobre la situación de salud de los alumnos, aclara que en el internado se carece del servicio médico, pero ante la urgencia de atención médica de los estudiantes, se llamó al Dr. Federico Baquero, para que se hiciera cargo de la curación del enfermo; añade que dicho médico ya había atendido al joven Emilio Hernández.

Lo anterior muestra cómo el internado era un espacio de confluencia de los estudiantes. Si no se atendía oportunamente su alimentación, ropa de cama y personal, además de otras medidas higiénicas como lavado de bacinillas y el baño, eran susceptibles del surgimiento de enfermedades endémicas y otras que por su contagio dan origen a las pandemias, como el tifus y la viruela.

## Discusión y comentarios finales

El trabajo aquí presentado muestra el papel del Estado, garante de la salud pública a fines del siglo XIX, con el incipiente aparato de los servicios de salud, con cobertura limitada, pero subyacen acciones políticas de los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, sobre todo en la vacunación. En palabras de Zea (1968) “La ciencia se

presenta como un instrumento al servicio de la política” (p. 239) del gobierno porfirista. El Estado funge como protector de los individuos, otorgando el servicio de salud pública para mantener la integridad de los ciudadanos.

El concepto de salud pública es una construcción cultural con referentes en las ideas ilustradas de ciencia y razón. Se integra el saber científico, se establecen procedimientos operativos para ofrecer a la población los servicios de salud, se cuida al individuo, pero al mismo tiempo se protege a la sociedad. Este concepto se va transformando desde el punto de vista cultural, vemos que en el esplendor del Porfiriato, los avances científicos en medicina sirven de referencia para implementar acciones para combatir las enfermedades y epidemias. La preocupación de los gobiernos por “la limpieza de las ciudades y los inventos para el cuidado y la prevención de enfermedades generaron el ambiente propicio para el nacimiento de la salubridad pública” (Hernández, 2014, p. 197).

Los estudios históricos que se han realizado sobre epidemias como tifus y viruela, asientan que la vulnerabilidad para adquirir las enfermedades está en las clases sociales pobres o marginadas, esto coincide con lo que sucedió en San Luis Potosí en 1895, en la zona urbana del barrio de San Sebastián, donde resultaron afectadas, con la epidemia de tifus, las personas que vivían en extrema pobreza. Mientras que, para la viruela, se intensificaba la enfermedad en los niños y niñas de las comunidades rurales en donde aún los servicios de salud pública eran precarios.

La vacunación aparece como la medida idónea y pertinente para la viruela. El doctor Edward Jenner descubrió el virus que la causaba y creó “la vacuna a fines del siglo XVIII y a México llegó oficialmente en 1804” (Iturriaga, 2020, p. 88). Díaz (2011) describe cómo se aplicaba la vacuna durante la época de Jenner “se transmitía brazo a brazo, lo cual exponía a otras infecciones como la sífilis. Por esta razón, en 1898 se prohibió su uso en Gran Bretaña, aunque la vacunación había sido adoptada con carácter obligatorio en 1853” (p. 31).

La vacuna fue un avance científico que disminuyó la mortalidad de la población. Esta se introdujo “por el Dr. Balmis, se empezó a distribuir de inmediato por buena parte del territorio” (Iturriaga, 2020, p. 117) durante el siglo XIX, aunque la enfermedad fue erradicada en México hasta casi la segunda parte del siglo XX.

Un dato relevante al que es oportuno recurrir es referente a que en 1855 el estado de Massachusetts, en los Estados Unidos, exigió que los niños debían estar vacunados de la viruela antes de ir a la escuela, para evitar los contagios. Este referente es significativo porque hacia 1895, en las escuelas públicas en San Luis Potosí había niños que tenían la enfermedad; por eso la preocupación de los alcaldes de vacunar a la población escolar, ya que era un peligro de contagio para los alumnos sanos y sus familias.

Las epidemias de viruela y tifus son dos enfermedades altamente contagiosas que, de acuerdo a las fuentes históricas, provocaron desolación y muerte. Un leve brote alertaba a las autoridades, como sucedió en San Luis Potosí en 1895.

Las decisiones de gobierno sobre salud están basadas en la medicina y las corrientes higienistas de la época. Las comunidades científicas, médicas y educativas coincidían en que las formas de contagio podían ser a través del contacto directo prolongado, de cara a cara, fluidos corporales infectados, objetos contaminados y ropa personal o de cama; por tanto, la prevención era parte de las acciones implementadas para generar barreras ante las enfermedades.

El patrón cultural-higienista de cuidado al cuerpo era complicado construirlo en quien carecía de recursos económicos, además de vivir en hacinamiento. El baño elimina “los restos de la transpiración, la grasa que se acumula, las células que se descaman y el polvo atmosférico y gérmenes que se adhieren en la superficie del cuerpo” (Parada, 2011, p. 12). El baño, por tanto, era una medida preventiva para las enfermedades, aunque no era común en la población pobre o marginada donde se estaban generando los brotes, tanto de tifus como de viruela.

La higiene escolar “buscaba preservar la salud de los educandos, en esta época en que las enfermedades epidémicas aquejaban a la sociedad” (Cerino, 2016, p. 105). Las medidas higienistas también se transfieren a la escuela. Aquellas donde había internado era evidente la preocupación de las autoridades del establecimiento escolar por el cuidado de la limpieza de la habitación, la alimentación y el cuidado al cuerpo. Para ello se dotaba de los insumos y productos necesarios para un mantenimiento óptimo.

Regresando al supuesto de la investigación en comento, es pertinente aseverar que efectivamente la implementación de medidas higienistas y de salud pública por el Estado, basadas en el conocimiento científico, permitieron contrarrestar los efectos negativos de los brotes epidemiológicos de las enfermedades de tifus y viruela. Al mismo tiempo, desde la escuela, concretamente en el internado, se iba educando y formando a la población sobre medidas de cuidado a la salud y al cuerpo, como barreras hacia algunas enfermedades.

A fines del siglo XIX, durante el Porfiriato, las diferencias sociales, económicas y educativas habían generado brechas entre las comunidades, regiones y ciudades; afectando las enfermedades a la población vulnerable, que se encontraba en extrema pobreza y marginación. González (2007) refiere que las intensificaciones de estas diferencias se entretejieron para detonar el colapso del gobierno de Porfirio Díaz. Desde la perspectiva de la historia social, las diferencias socioeconómicas entre los personajes históricos de la época, trazan brechas y marcan asimetrías entre la población en diferentes contextos.

## Referencias

AHESLP [Archivo Histórico de San Luis Potosí]. (1895). Fondo Secretaría General de Gobierno SGG, 14 de febrero, c. 2.

- Alcántara-Rodríguez, V. E. (2020). Historia del tifo epidémico en México y una propuesta para su eliminación. *Fondo Editorial Biogénesis*, 198-217. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/biogenesis/article/download/342128/20802556/>
- Becerra de la Cruz, D. (2021). Ruta de propagación de la epidemia de tifo de 1813-1815 en la Nueva España. *Revista Salud, Historia y Sanidad*, 16(2), 47-54.
- Carbajal López, D. (2008). Las epidemias de viruela en Bolaños, 1762-1840. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 29(114), 21-43.
- Carrillo, A. M (1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana de Pediatría*, 66 (2), 71-74.
- Cerino H. T. (2016). La higiene escolar en la formación de profesores durante el Porfiriato: una aproximación a su estudio a través de los textos. En F. Hernández Ortiz (coord.), *El Patrimonio Histórico Educativo: El acervo y los libros de higiene escolar, pedagogía, economía doméstica y geografía en la formación del profesorado*. Ediciones de Lirio.
- Díaz, O. (2011). La viruela y el hombre. Más allá del humanismo médico. *Dendra médica: revista de humanidades*, 10(1), 21-39. <https://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2004/gmo43h.pdf>
- Gámez, M. (1999). Salud pública: la fiebre del orden. Interpretación sobre política sanitaria en San Luis Potosí a fines del XIX. *Revista de El Colegio de San Luis*.
- González y González, L. (2007). *Liberalismo triunfante en Historia General de México*. El Colegio de México, A. C.
- Guerra, F. X. (1991). *Del antiguo Régimen a la Revolución, tomo I*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, A. F. (2014). Concepto e historia de la salud pública en México (siglos XVIII a XX). *Gaceta Médica de México*, 150(2), 195-



199. <https://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2014/gm142m.pdf>

Hernández, O. F. (2022). Los primeros edificios escolares en México y Argentina. El espacio creado por el Estado para la educación de los ciudadanos a fines del siglo XIX. En *La educación en México desde sus regiones, tomo 1* (pp. 127-156). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/961/1/Los%20primeros%20edificiosescolares%20en%20M%C3%A9xicoy%20Argentina..pdf>

Hernández, O.F. (2021). La educación militarizada: disciplina ordenanza y vigilancia en los estudiantes para el magisterio de 1893 a 1900 en la Escuela Normal para profesores de San Luis Potosí. México. *Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en Materia Educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, (25), 107-124. <http://revista.muesca.es/articulos25/563-la-educacion-militarizada-disciplina-ordenanza-y-vigilancia-en-los-estudiantes-para-el-magisterio-de-1893-a-1900-en-la-escuela-normal-para-profesores-de-san-luis-potosi-mexico>

Herrera Rangel, D. (2011). Las pintas de la sirvienta: El tifo y el temor a los pobres en la Ciudad de México, 1874-1877. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (41), 53-77. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SOI8526202011000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SOI8526202011000100003&lng=es&tlng=es)

Iturriaga, J. N. (2020). *Historia de las Epidemias en México*. Grijalbo.

Congreso Higiénico-Pedagógico (1882). *Memoria del Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882*.

<https://archive.org/details/23911420R.nlm.nih.gov/page/n3/mode/iup?view=theater>

Molina del Villar, A. (2015). El tifo en la Ciudad de México en tiempos de la Revolución Mexicana, 1913-1916. *Historia mexicana*, 64(3), 1163-1247.

- Oliver Sánchez, L. V. (2008). La epidemia de viruela de 1830 en Guadalajara. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 29(114), 77-99.
- Parada Elizalde, J. S. (2011). *Proyecto educativo sobre higiene personal* [Tesis de Licenciatura]. Escuela Superior de Chimbarazo, Ecuador.  
<http://dspace.esPOCH.edu.ec/bitstream/123456789/2056/1/104T0019.pdf>
- Zea, L. (1968). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica.




## Bajo la lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo

### Under the Magnifying Glass: The Mexe Student and Teacher Movement of 1981 in Hidalgo

Francisco Alejandro Torres Vivar\*  
Marisol Vite Vargas\*\*

\* *Investigador independiente, Hidalgo (México). Historiador por la Universidad Autónoma Metropolitana y Maestro en Estudios de Población. Entre sus publicaciones recientes están: "Hidalgo. Estudio de la entidad donde vivo, 3er grado", "Un ateneísta en el Congreso Constituyente de 1917. La participación de Alfonso Cravioto Mejorada en el artículo 3ero constitucional" y "El papel de la educación en el proceso de reconstrucción nacional 1918-1933". Correo electrónico: [franciscotorres1978@hotmail.com](mailto:franciscotorres1978@hotmail.com)*

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

\*\* *Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Hidalgo (México). Directora general de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Hidalgo. Es doctora en ciencias de la educación por UPN-Ajusco. Entre sus publicaciones recientes están "100 años de formación docente en el estado de Hidalgo, una historia en imágenes 1869-2000" y "Presencia de las mujeres en la constitución histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX". Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Correo electrónico: [vite\\_v@hotmail.com](mailto:vite_v@hotmail.com)*

 <http://orcid.org/0000-0002-5220-1934>

---

#### Historial editorial

Recibido: 23-agosto-2022

Aceptado: 09-noviembre-2022

Publicado: 31-enero-2023

---



---

## Bajo la lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo

### Resumen

Los informes de los agentes de la Dirección Federal Seguridad son una fuente documental que nos permite analizar movimientos sociales. Con esta documentación expondremos las actividades políticas y sociales de los estudiantes de la Normal de El Mexe y los profesores del estado de Hidalgo en 1981, durante el paro estudiantil y magisterial. La investigación es de carácter documental y muestra el seguimiento de las acciones estudiantiles y magisteriales, hechos que nos permitieron descubrir que el Estado daba un seguimiento puntual a las manifestaciones y pedimentos de los paristas, hallazgos que se revelan en los escritos, reportes y notas de los agentes infiltrados. El espionaje fue otra forma de desgaste a la protesta social, pues el infiltrado sabía de primera mano las acciones de los manifestantes y las reportaba a sus jefes inmediatos, esto era una desventaja, pues el factor sorpresa se perdía y además se daban a conocer nombres de dirigentes, organizaciones y recursos para llevar a cabo marchas y plantones.

**Palabras Clave:** Escuela Normal, movimientos estudiantiles, disidencia magisterial, espionaje, servicios de inteligencia.

## Under the Magnifying Glass: The Mexe Student and Teacher Movement of 1981 in Hidalgo

### Abstract

The reports of the Department of Federal Security prepared by its agents are a documentary source that allows analyzing social movements; With these sources we will expose the political and social activities of the students of the State of Hidalgo in the Movement of Students and Teachers of Mexe of 1981. It is a documentary investigation that verifies the monitoring of the government to the actions of students and teachers. These documents revealed that the State gave timely follow-up to the strikers' protests and requests. These findings were revealed in the writings, reports and notes of the infiltrated agents. Espionage was another way of wearing down the social protest, since the infiltrated agents knew first-hand the actions of the protesters and reported them to their immediate bosses, this gave the social movement a disadvantage, since the surprise factor was lost and the names of leaders, protesters, organizations, resources, and dates for marches and sit-ins were released.

**Keywords:** Normal school, student movements, teacher dissidence, espionage, intelligence services.

---

**Sous la loupe: Le Mexe, mouvement étudiant et enseignant de 1981 à Hidalgo**

**Résumé:**

Les rapports des agents de la Direction Fédérale Sécurité sont une source documentaire qui nous permet d'analyser les mouvements sociaux, avec cette documentation nous exposerons les activités politiques et sociales des étudiants de la normale d'El Mexe et les professeurs de l'Etat d'Hidalgo en 1981, pendant le chômage étudiant et enseignant. L'enquête est de nature documentaire et montre le suivi des actions étudiantes et enseignantes, faits qui nous ont permis de découvrir que l'État donnait un suivi ponctuel aux manifestations et demandes des paristes, Des découvertes révélées dans les écrits, rapports et notes des agents infiltrés. L'espionnage était une autre forme d'usure de la protestation sociale, car l'infiltré savait de première main les actions des manifestants et les rapportait à ses patrons immédiats, ce qui était un désavantage, car l'effet de surprise se perdait et, en outre, des noms de dirigeants, d'organisations et de ressources étaient divulgués pour les marches et les sit-in.

**Mots-clés:** École normale, Mouvements étudiants, Dissidence enseignement, Espionnage, Services de renseignement.

**Pod lupą: El Mexe, ruch studencki i nauczycielski z 1981 roku w Hidalgo**

**Streszczenie:**

Raporty agentów Federalnej Dyrekcji Bezpieczeństwa są źródłem dokumentalnym, które pozwala nam analizować ruchy społeczne, dzięki tej dokumentacji ujawnimy działalność polityczną i społeczną uczniów szkoły El Mexe i nauczycieli stanu Hidalgo w 1981 r., podczas strajku uczniów i nauczycieli. Dochodzenie ma charakter dokumentalny i pokazuje działania następcze uczniów i nauczycieli, fakty, które pozwoliły nam odkryć, że państwo podjęło punktualne działania następcze po demonstracjach i zadaniach strajkujących, ustalenia, które ujawniają się w pismach, raportach i notatkach zinfiltrowanych agentów. Szpiegostwo było inną formą zużycia protestów społecznych, ponieważ infiltrator znał z pierwszej ręki działania demonstrantów i donosił o nich swoim bezpośrednim szefom, co było niekorzystne, ponieważ czynnik zaskoczenia został utracony, a nazwiska liderów, organizacji i zasobów do przeprowadzania marszów i okupacji również zostały ujawnione.

**Słowa kluczowe:** Szkoła dla nauczycieli, ruchy studenckie, dysydencja nauczycieli, szpiegostwo, służby wywiadowcze.

“La información no puede obtenerse de fantasmas ni espíritus, ni se puede tener por analogía, ni descubrir mediante cálculos. Debe obtenerse de personas; personas que conozcan la situación del adversario.”  
*Sun Tzu (544 – 496 a.C.)*

## **Introducción**

Los estudios sobre servicios de inteligencia y su injerencia en los movimientos normalistas y magisteriales no son muy frecuentes en México. Sólo se han tocado como parte de estudios más amplios, que tienen que ver con problemas de seguridad nacional vinculados al narcotráfico, movimientos guerrilleros y delitos relacionados con el crimen organizado<sup>1</sup>. De ahí que el estudio de las labores de inteligencia, donde se analizan movimientos estudiantiles y magisteriales, se enmarca en el conflicto estudiantil de 1968, un ejemplo de ello es que la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), creada en las Escuelas Normales Rurales (ENR)

formó parte del Comité Coordinador de Huelga y luego del Comité Nacional de Huelga en agosto de 1968. Las demandas planteaban peticiones propias de las escuelas normales rurales (ENR), que solo participaron en el Consejo General de Huelga en solidaridad con el movimiento nacional (Flores, 2019, p. 216).

El propósito de este artículo, es revelar los informes de los agentes de la Dirección Federal Seguridad (DFS) con respecto a las actividades políticas y sociales de los estudiantes de la Escuela Normal Luis Villareal de El Mexe, ubicada en el municipio de Francisco I. Madero del estado de Hidalgo; de los profesores y su huelga en 1981, año que estudiantes de la Normal y docentes se unieron en el activismo político.

Nos interesa describir la percepción oficial que tenían los agentes de la DFS con respecto a las actividades de resistencia estudiantil y magisterial, para conocer una versión más detallada de las acciones

que ellos reportaban a sus superiores y poder entender la versión de los ojos y oídos del Estado en su versión secreta; el espionaje.

La metodología que respalda los resultados que aquí se exponen es de carácter documental, que recupera experiencias de primer orden de los hechos sociales acontecidos, por parte de actores sociales del Estado, y permitió realizar un recorrido puntual de los informes levantados por los agentes de la DFS, en el reconocimiento de un sujeto que puede ayudar a llenar otros vacíos explicativos en el estudio de las Normales rurales, permitiendo con la información recopilada, construir una perspectiva histórica de un acontecimiento poco estudiado.

Es un estudio documentado con expedientes de la Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales, ubicado en el Archivo General de la Nación, archivo particular con las siglas PH y periódicos. Cabe apuntar que, para clarificar algunas de las ideas en ella trabajadas, nos valimos de relacionar los documentos con artículos y capítulos de libros especializados en el tema, lo que nos permitió situar el análisis de la información en las condiciones imperantes en el momento histórico social.

### **Los orígenes del movimiento estudiantil normalista y magisterial**

El sistema educativo mexicano nace a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, y con ello la educación se inserta en el engranaje del naciente Estado moderno que impulsó la Revolución mexicana. Ese mecanismo, incluyó una estrategia para la formación de los docentes; así tenemos un modelo de "normalismo" para las comunidades rurales, más colectivas y sociales, y el modelo para las ciudades, más individual y profesional. Este último se vuelve hegemónico a medida que el modelo de desarrollo económico del país sostenía transformar un país agrícola a un país industrializado.



Sin embargo, en la historia de la educación mexicana, las escuelas normales han constituido una estructura estratégica; las normales rurales proveían de maestros a los sectores más marginados en las zonas rurales, mientras que los egresados de las normales urbanas brindaban sus servicios a las clases medias en su mayoría de las principales ciudades del país. Este sistema bifurcado de "normalismo" propició la existencia de una doble trayectoria: educación para los pobres desde los pobres (maestros rurales) y educación para los más favorecidos económicamente en las zonas urbanas.

Estos modelos de "normalismo" son distintos tanto en su concepción como en sus condiciones de desarrollo, pues además de las obvias diferencias relacionadas con la infraestructura escolar; hay que agregar las que tienen que ver con el enfoque que se le otorgó en su momento a la formación y a la práctica profesional del maestro rural.

Dichas diferencias, tenían que ver con la propia orientación de la formación en la educación básica, pues el modelo curricular y las enseñanzas de los maestros rurales y urbanos, obedecían a propósitos distintos; para los niños rurales no era prioridad el que se apropiaran de un gran cúmulo de conocimientos; que supieran leer, escribir y hacer cuentas era suficiente. Era más importante prepararlos para desempeñar ciertos oficios. Con los niños de las ciudades las tareas escolares estaban dedicadas a la adquisición de conocimientos y prepararlos para los siguientes niveles educativos<sup>2</sup>.

Los efectos de esta segmentación son evidentes en términos de la distribución y de la calidad de sus servicios. El sistema educativo ha servido para reforzar desigualdades sociales entre la población urbana y rural del país. De esta manera los normalistas y profesores rurales nacieron con la vocación de exigir al Estado más y mejores recursos materiales para desarrollar sus comunidades.

Para lograrlo, se convirtieron en líderes sociales que convocaron a manifestaciones por las calles, pliegos petitorios con demandas para mejorar las condiciones económicas de los normalistas con becas, acondicionar la infraestructura de las escuelas rurales; incremento de

salarios y derechos laborales, promovieron paros estudiantiles y toma de carreteras. Tales pedimentos de los normalistas se efectuaban en las distintas entidades donde existía alguna Normal rural; por lo que el movimiento social denominado normalismo rural fue una constante<sup>3</sup> a nivel nacional.

Alicia Civera (2013) sostiene que los normalistas rurales:

Guiados por sus maestros [...] apoyaron movimientos sociales, como el magisterial en los cincuenta y el estudiantil en los sesenta, y todo ello culminó con el cierre de un número importante de normales rurales. Este momento representó la segunda crisis de estas escuelas, después de la de 1940, que expresó la paralización a partir de dos posturas: por una parte, quienes intentaron independizarse del gobierno bajo una política izquierdista influida por la Revolución cubana que llevaría a algunos normalistas a sumarse a la guerrilla, y por otra parte quienes aceptaron sumarse a las redes del Estado autoritario. Fueron dos vías para exigir sus derechos y mejorar las condiciones de los pobres. Por ello no es posible comprender a los normalistas si no se considera su vulnerabilidad y su ubicación en las estructuras de poder (p. 56).

### **El Mexe y el magisterio, una historia de activismo social**

Desde 1935, época de la educación socialista, las Escuelas Normales Rurales se agruparon en la FECSM, organización que militaba en la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM), sector juvenil del Partido Nacional Revolucionario (PNR) desde 1939. En 1956 en varias Normales rurales creció la inconformidad frente a la pasividad con que la CJM abordaba los problemas de esas escuelas y surgió una disputa por la representación estudiantil. En 1961 se conformaron dos grupos

el primero que apoyaba a Lucio Cabañas de Ayotzinapa, Guerrero, y el segundo a Antonio Valtierra, de Sалаices, Chihuahua. La división se dio en el Congreso de El Mexe cuando Cabañas salió electo secretario de la FECSM, y el grupo perdedor formó el Consejo Nacional Permanente (CNP) de ENR (Castellanos, 2007, p. 45).

El cisma de las ENR se dio porque Antonio Valtierra era el candidato de los dirigentes de la Juventud Comunista (JC) del Partido Comunista Mexicano (PCM). Pero la elección fue controlada por la facción de la CJM y su dirigente, Liderato Montenegro, favoreció a Cabañas, quien no cuestionó la militancia de la FECSM en la CJM. El PCM influyó en la separación de algunas ENR de la FECSM y en la creación del CNP, porque continuaban reconociendo a la dirigencia de la CJM, vinculada al partido en el poder... (López, 2016, p. 119).

El partido mencionado en la cita anterior ya llevaba el nombre de Revolucionario Institucional (PRI). A fines de 1962, se realizó el Congreso de la FECSM en El Mexe, Hidalgo, para elegir nueva dirección, participaron 17 ENR que no se pusieron de acuerdo sobre la dirigencia estudiantil y se realizó otro en Galeana, Nuevo León, en mayo de 1963

el objetivo era buscar la unidad de las normales. Pero no hubo representación, solo asistieron 16 delegados, algunos abandonaron la FECSM, y se unieron al Consejo Nacional Permanente con sede en Roque, Guanajuato. Desde abril, los disconformes se habían reunido en Sалаices, y acordaron no asistir al congreso... (Cuevas, 1984, p. 56).

146

Posteriormente se dieron más congresos en distintas ENR que provocaron rupturas y divisiones. En 1964

la FECSM con Heliodoro Ramos Venegas ratificó la unidad de las ENR en la FECSM, pero continuó sin desprenderse plenamente de la CJM. Sin embargo, advirtió en una reunión

en El Mexe que la facción comunista organizaba el Congreso de Hecelchakán y pretendían apoderarse de la FECSM o dividirla. El resultado fue la expulsión de líderes estudiantiles comunistas de la FECSM. En dicho congreso transitaron hacia una nueva dirigencia que abrazó finalmente una militancia en el movimiento estudiantil democrático que encabezaba la Juventud Comunista” (López, 2016, p. 181).

A fines de 1964, el gobernador de Chihuahua, Práxedes Giner declaró que los internados de las Normales rurales eran guaridas de comunistas y encarceló a estudiantes, lo que provocó la unidad de las ENR. Así “la Juventud Comunista del PCM se apropió de la FECSM, votando la mayoría de los dirigentes estudiantiles durante el Congreso de Hecelchakán en mayo de 1965” (Flores, 2019, p. 4). Es el 23 de septiembre de 1965 cuando surge un grupo guerrillero que asaltó el cuartel de Madera, en Chihuahua. Dicho grupo, que tenía como miembros a distintos estudiantes y profesores de las ENR, que a la postre se convertiría en la Liga Comunista 23 de septiembre.

En todos estos hechos la Escuela Normal Rural de El Mexe tuvo un espacio central de organización, fue sede varias veces de distintos congresos estudiantiles y de la FECSM cuando era elegida como sede de la organización; todo esto propició que el Estado viera al Mexe como foco de insurrección social, de activismo político, resistencia estudiantil y magisterial, que se solidarizaba con los movimientos agrarios y de lucha contra la injusticia social.

Este telón de fondo ha originado una resignificación de la relación de los estudiantes y los profesores de El Mexe con el Estado; por una parte: los primeros se manifestaban y podían obtener algunas demandas, mientras el segundo decía que escuchaba y concedía ciertas peticiones; pero también vigilaba sin que los estudiantes supieran cómo, cuándo y en dónde los aparatos políticos del *establishment* sabían de sus acciones.

**La seguridad nacional, El Mexe y el movimiento magisterial: una visión de Estado**

Los servicios de inteligencia son de Estado y no de régimen<sup>4</sup>; conllevan una agenda institucional de riesgos<sup>5</sup> que el grupo en el poder valora como latente de convertirse en un problema de “governabilidad”; constituyen una línea profesionalizada y con la fortaleza suficiente para acompañar cualquier eventualidad, se encargan de investigar asuntos delicados o considerados como tales por sus jefes, lo que presupone que tanto el presidente de la República, el secretario de gobernación o el director del área de inteligencia preparan la agenda de seguridad nacional.

Para construir esta agenda, el Estado requería de información de las organizaciones sociales, partidos políticos; grupos de poder fáctico y ciudadanos que pudieran poner en riesgo la estabilidad de la seguridad nacional y la gobernanza del régimen en turno. Conseguir los datos que el Estado requería, necesitó de capacitar agentes dedicados al espionaje y a la “infiltración de grupos opositores, interceptación de correspondencia, uso de redes de informantes en todas las esferas, la utilización de identidades falsas, entre otras”. (Aguayo, 2001, p. 68).

Para tal fin se creó la Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS) en 1941, dependiente de la Secretaría de Gobernación, que fungió como una oficina dedicada a investigar y analizar los acontecimientos políticos relevantes de la vida nacional. El cumplimiento de este cometido requería de la “detección permanente de los fenómenos más destacados en la actividad sociopolítica de México; investigación sobre la naturaleza de los mismos y el análisis de los factores que inciden en ellos y la ponderación de sus repercusiones” (Salazar, 2006, p. 11). Esta agencia de investigación política se transformó en una dirección dedicada a la seguridad interior y con personal más especializado en tareas de espionaje e infiltración de grupos sociales disidentes al régimen.

La Dirección Federal de Seguridad (DFS) creada “en 1953, misma que ya venía ejerciendo sus funciones desde marzo de 1947...” (Cáceres, 2021, p. 79) cumplía con la agenda de seguridad nacional. Para la década de los ochentas, en el gobierno del presidente de la República

José López Portillo, fue nombrado Secretario de Gobernación Jesús Reyes Heróles y tres meses después de la toma de posesión de López Portillo, tomó posesión

Javier García Paniagua como director de la DFS el 8 de marzo de 1977 [...] La gestión de García Paniagua al frente de la DFS duró escasamente un año y cinco meses, sin embargo, durante este tiempo convirtió a la organización en una sólida base de poder ganándose la lealtad de sus agentes y subordinados a partir de mejoras salariales, así como de tolerancia en cuanto a la comisión de actividades ilegales (Cáceres, 2021, p. 89).

Para ese entonces la DFS ya contaba con representación en todos los estados de la República mexicana, “de acuerdo con un documento interno de la Federal de Seguridad, ésta contaba con una plantilla de tres mil empleados que controlaban a 10 mil informantes...” (Cáceres, 2021, pp. 89-90). Dos de estos informantes estaban comisionados a la Normal Rural de El Mexe con las iniciales J.L.M.G y M.A.M quienes mandaban novedades de lo acontecido en la escuela; dichos reportes eran enviados a la DFS, que a su vez los remitía a la Secretaría de Gobernación con la fecha, hora, número de folio y asunto.

Los informes de los agentes son nutridos y a detalle, pues “este grupo era el responsable de llevar a cabo labores de investigación, recolección y concentración de información, así como de infiltración en grupos subversivos y guerrilleros que pudieran representar una amenaza a la desestabilización del régimen...” (Cáceres, 2021, p. 87) como los ferrocarrileros, médicos, maestros disidentes, movimientos estudiantiles, entre otros.

La DFS además de coordinar las acciones, era la encargada de valorar la disidencia como problema de Estado. En un informe fechado el 22 de mayo de 1980, a las 22:55 horas, el agente con iniciales J.L.M.G transcribe el volante que se entregó en la ciudad de Pachuca:

El día de hoy un grupo de aproximadamente 20 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Luis Villareal” del Mexe, repartieron en esta ciudad un volante el cual dice lo siguiente: Al pueblo en general: Hace aproximadamente 7 meses, cuando los funcionarios de la SEP, en el Estado y la Dirección General de Educación Normal firmaron un acuerdo en el sentido de resolver los problemas de nuestra escuela, pero esto, únicamente ha quedado en papeles pues aún siguen persistiendo infinidad de cuestiones problemáticas como; la falta de compostura de los autobuses, la entrega de un autobús nuevo por la SEP, aumento de raciones, de partidas, etc. Por otro lado damos a conocer, ante todo el pueblo la situación que prevalece en nuestra institución por dos corrientes políticas en pugna (SNTE y Dirección de la Escuela), quienes pretenden conducir al Mexe hacia las tinieblas, creando, con ello la falta de trabajo académico tanto de un grupo como de otro, tomando en consideración que estos lo único que pretenden conquistar son sus intereses personales y no intereses meramente positivos para la escuela. Ante esta situación los funcionarios de la SEP tanto del Estado como de la Dirección General de Educación Normal han hecho caso omiso obstaculizando con ello el progreso y prestigio de la Normal. Alto a las mentiras de los funcionarios de la SEP en Hidalgo. Por la liberación de la juventud y de las clases explotadas. Exigimos hechos no palabras. Escuela Normal Rural del Mexe, Hgo. Cuadro de trabajo Genaro Vázquez Rojas (AGN, 1980, f. 21-22).

150

Con este reporte dio cuenta de lo acontecido a los mandos medios de la DFS. Para dar continuidad a lo ocurrido con los estudiantes de El Mexe, el agente J.L.M.G mandaba novedades constantemente, lo que nos hace suponer que estaba infiltrado en la Escuela Normal; como estudiante, maestro, trabajador o funcionario.

He aquí un ejemplo de la cercanía con los sucesos de la normal, en un documento fechado el 16 de marzo de 1981, el infiltrado mandó un reporte desde Tepatepec (Francisco I. Madero, municipio donde se

ubica la Normal Rural de El Mexe), mencionando en el asunto que las clases se están realizando irregularmente y notificando la muerte de un estudiante:

El día de ayer, en la población de Tecolutla, Ver., se ahogó un estudiante de este plantel Jorge Olivares Hernández, quien en compañía de aproximadamente 40 compañeros de dicha escuela y de la normal de Teteles, Pue., realizaban una excursión en este lugar, sin permiso oficial, según lo expresado por el Director de este plantel, profr. Noé Arciniega Lora, quién salió a temprana hora el día de hoy, rumbo a Tecolutla, para hacer los trámites necesarios y trasladar el cadáver del estudiante a Molango, Hgo., lugar de origen de éste (AGN, 16 de marzo, 1981, f. 262).

Al mencionar el nombre del estudiante fallecido y lo expresado por el director del plantel, nos damos cuenta de la cercanía del informante con respecto a lo que sucedía en la normal. Dándole una connotación de asunto de Estado y que el gobierno federal debía ser informado constantemente al considerar a la institución, sus estudiantes y profesores como un grupo de interés. La atención del gobierno en turno por esta escuela se centra en la narrativa estudiantil

de la defensa de los derechos sociales, entre ellos la educación pública; representan, por tanto, una lucha social que va más allá de lo local y que manifiesta en sus actos e intenciones la ideología de las clases sociales desprotegidas, el anhelo de ser escuchados y atendidos en sus demandas, asumiéndose como clase explotada e identificando en el otro a la clase explotadora (Granados, 2018, p. 196)

Esta idea es significativa, la constante lucha de esta institución y sus miembros por cambiar el *statu quo* y ver en el Estado a la clase opresora, mantuvo en alerta al sistema político y sus representantes, y no deja duda que la DFS estuviera siempre al tanto de las actividades de El Mexe.



## El paro estudiantil y magisterial de 1981

El movimiento estudiantil en El Mexe fue una constante a través de su historia institucional que

son una expresión de una larga y feroz resistencia por preservar su institución, aumentar la matrícula y mejorar las condiciones del internado en cuanto a infraestructura y alimentación, además de ello uno de los constantes puntos de negociación lo representa la asignación de plazas automáticas para sus egresados... (Granados, 2018, p. 196).

Su adhesión a las protestas magisteriales representa, para el estudiante y el profesor, una posibilidad para dejarse ver y ser tomado en cuenta en sus demandas. Esto llevó a los estudiantes y profesores a salir a la calle cuando existía la necesidad de apoyarse para mostrar músculo político. Al Estado le correspondía vigilar estas manifestaciones so pretexto de salvaguardar la seguridad de los ciudadanos, pero también de sondear que estos grupos sociales no representaran un peligro para el *statu quo* y su posible insurrección en contra del gobierno local, estatal y federal.

Esas premisas están fundadas en diversas manifestaciones sociales que se dieron en el pasado y que contaron con el apoyo de los estudiantes de El Mexe

se recuerda la ayuda que El Mexe prestó a la “Liga de soldados”, que en 1974 triunfaron en un movimiento de huelga, también se recuerda la ayuda moral y física que se prestó al poblado de San Pedrito Alpuyeca en donde la escuela expropió el balneario La Cantera en 1977 y preparó al pueblo para que el balneario sirviera para beneficio colectivo (PH, s.f., f. 4).

En ese contexto de apoyo social, el paro de 1981 fue una alianza entre estudiantes de El Mexe y docentes del Consejo Central de Lucha del

Magisterio Hidalguense, creado a raíz de las movilizaciones magisteriales a fines de 1980

que demandan la democratización de su sindicato en el Valle de México instalaron un plantón frente a las oficinas de la Secretaría de Educación Pública, en el que se hace una constante denuncia del charrismo sindical. Con la presión de la cúpula jonguitudista a la burocracia política, los maestros se ven obligados a levantar la protesta sin ver cumplidas todas sus demandas (Poy, 2009, p. 100).

El 15 de enero de 1981

diez mil de los catorce mil maestros que componen la sección del SNTE, se instalaron en plantón frente al palacio de gobierno en Pachuca, Hidalgo, para exigir solución a sus demandas: “Destitución del Director Federal de Educación en el estado, reinstalación de maestros despedidos por participar en el movimiento, sanciones a directores e inspectores que han tomado represalias contra maestros democráticos, garantías de no represión al movimiento por parte del gobierno del estado, restitución de tres funcionarios locales de la SEP, removidos de sus cargos a instancias de los líderes del comité seccional” (Molcajete II. Suplemento, 1981, p. 1).

En seguimiento a estos acontecimientos y en virtud de que las demandas no fueron cumplidas satisfactoriamente “por la resolución del pliego petitorio nacional que presentó la CNTE y que en el punto diez señala solución a los pliegos petitorios estatales y seccionales” (Molcajete II. Suplemento, 1981, p. 1), los profesores de “Guerrero e Hidalgo comienzan a sumarse a las movilizaciones para preparar un paro indefinido que estallará el 2 de febrero de ese mismo año” (Poy, 2009, p. 100) y que se convierte en nacional. Es aquí que los estudiantes de El Mexe deciden participar, en apoyo de la base magisterial en huelga. El agente infiltrado informó lo siguiente:

Los alumnos de la Escuela Normal Rural “Luis Villareal” de El Mexe, ubicada en la población de Tepatepec de este municipio, iniciaron el día de hoy un paro indefinido de labores en apoyo a los maestros del Consejo Central de Lucha del Magisterio Hidalguense; la mayoría de los profesores de dicho plantel, se trasladaron a la Ciudad de México, a participar en el plantón que los maestros disidentes efectuarán frente a las oficinas de la SEP, con el fin de pedir 50% de aumento salarial y el descongelamiento de los sueldos principalmente (AGN, 2 de febrero, 1981, f. 246).

Con la amenaza de mayor represión y la intransigencia de la SEP y el SNTE, “los CCL del Valle, Hidalgo y Guerrero finalmente aceptan una “solución en paquete” que consiste en ampliar en cinco carteras los Comités Ejecutivos Seccionales existentes, para dar cabida a los disidentes” (Editorial, 1981, p. 3). Aun así, las movilizaciones magisteriales en Hidalgo prosiguieron para la Central de Lucha del Magisterio Hidalguense, que reclamaba peticiones incumplidas, en una táctica de desgaste por parte del gobierno para combatir la insurgencia sindical, desconocimiento de acuerdos firmados y siendo espiados todo el tiempo. En otro reporte el agente J.M.L.G nos dice:

Continúan con en el plantón de la Plaza Juárez de esta ciudad aproximadamente 800 maestros y estudiantes de la Escuela Normal Rural “Luis Villareal” del Mexe, quienes cantan canciones de protesta y piden cooperación económica a los transeúntes; hasta el momento no se ha entablado diálogo entre el Gobierno del Estado y los profesores disidentes (AGN, 31 de marzo, 1981, f. 26).

154

Los estudiantes se unieron a los maestros con reclamo de mejora de los servicios de las Normales, infraestructura, aumento a las raciones alimenticias, mobiliario para aulas, etcétera. Conforme avanzaba el tiempo, la ideología se hizo más patente y los simples reclamos tomaron tintes más bruscos. El estudiantado no solo sentía la obligación de demandar derechos propios, sino por el pueblo de donde provenía y vincularse con los anhelos de redención a los más

desprotegidos. Tan es así que la lucha magisterial y estudiantil se apoyaba por medio de los ciudadanos, como se menciona en una petición: “se solicita a los maestros y padres de familia hidalguenses, ayuda en alimentos, medicamentos y en dinero en efectivo, para continuar en su lucha hasta ver cristalizadas sus peticiones” (AGN, 17 de febrero, 1981, f. 87). Esto les permitiría continuar con un paro indefinido que se iba prolongando con los meses, sólo así se explica una resistencia dilatada.

En el mes de junio de 1981 la FECSM, con sede en El Mexe, se une al movimiento

Se sabe que el día de mañana a temprana hora, saldrán de esta entidad a la Ciudad de México, los principales dirigentes del Consejo Central de Lucha del Magisterio Hidalguense, encabezados por el Profr. Roberto Meza García, para participar en la reunión que sostendrán todos los dirigentes de los Consejos Centrales de Lucha del Valle de México, Hidalgo, Guerrero y otros, para acordar las medidas necesarias respecto a futuras acciones para terminar con los problemas de rezago de pagos y basificaciones para maestros que ya son acreedores a sus plantas y otros. Por otra parte, se sabe que un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Luis Villareal del Mexe”, pertenecientes a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, asistirán el día de mañana a dicha reunión de dirigentes magisteriales [...] encabezados por Cuauhtémoc Vidal Salas, delegado de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (AGN, 9 de junio, 1981, f. 74).

Con detalle se informa de nombres de dirigentes y acciones a seguir por parte de los profesores y estudiantes. El Estado estaba informado y empezó a sentir, no sólo el peso político de estos centros educativos, sino de sus egresados, maestros con ideas de transformación social y con la firme intención de que el progreso se llevara a cabo mediante la educación y con la mejora de condiciones laborales, que los condujo a tomar las calles por asalto y realizar plantones y mítines.

Con la incorporación de la FECSM, el movimiento fue creciendo con acciones más contundentes por parte de los paristas, pues toman las oficinas de la sección XV del SNTE:

Aproximadamente 800 maestros disidentes apoyados por estudiantes de la Escuela Normal Rural “Luis Villareal” de El Mexe, continúan posesionados del edificio de la Sección XV del SNTE; dichos mentores se encuentran armados con palos, tubos, machetes, piedras, pistolas y bombas molotov, expresando que por ningún motivo permitirán que su edificio sindical sea tomado por maestros simpatizantes del dirigente de la sección XV del SNTE, Profr. Ernesto Ordaz Labra y que a toda costa impedirán un intento de toma. El Consejo Central de Lucha del Magisterio Hidalguense, se encuentra posesionado de dicho edificio sindical desde el pasado día 13 de los corrientes, cuando en forma violenta se posesionaron de él (AGN, 24 de noviembre, 1981, f. 97).

Usando la palabra disidente, el agente J.L.M.G. destaca las armas que tenían los profesores y estudiantes de El Mexe, apercibiendo a las autoridades federales como un problema social latente. Su visión catastrófica, al decir que por ningún motivo los “disidentes” dejarán el edificio, es mandar el mensaje de una radicalización que no aceptaba el diálogo por parte de los paristas, lo cual nos hace recurrir a lo que Aguayo (2001) menciona como exageraciones de los agentes de la DFS para quedar bien con el jefe en turno y el presidente de la República. Un ejemplo es lo que declaran del movimiento estudiantil de 1968:

La DFS mostró una excelente capacidad para infiltrarse en el movimiento y recopilar información, pero fue notable la pobreza de su análisis y tendencia a alimentar las paranoias de Gustavo Díaz Ordaz. En los informes que enviaba diariamente a la Federal de Seguridad al presidente y al secretario de gobernación aparecen sin ponderación los rumores y chismes que sobre armas, guerrillas y violencia

contra el gobierno circulaban por las escuelas (Aguayo, 2001, p. 89).

Estos informes convencieron al Estado que los paristas iban escalando sus peticiones y acciones de manera rijosa, debido a que se cumplían a medias o la autoridad dilatava las negociaciones, obligando al magisterio y a los estudiantes en lucha a moverse en el marco de la manifestación pública que -como ya mostramos- no permite la menor posibilidad de vida democrática y sólo desincentivaba el acuerdo entre las partes.

Lo anterior es una deducción, no una certeza, pues para ser tal, tendríamos que tener documentos que aprobaran estos dichos. Lo que sí sabemos es que, con base en los informes vertidos por el agente J.L.M.G, la movilización magisterial continuó por un año hasta que en 1982 terminó el conflicto con represión del Estado, por conducto de funcionarios de la SEP, que “desarticularon en gran medida el insurgente movimiento democrático de la CNTE, que aunque año tras año mantuvo su presencia política por aumento salarial y democracia sindical, el desgaste obligó a un profundo repliegue al movimiento democrático magisterial...” (Pérez, 2006, p. 109)<sup>6</sup>.

## Conclusiones

El movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en el estado de Hidalgo representó una efervescencia social de contingentes de extracción popular, que en poco más de un año pusieron en entredicho el control del gobierno federal y menoscabó la figura del charrismo sindical. Lo caracterizó una gran fortaleza y combatividad, así como mucha creatividad en las formas de lucha y organización. El magisterio y los estudiantes de El Mexe rápidamente asimilaron las experiencias de lucha de sus compañeros y desecharon muchas de las trabas ideológicas que los ataban al sistema: el respeto irrestricto a las leyes y a las instituciones. De reproductores de los valores del

sistema, pasan a impugnarlos, aunque incipientemente y con resultados poco favorables.

Como lo denotan los informes del agente J.L.M.G., los paristas aprenden a reconocer a sus aliados y a sus enemigos; esto no es un proceso fácil, ni rápido. Con los primeros requiere afianzar más sus lazos, al participar juntos en marchas, mítines y acuerdos para conseguir una causa en común. Los reportes de la DFS indican acciones conjuntas entre los profesores y estudiantes de El Mexe. Reconociéndose como una unidad, resistieron por un tiempo el desgaste de una protesta social larga, que los condujo a recibir más aliados, como la FECSM, que fortalecieron aún más el paro magisterial y estudiantil.

En el reconocimiento del enemigo, primero aprendieron que los dirigentes sindicales no sólo no llevaban las demandas adelante, sino que las combatían con dilaciones y falsas promesas. Después comprendieron que la SEP no resolvía si no se le presionaba con la movilización. De la actuación de gobernación aprendieron que no está para dirimir el conflicto, sino para apoyar al Estado y sus órganos de representación.

El espionaje fue otra forma de desgaste al movimiento, pues el infiltrado sabía de primera mano las acciones de los paristas y las reportaba a sus jefes inmediatos. Esto era una desventaja, pues el factor sorpresa se perdía y además se daban a conocer nombres de dirigentes, organizaciones y recursos para llevar a cabo marchas y plantones.

También los documentos dejan ver el grado de infiltración que por momentos lograron los agentes del régimen, quienes cuentan con los nombres reales de quienes encabezaron el movimiento (cuando los estudiantes siempre se relacionan públicamente con alias o seudónimos). Refieren las órdenes del día de los acuerdos tomados (cuando los alumnos las realizan de manera secreta y sólo con los estudiantes representantes de cada una de las escuelas) y con ubicaciones exactas de los lugares que frecuentaban o visitaban.

En este trabajo también dimos cuenta de traslaciones de discursos y mensajes que se realizaban en las escuelas: folletos, volantes y otros escritos que los estudiantes generaban; y hasta informes de actividades extracurriculares que los alumnos hacían para distraerse, como la muerte por ahogamiento del estudiante Jorge Olivares Hernández, en Tecolutla Veracruz.

Esto nos sugiere nuevos actores y aproximaciones para el estudio de los movimientos estudiantiles y magisteriales. Nos advierte sobre la importancia de comenzar a preguntarnos sobre cómo veía el Estado las demandas y acciones de los paristas. Los informes y reportes de los agentes, como primer respondiente y observador de los hechos tiene un cariz muy importante, la visión del Estado sobre los hechos acontecidos en los movimientos sociales. Ahora sabemos que los reportes de la DFS son parciales y exagerados, lo que nos hace replantearnos más preguntas y reconfigurar la historiografía sobre este tema.

## Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación]. (1980, 22 de mayo). *Estudiantes de la ENR "Luis Villareal" del Mexe, difundieron volantes dando a conocer sus problemas y denunciando las corrientes en pugna que existen en el plantel (SNTE y DIRECCIÓN)* [SG-DGyPS, Caja 1490 B, expediente 13, fojas 21-22]. Ciudad de México.
- AGN (1981, 16 de marzo). *Las clases se están realizando irregularmente en la normal "Luis Villareal"* [SG-DGyPS, Caja 1490 B, expediente 13, fojas 262]. Ciudad de México.
- AGN (1981, 17 de febrero). *Petición de apoyo a padres de familia* [SG-DGyPS, Caja 1490 B, expediente 13, fojas 87]. Ciudad de México.



AGN (1981, 2 de febrero). *Paro indefinido de labores de la Escuela Normal "Luis Villareal"* [SG-DGyPS, Caja 1490 B, expediente 13, fojas 246]. Ciudad de México.

AGN (1981, 24 de noviembre). *Maestros disidentes continúan posesionados del edificio de la sección XV del SNTE* [SG-DGyPS, Caja 1490 B, expediente 13, fojas, 97]. Ciudad de México.

AGN (1981, 31 de marzo). *Plantón de los estudiantes del Mexe en Plaza Juárez de Pachuca* [SG-DGyPS, Caja 1490 B, expediente 13, fojas 26]. Ciudad de México.

AGN (1981, 9 de junio). *Dirigentes del Consejo Central de Lucha del Magisterio Hidalguense se trasladarán el día de mañana a la Ciudad de México para participar en una reunión que se llevará a cabo en la escuela normal superior* [SG-DGyPS, Caja 1490 B, expediente 13, fojas 74]. Ciudad de México.

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

Alvarado, A., y Serrano, M. (Coords.) (2010). *Seguridad nacional y seguridad interior*. El Colegio de México.

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

Castellanos, L. (2007). *México armado 1943-1981*. Ediciones Era

Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México (1921-1945)*. El Colegio Mexiquense.

Cuevas, J. A. (1984). *El Partido Comunista Mexicano, 1963-1973* [Serie Estado y Educación en México]. Universidad Autónoma de

Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas / Editorial Línea.

Editorial. (1981) *Uno más Uno*.

Flores Méndez, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 87(40), 205-226. <http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archivo>

Gimeno, J., y Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Granados Mendoza, C. y Cerón Baca, L. (2018). Movimientos estudiantiles y conflictos políticos en la Normal del Mexe. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 193-200. <https://doi.org/10.29351/amhe.viii.272>

Herrera, C. (2002). Testimonio de la represión a la disidencia hidalguense. Jonguitud, "sangriento"; Gordillo, "cruel y refinada". *La jornada*, pp. 5. <https://www.jornada.com.mx/2002/09/03/01onipol.php?printver=1>

López Macedonio, M. N. (2016). *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo XX, 1935-1969* [Tesis de Doctorado en Historia]. El Colegio de México, México.

Molcayete II. Suplemento (1981). *Pliego petitorio nacional de los trabajadores de la educación*. Mimeo.

Pérez, A. S. (2006). *La conformación del sujeto pedagógico. El proceso de lucha en 26 años de existencia de la Coordinadora Nacional de trabajadores de la Educación (CNTE)* [Tesis de maestría en

educación]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Ciudad de México.

PH [Archivo Personal]. (s.f.). *Historia de nuestra normal rural* [folio 4]. Hidalgo, México.

Poy, S. M. (2009) Núñez Acosta, un símbolo de la lucha magisterial. *El Cotidiano*, (154), 95-100.

Salazar, D., y Hernández Lazo, B. C. (2006). *Guía del Fondo de la Secretaría de Gobernación*. Sección: Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales. Archivo General de la Nación / SEGOB.

Sun Tzu (2020). *El arte de la guerra*. Ediciones Gandhi.

Vidal Urrutia, J. A. (2017). La generación de inteligencia para la seguridad nacional en México, acercamiento a su estudio y análisis. *Revista de investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, 11(21), 301-318.

## Notas

---

<sup>1</sup> Véase los trabajos de Vidal (2017) y Alvarado y Serrano (2010).

<sup>2</sup> “El currículum no es indiferente a las divisiones sociales: mujer-varón, niño rural-niño urbano, alumno de clase baja- alumno de clase media o alta, grupos étnicos minoritarios o mayoritarios, candidatos a obreros frente a profesiones de "cuello blanco", etcétera; el currículum regula no sólo los contenidos que se imparten, sino que los distribuye socialmente” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 179).

<sup>3</sup> “Los normalistas rurales recibieron una formación política en los órganos de gobierno escolar, en la sociedad de alumnos y los comités de participación política e ideológica. Pero no todos los estudiantes simpatizaron con los movimientos sociales y estudiantiles; unas escuelas tuvieron más participación activa que otras” (Flores, 2019, p. 8).

<sup>4</sup> Los servicios de inteligencia son transexenales y continúan en los siguientes sexenios como una política integral de investigación del régimen, sin importar grupos de poder que acaban de llegar o continúen, y cumplen el objetivo de la defensa nacional. Solo una finalidad tan importante puede legitimar su permanencia en cada periodo gubernamental, que le permita al Estado preservar su poder e identificar posibles enemigos que atenten contra su estabilidad.

<sup>5</sup> Para saber más sobre la evolución de los servicios de inteligencia en México, véase Cáceres y Jasso (2021).


<sup>6</sup> El profesor Pedro Palma murió de una herida de bala ocasionada en la manifestación magisterial del 15 de febrero de 1982 (Herrera, 2002).




Sin prisa, pero sin descanso. Una mujer con nombre de misión: Constanza Martínez Macías, vida y lucha en el servicio magisterial veracruzano (1891-1928)

Not in a hurry and without rest. A woman with the name of a mission: Constanza Martínez Macías, life and battle in teaching service in Veracruz (1891-1928)

Ana María del Socorro García García\*  
Norma Gutiérrez Hernández\*\*

\* Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana (México). Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Integrante del Cuerpo Académico No. 78 “Estudios en Educación”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cuenta con Perfil Deseable (PRODEP). Pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y a la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENAHLICA). Líneas de investigación: Historia de la educación con énfasis en Veracruz e Historia de las mujeres y género siglos XIX y XX. Correo electrónico: [mgarcia@uv.mx](mailto:mgarcia@uv.mx)  
 <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>

\*\* Docente- investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Líneas de investigación: historia de las mujeres y de género e historia de la educación (siglos XIX-XXI). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Es Docente-Investigadora en la MEDPD y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ. Correo electrónico: [normagutierrez17@uaz.edu.mx](mailto:normagutierrez17@uaz.edu.mx)  
 <https://orcid.org/0000-0002-6861-2690>

---

**Historial editorial**

Recibido: 19-julio-2022

Aceptado: 17-diciembre-2022

Publicado: 31-enero-2023

---



---

**Sin prisa, pero sin descanso. Una mujer con nombre de misión: Constanca Martínez Macías, vida y lucha en el servicio magisterial veracruzano (1891-1928)**

**Not in a hurry and without rest. A woman with the name of a mission: Constanca Martínez Macías, life and battle in teaching service in Veracruz (1891-1928)**

### **Resumen**

Este artículo, resultado de una investigación en fuentes primarias, se centra en analizar un estudio de caso de una profesora que sufrió varios atropellos, tanto en su labor magisterial como en la reducción de sus salarios; a la par, la investigación considera la defensa que los estudiantes de la Escuela Normal Veracruzana hicieron de este hecho, demostrando así sus valores morales, éticos y de juventud. El trabajo abona a la historia de la educación en México en la última parte del siglo XIX y principios del XX; así como a la historia de las mujeres, a quienes se visibiliza y se comprende su grande amor a la patria y a su oficio magisterial.

**Palabras Clave:** Historia de la educación, historia de las mujeres, magisterio.

### **Abstract**

This research article, based on primary sources, centers in the analysis of a case study of a teacher who suffered injustice in her teaching practice as well as a reduction in her salary. This research considers the defense that students from the college of education in Veracruz made of this event thus demonstrating their moral, ethical and youth values. This work contributes to the history of education in Mexico in the last part of the XIX century and beginning of the XX, as well as to the history of women which makes understood and visible women's love for the country and their teaching profession.

**Keywords:** History of education, history of women, teaching service

---

**Pas pressé, mais sans repos. Une femme avec un nom de mission : Constancia Martínez Macías, vie et lutte dans le service magistral d'été (1891-1928)**

**Résumé:**

Cet article, résultat d'une recherche sur des sources primaires, se concentre sur l'analyse d'une étude de cas d'une enseignante, qui a subi plusieurs abus, tant dans son travail enseignant que dans la réduction de ses salaires; à la fois, la recherche considère la défense que les étudiants de l'École Normale Veracruzana ont fait de ce fait, démontrant ainsi leurs valeurs morales, éthiques et de jeunesse. Le travail contribue à l'histoire de l'éducation au Mexique à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, ainsi qu'à l'histoire des femmes, qui sont rendues visibles et comprennent leur grand amour pour la patrie et leur métier d'enseignante.

**Mots-clés:** Histoire de l'éducation, Histoire des femmes, Enseignement.

**Bez pośpiechu, ale bez odpoczynku. Kobieta o imieniu misyjnym: Constancia Martínez Macías, życie i walka w służbie nauczycielskiej w Veracruz (1891-1928)**

**Streszczenie**

Niniejszy artykuł, będący wynikiem dochodzenia w źródłach pierwotnych, koncentruje się na analizie studium przypadku nauczycielki, która doświadczyła kilku nadużyć, zarówno w pracy nauczycielskiej, jak i w obniżeniu wynagrodzenia; Jednocześnie badanie uwzględnia obronę, jaką uczniowie Veracruz Normal Escuela zrobili z tego faktu, demonstrując w ten sposób swoje wartości moralne, etyczne i młodzieżowe. Praca wnosi wkład w historię edukacji w Meksyku w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku; a także do historii kobiet, które stają się widoczne i zrozumiały swoją wielką miłość do kraju i ich urzędu nauczycielskiego.

**Słowa kluczowe:** Historia edukacji, Historia kobiet, nauczanie.



## **Hacia la feminización docente: leyes en favor de su educación**

El acceso a la educación en nuestro país por parte de las mujeres fue lento, pero paulatinamente, con la emisión de las leyes, se abrieron paso para estudiar y obtener un trabajo digno, paulatinamente, igualando el trayecto de los varones, aunque a cuentagotas y tardíamente. Staples (2012) señala que la educación de las niñas fue preocupación de algunas autoridades que “sentían la responsabilidad de preparar a las niñas para ser educadoras” (p. 184). Poco a poco el grupo liberal ganó terreno y para 1867 tenemos el triunfo liberal con Benito Juárez, proclamando la República Restaurada. La política educativa era la de formar a personas educadas y ordenadas, utilizando el método positivista con su lema “libertad, orden y progreso”. Barreda pensó en la educación para hombres y para mujeres, por lo que se procuró la implantación de escuelas primarias, tanto para niños como para niñas, aunque estas últimas con un plan de estudios de género.

En este contexto, la ley nacional de 1857, en su artículo 3º establecía que la enseñanza era libre y, que paulatinamente, se establecería qué profesiones necesitaban título para su ejercicio y cuáles eran los requisitos para expedirlos (Dublán y Lozano, 1876). La ley de 1861 estipulaba que la instrucción elemental para el Distrito y territorios, quedaría bajo la inspección del gobierno federal, se comprometía a abrir escuelas para niños y niñas, y a auxiliar económicamente a las sostenidas por las sociedades de beneficencia y las municipalidades. Los artículos 36 y 37 de esta ley, proporcionaban los primeros pasos hacia la inspección oficial de la educación privada, al establecer que “todo estudio realizado ‘en establecimiento particular o bajo la dirección privada de un profesor’ debería acreditarse mediante la presentación de un examen en cualquiera de los establecimientos públicos” (Alvarado, 2004, p. 116). Los mismos requisitos se exigían a quienes hubieran estudiado en el extranjero y desearan obtener su título profesional. El Estado educador, legado de la Revolución francesa y de la Constitución de Cádiz, adquirió a partir de entonces, carta de naturalización en México (Alvarado, 2004).

El nuevo "arreglo" de la instrucción pública, signado por Ignacio Ramírez, incorporaba el tema de la educación femenina, destinando un rubro específico a la formación secundaria de las jóvenes capitalinas, el cual -precisaba- correría a cargo del gobierno. Solo que, esta vez, no se partió de cero, como aconteció cinco años atrás (1856), sino que las autoridades se valieron de dos antiguos colegios, para transformarlos en planteles oficiales de educación secundaria para niñas.

En esta perspectiva, fue en la ley de 1869, en la cual se introdujeron materias para enseñar, como lo fue la de Métodos de enseñanza comparados, en la Escuela Superior para Señoritas (Dublán y Lozano, 1876). Era la segunda ocasión en nuestra historia independiente, en que el gobierno federal abordaba el tema de la educación poselemental femenina, de una manera decidida y directa. Tal innovación reflejó el interés del gobierno juarista por dotar no solo a los varones, sino también a las mujeres, de una educación política y cívica actualizada, debido en parte a la creciente importancia que se les asignaba como formadoras naturales de los futuros ciudadanos. Esta prescripción fue literal, en virtud de que no se consideró la ciudadanía de las mujeres, esta fue una conquista de la siguiente centuria. De este modo, para el siglo XIX sólo había que formar a las mujeres, que se erigirían como madres y educadoras de los ciudadanos que demandaba la República.

Así, para Ignacio Ramírez (1948), la esencia de la maternidad radicaba precisamente en su función de educadora: "La instrucción pública, científica, positiva no será general y perfecta sino cuando comience en la familia; la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres sino para que sean preceptoras" (p. 149).

Otra ideología que permeó en la educación y la política mexicana decimonónica fue el positivismo y sus ideas de libertad, orden y progreso, vigentes en el Porfiriato. En la segunda mitad del siglo XIX, el mundo filosófico recibió la influencia de la Escuela del Positivismo, a través de las ideas de Augusto Comte y Herbert Spencer. Este sistema filosófico admitía únicamente el método científico

experimental y rechazaba toda noción a priori y todo concepto universal absoluto. De esta manera, se valoraban preferentemente los aspectos materiales de la realidad y se daba mucha importancia a la ciencia. Según los positivistas, el orden era primordial porque hacía posible el avance de la sociedad.

Ahora bien, como lo ha señalado María de Lourdes Alvarado, desde los años sesenta del siglo XIX y hasta finales del Porfiriato, se efectuaron innovaciones de particular trascendencia en la educación, que impactaron en la población femenina. En la Ciudad de México, este avance se debió en parte a la creación de una Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino (1867); mientras que en Veracruz, repercutió positivamente la fundación de instituciones análogas, estableciéndose en Xalapa el Colegio de Niñas en el mismo año, el cual dejaría de funcionar en 1875 por falta de apoyo económico, para instaurarse después la Escuela Superior de Niñas de Xalapa en 1881; la de Orizaba en 1869 y las de Córdoba y el puerto de Veracruz en 1870.

Para cristalizar lo anterior, fue contundente el escenario contextual del siglo XIX, que demandó una mayor mano de obra femenina, incluso con una formación educativa, por los elementos de modernidad y progreso que hicieron acto de presencia, los cuales, solicitaron personas educadas, como la telegrafía, la telefonía y la mecanografía, entre las centrales. Naturalmente, en esta convocatoria no fue exento el magisterio, de hecho, fue la orientación profesional que más adeptas tuvo, en tanto que no contravenía con la construcción de género de las mujeres (Gutiérrez, 2013).

170

Para el gobernador veracruzano Francisco Hernández y Hernández, la educación de las mujeres fue de trascendental importancia, ya que, en su memoria asentó: “no descansará el Gobierno [...] de que para tener buenos ciudadanos es necesario formar [...] buenas madres, que [...] son las que educan el corazón del hombre y las que [...] ejercen siempre en el mismo una poderosa influencia” (Hernández, 1870, p. 746). En este punto, es necesario poner de relieve que no fue propiamente por ellas el que buscarán su educación, sino por la

conceptualización que de ellas tenía el Estado educador, por la gran influencia e impronta ejercida en el contexto doméstico y familiar, desempeñando la triada madre-esposa-ama de casa, particularmente en la atención y cuidado a su cónyuge, hijas e hijos.

En este sentido, aunque la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 14 de agosto de 1873, consideró disponer de escuelas de enseñanza superior para niñas, además de la apertura de una Escuela Normal para formar “buenos” profesores de instrucción primaria, este proyecto se pudo realizar hasta 1886, con el apoyo del gobernador Juan Enríquez. Mientras tanto, la Escuela de Niñas de Xalapa tuvo desde sus inicios una triple función: la educación de esposas y madres, la formación de profesoras, y cultivar y dotar de medios a las mujeres para que pudieran valerse por sí mismas. La escuela prosiguió estas funciones hasta 1907, último año durante el cual las alumnas pudieron obtener títulos de profesoras. La tarea sustantiva de la Escuela Superior de Niñas se vio alterada con la Escuela Normal Primaria, un centro escolar más sólido en el aspecto académico, socioeducativo y económico, con lo cual se modificó radicalmente su programa docente.

Silvia Arrom (1988) afirma que a lo largo del siglo XIX las mujeres de la clase media se sumaron progresivamente a la fuerza de trabajo. Uno de los empleos que más dignificó a la mujer fue el magisterio, por lo que a finales del siglo XIX y principios del XX fue la principal opción de trabajo para ellas. Más aún, el ejercicio docente tuvo una feminización en la recta final del Porfiriato, tal como lo precisan Loyo y Staples (2010):

En 1900, al parecer, 91% de los estudiantes de normal en el país eran mujeres. En 1907, de los 15,525 profesores, sólo 23% eran varones. En menos de 30 años, la profesión de maestro de primaria se había convertido en una actividad femenina (pp. 135-136).

Visto en estos términos, en este artículo proponemos destacar la importancia de la educación de las mujeres, así como el apoyo que se les otorgó por diversas autoridades gubernamentales para que se establecieran escuelas, en este caso, la Escuela Superior de Niñas, más tarde reconocida como de Señoritas y, el establecimiento de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, que en un principio no abrió sus puertas a las mujeres, pero lo hizo a partir de 1889, año en que ingresó la primera mujer: Genoveva Cortés.

Proponemos un estudio de las mujeres en su profesión como profesoras, los logros y obstáculos por los que atravesaron, en este caso una de ellas, Constanca Martínez Macías, quien mostró durante su trayectoria el interés y gusto por el estudio, al mismo tiempo que la entrega a su trabajo y a quien le tocó vivir y enfrentar diversas problemáticas, como complicaciones escolares y su lucha por tener un salario digno y acorde con sus esfuerzos, pues contó con dos títulos: el de profesora de instrucción primaria elemental y profesora de instrucción primaria superior, así como la entrega que tuvo hacia su trabajo. Vale la pena subrayar que, en el periodo de estudio, de acuerdo con el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890) y las leyes al interior de los estados, se decretó que la instrucción primaria tendría dos niveles: cuatro años de elemental y dos de superior; este último para quienes optaran por una formación académica poselemental (Gutiérrez, 2013).

Desde esta perspectiva, en las Escuelas Superiores de Niñas se trató de incorporar, como lo señaló José Díaz Covarrubias, “a la mujer en el movimiento intelectual del mundo, al brindarle conocimientos que incrementarán su carácter e hicieran provechosa su justa influencia en la sociedad” (1875, p. 188). Este funcionario decimonónico, en su obra *La Instrucción Pública en México*, señaló -con respecto a la instrucción que se proporcionaba a las mujeres en Veracruz- que era “digno de llamar la atención” que hubiera cuatro secundarias, igualando el número de las existentes en la Ciudad de México; aunque criticó que la instrucción impartida en ellas fuera deficiente y no propiamente “científica fundamental”, ya que la enseñanza

giraba en torno a “las matemáticas, la teneduría de libros, la higiene doméstica [...] [y] ciertas labores femeniles” (Díaz, 1875, p. 191).

Para Díaz Covarrubias (1875), las Escuelas Normales para mujeres tenían una importancia especial, en virtud de que algunos pedagogos como Pestalozzi, veían a las mujeres como las personas ideales para educar a los niños y las niñas; porque “la mujer conoce más el corazón humano principalmente el de los niños” (p. 120-121). También aseveraba que la mujer, tenía menos carreras abiertas y, por ello, se dedicaba al profesorado, y perseveraba más en ella que los hombres, quienes estaban dispuestos a seguir en otra profesión. En este tenor, y no menos importante, se consideraba que:

Las funciones desempeñadas por las maestras estaban dentro del modelo femenino vigente, por lo que fueron apoyadas por el aparato gubernamental para optar por esta profesión. El interés del Estado fue claro, las maestras tenían facultades “naturales” para la atención de la niñez, además de que “salían más baratas”, por lo que estaban dispuestas a aceptar las ayudantías y las escuelas en el ámbito rural, donde se pagaban los menores sueldos (Gutiérrez, 2013, pp. 433-434).

Con base en lo anterior, fue un denominador común el que las mujeres optaran por la formación magisterial, en tanto que esta carrera no contravenía su construcción de género, sino que lo reforzaba, por lo que se impulsó y aplaudió su incursión, tanto por el Estado, como por la sociedad. Lo anterior, fue una realidad en todo el país.

En Veracruz, la Escuela Superior de Niñas, inaugurada en 1881 por el gobernador Apolinar Castillo, tuvo desde un inicio como directora a la profesora Concepción Quirós Pérez, quien anteriormente contaba con una escuela particular. A este plantel acudieron alumnas de todo el estado para poder cursar, ya fuera la carrera del magisterio o alguna o varias materias para desempeñar con mayor esmero “las labores de su sexo” como costura, arreglo de flores y posteriormente, mecanografía y taquigrafía, entre otras (García, 2014). A esta escuela

acudió Constancia, junto con sus hermanas Emilia y Margarita (algo común en la época, que varias integrantes abrazaran el magisterio), xalapeñas de nacimiento y de corazón. Las tres ejercieron la profesión docente siendo muy jóvenes. Constancia, quien es el eje de este estudio, ingresó a la Escuela Superior de Niñas de Xalapa, en el momento en que esta abrió sus puertas en 1881, a la edad de nueve años [Archivo Histórico de la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez” (AHEICQP), 1907].

Constancia (ver figura 1) se distinguió por su aplicación y dedicación, ya que desde el primer año ganó el primer lugar en la cátedra de cosmografía y, al siguiente, en la de aritmética. Al presentar el examen para obtener su título de Instrucción Primaria Superior, el 26 de febrero de 1886, obtuvo en sus notas la calificación de sobresaliente. El documento fue expedido por el gobernador Juan Enríquez (AHEICQP, 1907). Al poco tiempo fue nombrada profesora adjunta de las cátedras de álgebra, cosmografía e higiene de la Escuela Superior para Señoritas. A partir de 1891 se desempeñó como Segunda Ayudante en la Escuela Municipal de Niñas No. 2, llamada posteriormente “Manuel R. Gutiérrez”, en la ciudad de Xalapa, centro escolar donde fungía como directora su hermana Margarita Martínez.

**Figura 1**  
*Constancia Martínez Macías*



*Fuente:* Libro de títulos 1884-1907 (AHEICQP, 1907).

Constancia (ver figura 2), junto con su hermana Margarita acudieron años después a cursar nuevamente la carrera de profesora, pero ahora en la renombrada Escuela Normal Primaria de Xalapa. Aquí obtuvo su título en el año de 1894, como profesora de Instrucción Primaria Elemental. La disertación, texto que tenía que desarrollar sin ningún apoyo y bajo la vigilancia del secretario del plantel en un tiempo de hora y media (García et al., 2020), fue acerca de las “Condiciones indispensables para organizar una escuela con provecho bajo el modo simultáneo”. En su documento, destacó que:

La enseñanza individual es muy buena, pues se puede estudiar el carácter de cada niño, pero sólo es posible enseñar a cuatro o cinco niños, mientras que por el modo simultáneo atienden a 40 o 50 alumnos con bastante provecho y si el maestro es bueno puede estudiar el carácter de cada uno en particular (Martínez, 1894, f. 19).



## Figura 2

*Constancia Martínez Macías*



*Fuente:* Centro de Servicios Bibliotecarios y de Información “José Mancisidor”.

### La educación a “garrotazos”

A pesar de que la profesora Constancia se destacó por su cumplimiento en el trabajo y de que se hizo acreedora a varios cargos administrativos como ayudante 2ª, ayudante 1ª, subdirectora y directora, en su vida académica tuvo que enfrentar varias problemáticas fuertes. Una de ellas fue la acusación velada que hizo un periódico de la ciudad, llamado *Jalapa al vuelo*, en el número 16, con fecha 26 de julio de 1917, donde se publicó en primera plana una nota titulada “Educación a garrotazos”. En ella, daba a conocer que varias niñas de una escuela habían sido objeto de maltratos, ya que, por no aprender la lección recibieron varios golpes. Tanto el edil de Instrucción Pública, como el inspector de dicho ramo en la ciudad, que en ese entonces era el renombrado maestro Manuel C. Tello, se encargaron de hacer las indagaciones correspondientes y actuaron de

inmediato, ordenando el cese de la directora de la escuela “Manuel R. Gutiérrez”. En ese entonces, fungía como directora la profesora Constanza Martínez Macías. Este oficio fue enviado a la profesora Martínez Macías por parte del Presidente Municipal, donde además la citaba para que entregara la dirección a su homóloga Lucía Zurutuza.

Como en el mencionado artículo, se asientan hechos indignos y que la ley respectiva marca con castigos de destitución, el edil de instrucción pública hizo las averiguaciones del caso, para no obrar precipitadamente:

En seguida se apersonó este señor con las niñas que habían sido maltratadas de hecho para oír de sus propios labios la confesión del caso, y como resultado; vino la aclaración de ser exactos los acontecimientos relatados por el periódico. Cité a una sesión extraordinaria hoy por la mañana dando cuenta al ayuntamiento con los hechos y resultando acordado por voluntad del mismo Cuerpo que para sentar un precedente [...] y en cumplimiento de la Ley y con fundamento en el artículo 323 fracción III y fracción XI [...] fue acordado el cese aludido (AHBENV, 1917, f. 1).

La situación por parte de las autoridades estuvo dividida, en virtud de que el Sr. Manuel E. Aguilar, vocal de la junta de educación primaria, hizo pública en el mismo periódico *Jalapa al vuelo*, su indignación. Al mismo tiempo, se unieron varias ex alumnas de la Srita. Profra. Martínez Macías. Este escenario motivó que los estudiantes de la Escuela Normal Primaria de Xalapa de aquel entonces hicieran escuchar su voz y, al igual que muchas personas, su inconformidad. Entre estas destacan Juan Zilli, Daniel Ariza, Benjamín Ramírez, Juan G. Alarcón, Luis Zuccolotto, Juan Reyes López, José Daniel Vargas, Rogerio Fentanes, Joaquín Jara, Félix Santiago, Luciano H. Ferat, Agustín Rodríguez, José Aguilar, Edmundo H. Fentanes, Severiano Pérez, Enrique S. Márquez, Samuel B. Hernández, Enrique Martínez, Arturo Canseco, Ramón Villanueva, Ubaldo Castañeda, Leonardo Garrido Duarte, Alberto Licon (quienes más adelante ocuparon

importantes cargos directivos), por lo que decidieron enviarle al C. Gobernador de aquella época una enérgica protesta, porque a la aludida no le habían permitido su derecho de réplica. Le enviaron un telegrama donde exponían:

Creímos que no deberíamos guardar más silencio y nos dirigimos a usted [...] protestando contra actos de los señores Edil de instrucción pública y Manuel C. Tello, inspector de zona que son las personas que por sus cargos inclinaron sin duda al H. Ayuntamiento a tomar una resolución festinada y atentatoria a la Ley de Educación Primaria que rige en el estado (AHBENV, 1917, f. 1).

Por el envío del telegrama, los estudiantes fueron citados por el C. Presidente Municipal, el que además de llamarles la atención, les pidió que se retractaran, ya que “algunos” lo habían hecho. El grupo de estudiantes se negó a hacerlo y afirmaron que solo uno lo había hecho porque era un estudiante supernumerario, pero que todos los demás seguían con su convicción de defender a la profesora. Además, los estudiantes adujeron “no son personalidades las que tratamos de defender, sino orientarnos en el terreno que pisaremos mañana al ser contratados como maestros de una escuela” (AHBENV, 1917, f. 1).

En sintonía con lo anterior, los alumnos, ante el Presidente Municipal de aquel entonces, llamado Trinidad García, advirtieron de todas las fallas en que había incurrido el profesor Tello, ya que él estuvo presente en la sesión del Ayuntamiento, cuando fue destituida la citada profesora. Como no tenía una causa justificada, consintió que el ayuntamiento lo hiciera. De esta manera, externaron que el citado ha sido el que más ha atacado a la asociación de maestros y maestras; asimismo, que no notificó a la interesada, ni se le dijo quién la acusaba; no se le permitió escuchar su acusación, ni mucho menos su defensa. Finalmente, también le externaron que, conforme a la Ley de Educación Popular, artículo 195, Fracción III, vigente en aquella época, solamente correspondía hacer la destitución por el H. Consejo de Educación Popular (AHBENV, 1917).

Los estudiantes tenían razón, pues en la Ley de 1915, emitida por el Gral. Cándido Aguilar, en el capítulo V, artículo 253, con respecto a las atribuciones de los inspectores, se señala que estos pueden: “proponer la destitución, o simple separación de los directores y profesores, cuando queden incluidos en los artículos relativos del capítulo que se refiere a personal docente” (Ley No. 43 citada en Hermida, 1992, p. 76). Y, en su capítulo VII, artículo 325, con respecto a la destitución del profesorado, en el inciso III señala: “por imponer a los alumnos penas infamantes o castigos que lesionen el derecho a la integridad física”. Asimismo, en el IV especifica “por reincidir después de dos amonestaciones por maltrato a los alumnos” (Ley No. 43 citada en Hermida, 1992, p. 94). Por consiguiente, ya para proceder a la destitución, se necesita que: “la acusación sea presentada formalmente, que se instruya el proceso respectivo por el Consejo de Educación, que se oiga en defensa del acusado y que resulte comprobada la falta” (Ley No. 43 citada en Hermida, 1992, p. 95). Por lo cual, se hace énfasis en que, de acuerdo con la Ley de 1915, los estudiantes tenían la razón.

Con la acción anteriormente descrita, se corrobora que, en muchas ocasiones, tanto por su juventud, como por sus valores y el no tener miedo por defender causas nobles y justas, fueron los estudiantes los que primero alzaron su voz contra este atropello. Naturalmente, en estos acontecimientos, también estaba de por medio lo que en un futuro pudiera presentarse, en tanto que dichos alumnos iban a engrosar las filas magisteriales.

Por su parte, el profesor Tello también clamó por los “fueros de justicia y honradez” y escribió al director del periódico, señalado que publicara su escrito, en el que defendía su actuar:

En tanto que se habló de indirecta manera de la Inspección Técnica que es a mi cargo, en el caso de la destitución de la C. Martínez Macías, guardé silencio, pero hoy que el diario de su digna dirección publica el texto de un mensaje enviado al C. gobernador del estado por alumnos normalistas y que en él se me acusa de “complicidad” y de violación a la ley de educación

popular, los intereses escolares reclaman una aclaración y mi individual honor me lleva a suplicar a usted se digne publicar [...] el contenido de las copias que van adjuntas [...] espero que, [...] se sirvan expresar públicamente también, pero de una manera concreta y terminante, las bases de su acusación (AHBENV, 1917, f. 2).

En 1915, se dio en Veracruz la primera convención de maestros y maestras y, a partir de ella, se comenzaron a organizar como frente laboral de estos profesionistas, lo que después se convirtió en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (CNDH, 2023). Es por ello que la sociedad veracruzana del profesorado envió una misiva al citado periódico, en la que hicieron saber que dicha sociedad tomaba cartas en el asunto, por lo que se nombró una comisión, integrada por el maestro Delfino Valenzuela como presidente y los profesores Martínez Murillo, Antonio Castellanos y Félix Guerra, así como la profesora Elisa Alarcón, para que analizaran concienzudamente el caso y acordaran lo que resolvería la referida asociación en el caso de la maestra Constanza Martínez Macías (AHBENV, 1917).

Lo paradójico de esta situación fue que años más tarde se publicó la obra *Los sindicatos de maestros*, por el profesor Manuel C. Tello, quien habló de un intento de organización de la Asociación Veracruzana de Maestros, y mencionó la ayuda mutua, la solidaridad, el mejoramiento técnico de labor social, la acción económica, la defensa de intereses del profesorado, entre otras líneas de acción, directrices que él no puso en práctica, tal como se advierte en el caso de la citada maestra Martínez Macías (Tello, 1928). Es relevante señalar que, a finales del Porfiriato, hubo un interés general por las maestras y los maestros del país para formar sociedades, toda vez que el Estado educador fue incapaz de cumplir lo que indicaba la normatividad educativa en materia de emolumentos y sus condiciones laborales y de sobrevivencia (Gutiérrez, 2023).

La sociedad xalapeña de ese entonces se mostró indignada por el proceder contra la profesora, por lo que los estudiantes solicitaron al gobernador, en septiembre de ese año, que revocara el acuerdo edilicio con el que se destituía a la profesora Constanca Martínez Macías. A la par, demandaron que se hiciera verdadera justicia, lo pedían en nombre y a favor de todo el magisterio veracruzano.

Por su parte, el director de la Escuela Normal también reprimió la actitud de los estudiantes, recomendándoles que fueran “serenos, reflexivos y respetuosos, al juzgar la conducta de los demás, y especialmente la de las autoridades” (AHBENV, 1917, f. 2). Aunque, los estudiantes se defendieron y dieron explicaciones del hecho, el director de esta, profesor Delfino Valenzuela, les respondió que “no pretendía analizar el valor de las pruebas que poseían, sino aconsejarles cordura y justificación” (AHBENV, 1917, f. 2). A todas luces, era también importante que, ante sus autoridades superiores, el titular de la Normal tuviera bajo su égida al alumnado que se formaba en las aulas de tan notable institución.

Afortunadamente, para todas las personas involucradas en este hecho, el asunto se resolvió favorablemente para la profesora Constanca Martínez Macías, a quien le restituyeron su puesto. Sin lugar a dudas, es claro que, si no hubiese sido por la intervención oportuna y solidaria de los estudiantes, quienes en ningún momento se amedrentaron y sostuvieron su defensa, no se hubieran obtenido estos resultados. En este tenor, podemos aseverar que dichos alumnos dieron una lección de vida, puesto que defendieron un hecho injusto y no se retractaron, a pesar de que por parte de las autoridades del ayuntamiento y del plantel les amedrentaron y trataron que lo hicieran. A la vez, demostraron sentimientos respaldados en acciones que, desafortunadamente hoy son más difíciles de apreciar en los espacios laborales, particularmente en los semilleros de formación de las nuevas generaciones, las escuelas en las que es más fácil seguir en una zona de confort y/o indiferencia, que ser personas solidarias ante arbitrariedades.

En el ámbito económico, a la citada profesora Constancia Martínez García también le tocó vivir varios sinsabores, ya que cuando la nación y la entidad pasaban por tiempos difíciles, como recortes presupuestales, estos afectaron varias veces su sueldo. Ella, como muchos y muchas profesoras del periodo en cuestión, aceptó por “amor a la patria” la reducción de su exiguo salario, no sin antes exigir la explicación del por qué su percepción económica se veía afectada, en virtud de que siempre señaló que ella debía estar mejor pagada, puesto que ostentaba los títulos de profesora de instrucción primaria elemental y superior.

Lo anterior denota una empatía y comprensión de la citada profesora, respecto de la ínfima situación económica que fue común en los presupuestos al magisterio en el Porfiriato. A la par, se observa la valía que la citada profesora tenía respecto a su formación educativa normalista, que había cursado y acreditado, situación que no fue nada común para las y los integrantes de las filas magisteriales, porque a decir de Bazant (2009), en este periodo, en la ciudad de México, el 90% del profesorado no tenía título, situación que tenía eco en otras entidades. Citando el ejemplo de Zacatecas, Gutiérrez (2013) precisa que: “En 1908, de 588 profesores y profesoras que estaban laborando [...], sólo 125 eran titulados, lo que arroja un porcentaje de 21%” (p. 314). El profesorado que no había pisado las aulas normalistas era considerado como empírico.

De esta manera, advertimos que en el año de 1923, la profesora Constancia Martínez García gozaba de un sueldo de \$125.00 (ciento veinticinco pesos), pero un año después, en 1924, su salario fue reducido a \$100.00 (cien pesos). Aquí la evidencia de la fuente primaria que da cuenta de ello, a propósito del nombramiento que recibió por el gobernador Adalberto Tejeda:

H. Veracruz 2 de mayo de 1924. Se aprueba el nombramiento que expida la Dirección General de Educación en favor de la señorita Profra. Constancia Martínez Macías, como Ayudante de la Escuela Primaria para Niñas “Manuel F. Gutiérrez” de la

ciudad de Jalapa, con un sueldo mensual de \$100 (cien pesos) que percibirá, con la antigüedad del día primero de marzo del presente año, con cargo a la partida respectiva de Presupuesto de Egresos vigente. Comuníquese (AHDGEPE-SEV, 1928, f. 32).

La diferencia económica y nominal del nombramiento no fue indiferente a la profesora, quien sabía perfectamente lo que implicaba ser ayudante de una institución, en detrimento del cargo que antes ostentaba como directora, por lo que envió una carta al director general de aquella época, el profesor Rafael Valenzuela, en la que le pregunta que revisó su nombramiento y le encontró dos detalles: 1) no traía firma, por lo que ella le solicita si es tan amable de firmarlo; y 2) el sueldo era menor al que ella percibía dos años antes, pues se había reducido a \$100.00. Aquí un fragmento de su escrito:

Sr. Valenzuela, usted ha sido tan bondadoso con nosotras que espero no tomará a mal la pregunta si es disposición de esa H. Dirección que me rebajen el sueldo de ciento veinticinco pesos que disfrutaba, o es equivocación de la Secretaria; pues siendo como soy profesora normalista y Ayudante de una Escuela Completa y creyendo no haber dado motivo para esto, me parece que será lo segundo. De todas maneras, acaté las disposiciones de esa H. Dirección y le quedo muy agradecida (AHDGEPE-SEV, 1928, f. 33).

Dos años más tarde, el 21 de abril de 1926, realizó otro escrito dirigido al director general de educación, en el que le exponía su inconformidad y le suplicaba se le aumentara el sueldo “por así ser de justicia”. Entre otras cosas, aducía para su favor lo siguiente:

Que hasta el año de 1924 el sueldo que tenía asignado por el Superior Gobierno del Estado era de \$125.00 y en 1925 se me rebajó a \$100.00 temporalmente por la escasez de fondos en el Erario. Que siendo Profesora Normalista no debiera tener sueldo como empírica. Que teniendo más de treinta años de servicio en la Instrucción Pública en esta entidad debiera



tomar un aumento de sueldo según marca la Ley de Instrucción vigente (AHDGEPE-SEV, 1928, f. 41).

Desafortunadamente, las condiciones del erario estatal no permitieron que se le pagara según sus derechos, por lo que en el año de 1928 solicitó se le diera de baja por jubilación, después de 37 años de servicios, en los cuales le tocó enfrentar varias situaciones lastimosas a su persona y a su condición de profesora titulada en dos instituciones, además de su entrega y compromiso con la niñez y con la sociedad xalapeña y veracruzana.

### Consideraciones finales

El caso de Constanca Martínez Macías es un claro ejemplo del amor que tuvieron la mayoría de las mujeres a su oficio del magisterio pues ellas dejaron su vida en el desempeño de su trabajo. No obstante, sus acciones laborales no fueron retribuidas de la misma manera, en tanto que una gran mayoría de ellas tuvieron que sufrir malos tratos, vejaciones, sueldos no acordes con sus estudios y otorgados con retrasos, enfermedades por el ejercicio de su profesión y un largo etcétera.

A la luz de estas pinceladas de la historia de vida laboral, de la maestra veracruzana Constanca Martínez Macías, fue evidente que ni aún con lo señalado líneas arriba, el profesorado de esta época abandonó su labor, sino que siguieron con su misma entrega. Así mismo son brazos de un Estado educador que no los apoyó como debiera y sin embargo continuaron con su discipulado magisterial, para sacar adelante a la ingente población analfabeta de finales del siglo XIX y principios del XX.

La situación de los profesores en sus labores fue mejor que el de las profesoras, ya que podían ocupar con mayor facilidad los puestos en la toma de decisiones, como por ejemplo en las direcciones de los

planteles o como inspectores en los distritos; sin contar con que tenían mejores salarios, aunque sus homólogas hicieran el mismo trabajo o más, considerando que las maestras tenían a su cargo saberes de género con sus alumnas, como por ejemplo la costura y/o corte de ropa. Es decir, hubo sesgos de género en la actividad magisterial, las profesoras recibían un menor salario por el hecho de ser mujeres. En esta tesitura convenía contratar a profesoras, “ya que ellas salían más baratas”.

Por otro lado, también es digno de encomio, el valor que mostraron los jóvenes estudiantes, quienes, aunque recibieron reprimendas por sus superiores, optaron por defender a la profesora Martínez Macías de la injusticia de que fue objeto. Con ello demostraron empatía y solidaridad entre el gremio, además de ponderar que se debían defender los derechos y actuar conforme a las leyes.

Finalmente, hacemos hincapié en señalar que la profesora veracruzana, Constanza Martínez Macías, como muchas en el país en este periodo, entregaron literalmente su vida a la labor magisterial, con tres o más décadas de labor educativa, bajo contextos adversos como los que se han mencionado en este trabajo, por lo que es necesario conocerlas y reconocer su trabajo, su entrega, sus testimonios y sus prácticas educativas, que hicieron posible la educación de muchas y muchos mexicanos y cimentaron la enseñanza pública en el país.

## Referencias

- AHBENV [Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana]. (1890). *Libro de títulos No. 1. 1890-1955* [Sección Gobierno. Serie. Celebraciones, Certificados y Títulos 1890. Caja 170, f. 8]. Veracruz, México.
- AHBENV [Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana]. (1917). *Libro de títulos No. 1. 1890-1955* [Sección

Gobierno. Serie: Correspondencia. Caja 185, Leg. 4. Exp. 2. 1917-1920]. Veracruz, México.

AHDGEPE-SEV [Archivo Histórico de la Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación de Veracruz]. (1928). *Constancia Martínez Macías* [Exp.2172 1922-1928]. Veracruz, México.

AHEICQP [Archivo Histórico de la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”]. (1907). *Libro de Títulos. 1884-1907*. Veracruz, México.

Alvarado, M. L. (2004). *La educación “superior” femenina en el México del Siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Arrom, S. (1988). *Las mujeres de la ciudad de México*. Siglo XXI Editores.

Bazant, M. (2009). *Laura Méndez de Cuenca. Mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno*. Gobierno del Estado de México / El Colegio Mexiquense.

Centro de Servicios Bibliotecarios y de Información “José Mancisidor” (s.f.). *Álbum de fotos de los alumnos y alumnas de la Normal Primaria de Xalapa* [Fondo Reservado]. Veracruz, México.

CNDH [Comisión Nacional de Derechos Humanos]. (2023). *Fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)*. <https://www.cndh.org.mx/noticia/fundacion-del-sindicato-nacional-de-trabajadores-de-la-educacion-snte>

Díaz Covarrubias J. (1875). *La Instrucción Pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República*. Librero Editor.

Dublán, M., y Lozano, J. M. (1876). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República ordenada por los licenciados Manuel Dublán José María Lozano*. Imprenta de Comercio.


- García García, A. M. S. (2014). *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa 1881-1910*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, A., Partido, H., y Malpica S. (2020). El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la escuela normal primaria de Xalapa durante el porfiriato. En M. Partido Calva., A. M- S. García García y S. Malpica, *Práctica docente y ética profesional* (pp.117-137). Editorial Pastoressa.
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Universidad Autónoma de Zacatecas / Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.
- Gutiérrez, N. (2023). Acciones pioneras del profesorado porfirista en Zacatecas y el establecimiento de sociedades pedagógicas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3 (2), 35-44. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.434>
- Hernández y Hernández, F. (1870). Memoria leída por el Gobernador del Estado ante la H. Legislatura. En C. Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz, Informe de sus gobernadores, 1826-1986* (pp. 714-926). Gobierno del estado de Veracruz.
- Hermida Ruiz, A. J. (Comp.) (1992). *Legislación Educativa de Veracruz*. Gobierno del Estado de Veracruz / Secretaría de Educación y Cultura.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin de siglo y de un régimen. En D. Tanck (Coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 127-153). El Colegio de México.
- Martínez Macías C. (1894). Condiciones indispensables para organizar una escuela con provecho bajo el modo simultáneo. [Disertación en su examen de profesora de Instrucción


- Primaria Elemental]. En AHBENV, Fondo Estudiantes, caja 4, legajo 3, exp. 12, fs. 18-20.
- Ramírez, I. (1948). Educación de la mujer. En M. L. Guzmán, *Escuelas Laicas. Textos y documentos* (pp. 123-166, El Liberalismo Mexicano en pensamiento y acción). Empresas Editoriales.
- Staples, A. (2012). Ciudadanos respetuosos y obedientes. En P. Gonzalbo Aizpuru y A. Staples, *Historia de la educación en la Ciudad de México* (pp. 175-238). Secretaría de Educación del Distrito Federal/ El Colegio de México.
- Tello, M. C. (1928). *Los sindicatos de maestros*. Oficina Tipográfica de Gobierno del Estado.

Una propuesta metodológica para la investigación histórica contemporánea aplicada al estudio de la represión a los movimientos estudiantiles en Chihuahua, durante la década de 1960

A methodological proposal for researching contemporary history applied to the research of student movements repression in Chihuahua during the 60´s.

Arianna Vega Hernández\*  
Jesús Adolfo Trujillo Holguín\*\*

\* *Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, Máster en Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH y Licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” (Cuba). Dentro de las publicaciones recientes está “Influencia ideológica. La reconstrucción de un concepto: La Revolución Cubana y movimientos estudiantiles en Chihuahua durante la década de 1960” (2019), “El Método Histórico Crítico en el estudio de movimientos sociales: La ideología cubana en el panorama social mexicano” (2020) y “Aportes de la historia oral a la investigación educativa: experiencias con entrevista a un maestro chihuahuense” (2021). Correo electrónico: [arianna.vega91@gmail.com](mailto:arianna.vega91@gmail.com)*  
 <https://orcid.org/0000-0002-3455-7398>

\*\* *Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Doctor en Educación, Maestro en Educación y Licenciado en Educación Primaria. Cuenta con una especialización en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro “La educación socialista en México, revisiones desde los estados y regiones” (coord.) (2022) y “De afectos y cariño por el magisterio. María Bricia Rodríguez de Ayala, una vida por la educación chihuahuense” (2023). Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: [jatrujillo@uach.mx](mailto:jatrujillo@uach.mx)*  
 <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

---

#### Historial editorial

Recibido: 12-mayo-2022

Aceptado: 08-octubre-2022

Publicado: 31-enero-2023

---



---

Una propuesta metodológica para la investigación histórica contemporánea aplicada al estudio de la represión a los movimientos estudiantiles en Chihuahua, durante la década de 1960

A methodological proposal for researching contemporary history applied to the research of student movements repression in Chihuahua during the 60's.

### Resumen

El presente artículo constituye una aportación metodológica para la investigación histórica contemporánea que, generalmente, se rige por el método histórico crítico, el cual se ha estudiado bastante, pero resulta difuso. Este método debe adaptarse a diferentes períodos y contextos, pero no cuenta con pasos específicos para su desarrollo. Se reconoce que la historia tiene modelos muy particulares para la investigación, pero en el afán de facilitar el proceso de análisis de las fuentes, se propone este trabajo. Constituye un método para, a través de la interpretación de textos orales o escritos (hermenéutica), triangular las fuentes históricas evitando el sesgo de ellas y del investigador en mayor medida, aunque se reconoce que la subjetividad es inherente a cualquier investigación. Esta propuesta no pretende encajonar modelos para la investigación histórica, se está consciente de que cada investigador y cada tema a trabajar dictarán las formas, sin embargo, propone un camino que puede ir variando pero da una guía para las investigaciones históricas contemporáneas, que necesitan beber de fuentes orales y escritas para su mejor desarrollo. El principal aporte de este artículo está en la importancia del uso de las cuatro fases que se ofrecen a partir del análisis para llevar a cabo el método Histórico Crítico Hermenéutico (HCH): Identificar el problema de investigación, Recopilar información, Análisis Crítico de las fuentes a partir de la hermenéutica y el Informe escrito.

**Palabras Clave:** Hermenéutica, Heurística, Historia oral, Método histórico crítico.

### Abstract

This article aims at contributing in research methodology to the study of contemporary history. This type of research is generally guided by the critical historic method which has been widely studied but it is also vague. This method should be adapted to different periods and contexts and does not have specific steps for its implementation. It is recognized that history has particular research methods, but this work has been proposed with the goal of facilitating the analysis process. This method tries to triangulate historical data through the hermeneutic analysis of oral and written texts, thus avoiding the bias in the sources and the researcher. However, it is recognized the intrinsic subjectivity in all research. This proposal does not try to narrow and stick to a single historical research model. We are conscious that every researcher and every topic to be worked on will outline its own forms. Nonetheless it proposes a path which can vary but at the same time can guide contemporary historic research that needs to draw on written and oral accounts for its development. The main contribution of this article resides in the importance of using the four phases offered in an analysis to carry out the Critic History Hermeneutic (HCH) model which consists of identifying the research problem, collecting data, critical analysis of the sources and written report.

**Keywords:** hermeneutic, heuristic, oral history, critical history method

---

## Une Proposition Méthodologique pour la Recherche Historique Contemporaine appliquée à l'étude de la répression des mouvements Étudiants à Chihuahua pendant les années 1960

### Résumé:

Le présent article constitue une contribution méthodologique à la recherche historique contemporaine qui est généralement guidée par la méthode historique critique, qui a été assez étudiée mais est diffuse. Il doit s'adapter à des périodes et des contextes différents, mais ne comporte pas d'étapes spécifiques pour son développement. On reconnaît que l'histoire a des modèles très particuliers pour la recherche, mais dans le souci de faciliter le processus d'analyse des sources ce travail est proposé. Il s'agit d'une méthode pour, à travers l'interprétation de textes oraux ou écrits (herméneutique), trianguler les sources historiques en évitant le biais de la source et du chercheur dans une plus large mesure, même si la subjectivité est inhérente à toute recherche. Cette proposition ne vise pas à encadrer des modèles pour la recherche historique, on est conscient que chaque chercheur et chaque sujet à travailler dicteront les formes, mais il propose un chemin, qui peut varier mais donne un guide pour les recherches historiques contemporaines, qui ont besoin de boire de sources orales et écrites pour leur meilleur développement. La principale contribution de cet article réside dans l'importance de l'utilisation des quatre phases offertes à partir de l'analyse pour mener à bien la méthode historique critique herméneutique (HCH): Identifier le problème de la recherche, Recueillir des informations, Analyser critique.

**Mots-clés:** Herméneutique, Heuristique, Histoire orale, Méthode historique critique

Propozycja metodologiczna współczesnych badań historycznych zastosowana do badania represji ruchów studenckich w Chihuahua w latach 1960

### Streszczenie

Artykuł ten stanowi metodologiczny wkład we współczesne badania historyczne, które generalnie rządzą się krytyczną metodą historyczną, która jest wystarczająca zbadana, ale jest rozproszona. Musi dostosować się do różnych okresów i kontekstów, ale nie ma konkretnych kroków dla swojego rozwoju. Uznaje się, że historia ma bardzo szczególne modele badań, ale w celu ułatwienia procesu analizy źródeł proponuje się tę pracę. Stanowi metodę, poprzez interpretację tekstów ustnych lub pisanych (hermeneutyka), triangulacji źródeł historycznych unikając w większym stopniu stronniczości źródła i badacza, chociaż uznaje się, że subiektywność jest nieodłączna każdemu badaniu. Ta propozycja nie ma na celu zaszufładowania modeli do badań historycznych, jest świadoma, że każdy badacz i każdy temat do pracy będzie dyktował formy, jednak proponuje ścieżkę, która może się różnić, ale daje przewodnik dla współczesnych badań historycznych, które muszą czerpać ze źródeł ustnych i pisanych, aby jak najlepiej się rozwijać. Głównym wkładem tego artykułu jest znaczenie wykorzystania czterech faz oferowanych z analizy do przeprowadzenia metody Hermeneutycznej Krytycznej Historycznej (HGH): Identyfikacja problemu badawczego, Zbiór informacji, Krytyczna analiza źródeł z hermeneutyki i pisemny raport.

**Słowa kluczowe:** Hermeneutyka, heurystyka, historia mówiona, krytyczna metoda historyczna.



## **Introducción**

El presente artículo surge como resultado del trabajo de investigación en la tesis doctoral “La represión a los movimientos estudiantiles y magisteriales en Chihuahua (1960-1970)”. En el quehacer del historiador-investigador, trabajar esta temática fue un reto al tener que involucrar diversas estrategias y herramientas metodológicas como la historia oral, el trabajo con fuentes secundarias y primarias, la hermenéutica, la crítica, entre otras. El mayor desafío fue la triangulación de las fuentes encontradas.

Este trabajo, enfocado en el aspecto metodológico, indicó un camino que se comparte en este artículo, pues constituye una propuesta metodológica para investigaciones históricas similares. Los trabajos que necesiten una serie de pasos, que no limitativos, impliquen utilizar y beber de varias metodologías en la búsqueda de la verdad histórica, pueden tener esta propuesta como guía.

El artículo está dividido en cuatro apartados fundamentales. El primero de ellos aborda la fase heurística de la investigación, o sea una descripción del trabajo con las fuentes secundarias, primarias y hemerográficas. En un segundo apartado se trabaja la historia oral como método indispensable de la investigación histórica y las fuentes orales. Seguidamente se presenta el método histórico, pero desde una mirada que además de la crítica histórica, incluye la hermenéutica como herramienta para optimizar dicho método. Por último, se presentan las conclusiones a partir de la propuesta metodológica realizada, que incluyen las cuatro fases fundamentales para integrar las herramientas anteriores en el proceso de hacer e investigar historia.

## Fase heurística de la investigación

Una de las principales labores realizadas para la investigación que se presenta, fue con las fuentes secundarias, que permiten definir un estado del arte. Según Aróstegui (1995), la documentación escrita que el historiador emplea pertenece a dos grandes campos: la documentación bibliográfica y hemerográfica, y la documentación de archivo. Sin embargo, esta perspectiva minimiza el texto recogido de la historia oral, en el caso de las investigaciones del tiempo presente, las cuales necesitan un análisis tan fortalecido como el de las fuentes escritas originales.

No obstante, lo importante para una investigación histórica está en el análisis que se realiza para extraer la verdad del acontecimiento histórico. Según Simiand (2003) “para extraer de un documento una legítima noción de un hecho, se hace, por lo tanto, necesario tomar una serie de precauciones críticas que han sido establecidas por la metodología histórica” (p. 165). Ha sido extensamente trabajado el método histórico y se reconoce que la crítica, ya sea al documento, autor o contexto, es indispensable para el análisis y la búsqueda más objetiva de la verdad en el acontecimiento histórico.

Si en el documento se buscan, como hace el historiador tradicional, acontecimientos individuales, más aún, explicaciones por los motivos, las acciones, los pensamientos individuales, cuyo conocimiento sólo puede obtenerse por intermedio de un espíritu, el documento no es, de hecho, materia de trabajo científico propiamente dicho. Pero si la investigación está dirigida hacia «la institución» y no hacia «el acontecimiento», hacia las relaciones objetivas entre los fenómenos y no hacia las intenciones y los fines concebidos, ésta se encuentra a menudo, en realidad, con que llega al hecho estudiado no por intermediación de un espíritu, sino directamente (Simiand, 2003, p. 179).

A partir de la reflexión que realiza el autor, se debe asumir el análisis del documento más allá del texto en sí. En el caso del trabajo con la

represión a los movimientos estudiantiles y magisteriales en Chihuahua, durante la década de 1960, se pretende ir desde una mirada integradora del escrito, su creador y el contexto en que fue realizado, para ello es útil la hermenéutica y las pautas que ofrece para la interpretación de los textos. La heurística comprende entonces las fuentes secundarias, primarias y hemerográficas. La interpretación que hacemos de ellas como investigadores depende de la capacidad que creemos para integrar y beber de otras herramientas para un mayor análisis.

### **Fuentes secundarias: del texto al relato vivo**

Para el tema de investigación que se expone, la búsqueda comenzó en los libros de textos de historia en las bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) -en la Ciudad de México- y bibliotecas virtuales como Library of Congress y Library Genesis. Estos textos sugirieron el camino a seguir, el cual se fue complementando con los propios textos de los entrevistados que además de contar su historia, ya las habían hecho relatos escritos.

Carlos Montemayor, Jesús Vargas, Fritz Glockner, Aleida García, entre otros, fueron de los principales autores que propiciaron estas fuentes secundarias referidas. Por sus hojas de vida y producción escrita, se pueden considerar especialistas en los temas de movimientos sociales y guerrillas en Chihuahua.

**194** El libro *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua 1960-1968* de García (2015) constituye un análisis sobre por qué y cómo los maestros y estudiantes de Normales rurales apoyaron a los grupos de demandantes de tierras de Chihuahua entre 1960 y 1964. Trabajar este texto ha sido enriquecedor para la investigación, sin embargo, es importante identificar el

posicionamiento político de izquierda de la autora, evidenciado por su accionar político y social en la actualidad, lo cual constituye un elemento de reserva para tomarlo en su totalidad como referente teórico, no obstante, su trabajo con las fuentes, sobre todo primarias, es amplio, así como el análisis de los acontecimientos.

En el caso de *Memoria Roja* de Glockner (2013), se realiza un análisis similar. El historiador y periodista, es también partidario radical de izquierda, con una historia de vida que avala su posicionamiento político, al ser hijo de desaparecidos durante la llamada “guerra sucia”, pero a su vez estas cuestiones personales pueden sesgar la producción del investigador. Un punto a favor de su libro es que intenta rescatar las voces que no son reconocidas por la historia oficialista, trabajo difícil, pero a la vez necesario en la reconstrucción historiográfica actual. Específicamente y para ello, dedica un capítulo a trabajar el asalto al cuartel militar de Madera y la figura de Arturo Gámiz. El análisis de este tipo de fuentes acrecienta la investigación al ver, desde diferentes contextos, una misma historia contada por voces que no coinciden en todos los puntos, pero permiten problematizar el tema de la represión a los movimientos sociales de la época.

Otro autor indispensable para indagar acerca de la represión a los movimientos sociales, incluidos los estudiantiles y magisterial en Chihuahua, en la década de 1960, es Carlos Montemayor. Sus textos, con un enfoque novelesco, por el tipo de literatura, como *Guerra en el Paraíso* y *Los Informes Secreteros*, son ficciones que se mezclan con la historia. Sin embargo, específicamente *Las armas del alba*, *Las mujeres del Alba* y *La Fuga*, constituyen los relatos de la década de 1960 en Chihuahua. Están basados tanto en experiencias personales, por coincidir en época y personas, como en un arduo trabajo investigativo que incluye desde entrevistas hasta trabajo con documentos históricos. Tanto los hechos de Madera y las penurias de los familiares ante la represión policial luego de septiembre de 1965, son destacados y evidenciados en estas novelas.

El trabajo con fuentes secundarias para la presente investigación es amplio e inacabado, sin embargo, se mencionan algunos ejemplos. La intención es divulgar la propuesta metodológica utilizada en la investigación, ejemplificando el trabajo realizado.

### **Fuentes primarias: archivos, documentos y lo inaccesible**

Teniendo en cuenta el contexto, periodicidad y momento histórico que aborda la presente investigación, ha sido importante distinguir como fuentes primarias desde los documentos de archivos que aportan información relevante sobre la represión a los movimientos sociales, entre ellos los informes y memorándums de la Dirección Federal de Seguridad (DFS), hasta la prensa de la época y los libros escritos por protagonistas de los hechos que cuentan sus anécdotas. Desde este punto de vista, las entrevistas realizadas con personas que vivieron la década, también cuentan como fuentes primarias. Teniendo en cuenta esta especificación, es importante acudir al concepto de Ahumada (2020):

Quando se habla de documento histórico, es preciso entender de manera rigurosa: todo aquello (vestigio o resto) que puede, de alguna manera, revelarnos alguna cosa que nos permita conocer el pasado humano [...] bajo el aspecto o ángulo particular según el cual es interrogado. Esta definición de documento histórico admite al interior de ella las más diversas clasificaciones que se quieran proponer sobre las llamadas fuentes históricas (pp. 98-99).

196

Esta conceptualización hace válido que, en la presente investigación se conviertan en fuentes primarias: fotografías, cartas de la época, información de archivos personales, entre otros documentos que se encuentren en el proceso de búsqueda de información. Es importante no desechar las fuentes, pero, a su vez, tener entendida la necesidad de la crítica y análisis para la correcta reconstrucción de los

acontecimientos históricos. “Es importante tener en cuenta que un documento histórico es siempre una realidad fragmentaria” (Ahumada, 2000, p. 100). De acuerdo con esta aseveración, el hecho de encontrar y trabajar con un documento de la época no convierte su contenido en verdad absoluta, se reconocen las subjetividades, tanto del texto, como del autor y del contexto. El documento en sí debe convertirse entonces en el objeto de estudio del historiador. El investigador debe someter al documento a una constante interrogación y no asumir como sentencia lo que en él aparece.

Los testimonios escritos de los participantes de las acciones deben ser considerados como fuentes primarias, a pesar de que ya constituyan libros editados. Por mencionar algunos ejemplos, en la temática de los movimientos estudiantiles y magisteriales en Chihuahua durante la década de 1960, están Francisco Ornelas con el texto *Sueños de Libertad*. Este libro puede considerarse una fuente primaria, pues es la escritura de la propia voz de uno de los sobrevivientes del asalto al Cuartel de Madera, el 23 de septiembre de 1965. Otro texto, con similares características, es *La Hija del Guerrillero: historia de una persecución* de Luz María Gaytán y María Monserrat Perales, hija y nieta del guerrillero chihuahuense, participante en Madera 1965, Salvador Gaytán. Otro ejemplo es el texto de Alonso (2018): *Vámonos a la guerrilla de Chihuahua* el cual constituye un testimonio desde la Juventud Comunista de México, sobre la influencia de las acciones de Madera. Este tipo de textos están muy sesgados por posicionamientos políticos, ideológicos, por toda una vida de luchas sociales, pero no por ello dejan de ser fuentes primarias en sí, ya que son escritos por personas que vivieron la época.

Para la presente investigación, se ha trabajado tanto en la modalidad virtual como presencial para el rescate de la información. La crisis de pandemia del SARS-CoV-2 (COVID-19) ha traído consigo que el historiador salga de su zona de confort y la virtualidad ha sido imprescindible para la investigación. La búsqueda de información en los archivos es donde generalmente pensamos el trabajo más frecuente del historiador. Sin embargo, la visión de los textos empolvados y las lecturas de documentos amarillos y manuscritos se

hace menos común cuando una gran cantidad de archivos han digitalizado sus servicios. Tanto en el análisis tradicional de la documentación de archivo, como en su versión digital, el trabajo del historiador no difiere en la crítica y análisis de las fuentes. Según Aróstegui (1995):

La regla de oro de toda exploración documental de archivo es, sin duda, la de que la búsqueda y la explotación de la documentación ha de hacerse desde una buena planificación de la investigación que es la única que permite optimizar el trabajo desde puntos de vista de imprescindible observación: posibilitar búsquedas exhaustivas; permitir la reorientación de la búsqueda; producir una agrupación correcta de las informaciones; facilitar un claro control de las “lagunas” de la información (p. 365).

A partir de esta orientación metodológica, el trabajo de archivo para la presente investigación, se realizó con un esquema previo que indagaba específicamente los nombres ya identificados por las fuentes secundarias. “Un historiador no lee “a ver lo que hay”, sino lee cosas orientadas por un proyecto previo de observación (Aróstegui, 1995, p. 365). Entre ellos: los participantes de los hechos; las instituciones representativas, como Partido Comunista, UGOCEM o escuelas Normales; los organismos represivos, como los granaderos, la DFS o la Brigada Blanca, los líderes gubernamentales del estado; las fechas representativas y los lugares de mayor acción de los movimientos sociales.

### **Fuentes hemerográficas: la prensa oficialista y la represión**

El análisis de la prensa de la época permite identificar el contexto social, cultural, económico y político del estado en la periodización a trabajar; por ello, el estudio hemerográfico en la presente investigación es de indudable importancia. Se debe tener en cuenta

que, en su mayoría, la prensa a la que se ha tenido acceso son periódicos oficialistas, en este caso *El Heraldo de Chihuahua y Norte*. Sin embargo, para entender la opinión pública de una parte significativa de la población en la etapa, se debe reconocer que, en dicha década, una fuente principal de información era este tipo de prensa.

La documentación hemerográfica tiene condicionamientos propios (Aróstegui, 1995). Esta, constituye la fuente de comunicación pública de mayor difusión e importancia en el siglo pasado. Para el trabajo directo con este tipo de fuentes como *El Heraldo de Chihuahua*, como investigadores debemos hacer una serie de cuestionamientos que faciliten el análisis: ¿a quién va dirigida la noticia?, ¿quién la redacta?, ¿qué defiende?, ¿qué objetivo sigue la nota?

Para entender la posición de *El Heraldo de Chihuahua* hay que analizar a quien representa. *El Heraldo* era propiedad de la cadena García Valseca relacionada a los poderes Estatal y Federal, así como poderes empresariales locales y nacionales. El coronel José García Valseca era dueño de la cadena integrada por editoriales y periódicos nacionales y en los estados. Este hecho permite suponer que el interés de un periódico conservador como *El Heraldo* era restar importancia a los movimientos campesinos y estudiantiles de la etapa, y una vez que tocan el tema, desacreditarlos (Vega-Hernández, 2020, p. 72).

Queda demostrado entonces el carácter oficialista de este tipo de prensa, sin embargo, se debe mencionar que cronológicamente permite ubicar los hechos históricos y los conflictos sucedidos desde la mirada del gobierno y los diferentes sectores. Por otra parte, se ha trabajado con el periódico *Norte*, este, aunque con un carácter más autónomo en lo que respecta a la información, ya se pudo visualizar claramente en la forma de redactar cualquier noticia las diferencias de enfoque ante una huelga o la represión policial, también responde a un orden socio-económico imperante.



Pese al posicionamiento político de los medios de prensa, el trabajo con las fuentes hemerográficas resulta indispensable para la reconstrucción histórica de los hechos pasados, que permiten la ubicación contextual y socio-política de un sector de la sociedad, de las autoridades y de las principales acciones a estudiar. Ya sería responsabilidad del historiador realizar el análisis y cuestionamientos necesarios, a partir de la crítica histórica y la triangulación de fuentes, para lograr acercarse a la verdad histórica del problema de investigación planteado, en este caso, la represión a los movimientos estudiantiles y magisteriales en Chihuahua en la década de 1960.

### **Historia oral: las fuentes orales y la urgencia de su recuperación**

Nos referimos a historia oral como aquellas investigaciones del tiempo presente, que según Aróstegui (1995), constituyen la historia del pasado reciente, donde aún hay generaciones participantes vivas. En el caso específico de este estudio, la temporalidad aún nos permite entrevistar a sus participantes. Maestros y estudiantes de la década de 1960 sirven como testimonios vivos de la represión gubernamental y policial en la etapa. De ahí también la importancia de reconocer, identificar y aprovechar estos testimonios, que de no hacerse pueden perderse por el paso de los años y las inclemencias de la memoria.

Los estudios sobre historia oral han estado en la palestra de las discusiones teóricas. Por un lado, sus defensores sustentan que su importancia es vital para hacer historia del tiempo presente: “La palabra no resulta tan efímera como generalmente parece, ella constituye la forma más antigua y generalizada de transmitir conocimientos, y ocupa por esa razón un lugar relevante entre las fuentes históricas” (Plasencia et al., 1987, p. 181). Por otro lado, sus detractores que, ante el sesgo presente, no confían en esta fuente como eficaz. No obstante, reconocemos que ninguna fuente está totalmente libre de subjetividades, ni siquiera el propio historiador

puede deslindarse completamente de su formación cívica, criterios personales, formación académica o posicionamiento político. Existe sesgo en un periódico o en un documento de archivo, dependiendo de quién lo escribe y de quién lo analiza se detectan estos o no. Somos conscientes que a la hora de trabajar con la historia oral, es común la heroicidad del entrevistado, los protagonismos excesivos y las historias de héroes y villanos, pero en todas las fuentes se está sujeto a estos elementos. Es parte del trabajo del historiador hacer la crítica y triangular la información para validar los acontecimientos, intentado aproximarse a la verdad histórica.

“Una característica de la historia oral es que devela, con singular claridad el entramado y los nudos de las relaciones sociales que moldean la cotidianidad y delimitan los horizontes de opciones posibles” (Necoechea, 2005, p. 17). Sin la historia oral, una investigación del tiempo presente no estaría completa. Este método de trabajo, a partir de la entrevista histórica permite reconstruir los hechos, pero además sentir la experiencia de los testimonios, desde su mirada o sus gestos e incluso de sus silencios, una vez más recayendo en la perspicacia del investigador.

Según Mariezkurrena (2008), los trabajos que basan su información en fuentes orales suelen ser criticados por los detractores de este método de investigación. Menciona que los principales errores que se comenten al usar estas fuentes son las omisiones de los datos y de las fechas, además de los errores frecuentes del uso memorístico. Sin embargo, debemos tener en cuenta que, para que la utilización de la historia oral sea efectiva, no debe verse separada de la fuente escrita, y a partir de ella contrastar la información que ofrece.

Hemos tenido en cuenta los pros y los contras que trae consigo la historia oral, no obstante, para la investigación presentada se consideran ineludibles. Constituye una necesidad investigativa el rescatar las voces, tanto de maestros como estudiantes e incluso militares de la época, de los testimonios de la década de 1960. Además, para entender la repercusión de la represión gubernamental a estudiantes y maestros en esta etapa, solo

contrastando la fuente escrita con los criterios y experiencias de sus participantes se puede reconstruir los acontecimientos. En tercer lugar, porque la historia oral como método de debe ser considerada como un instrumento para este tipo de investigaciones.

La historia oral representa la visión de protagonistas o implicados, directa o indirectamente con los hechos históricos. Su estudio es útil y necesario, y su correcta aplicación entregará los resultados para reconstruir el pasado basándose en las situaciones y contexto reales (Vega-Hernández, 2020, p. 76).

La importancia de la historia oral queda recogida en las investigaciones que la han utilizado y sus resultados, en los estudios metodológicos que se enfocan a esta temática y -sobre todo- en el rescate de los testimonios que pueden ser imprescindibles para la reconstrucción histórica de un pasado reciente.

### **El método histórico y la hermenéutica para la interpretación de las fuentes**

El método histórico y la hermenéutica han sido estudiados específicamente desde sus campos; el primero en las investigaciones históricas y el segundo desde una mirada más literaria. Sin embargo, la historia se basa en fuentes, escrita u orales, que determinan, a partir del análisis, la reconstrucción histórica del pasado. Estas fuentes resultan en textos o símbolos, los cuales deben ser analizados a partir de herramientas que permitan al investigador sacar toda la información posible de manera crítica y objetiva. Para ello, la hermenéutica resulta un método eficaz en este proceso de interpretación. El presente apartado intenta, desde ambas aristas y sus definiciones, encontrar los puntos es común que los convierte en aliados metodológicos para la investigación histórica actual.

## El método histórico crítico

La historiografía, desde la metodología de la investigación histórica, recoge muchos autores que han planteado el método histórico desde diferentes vertientes y con disímiles técnicas de investigación. Todos defienden la idea de que la investigación histórica necesita un método propio. Como ciencia en sí, es indispensable este procedimiento, y a su vez por sus características específicas de trabajar con el pasado, requiere otros elementos propios de este tipo de investigación.

Se evidencia que “La Historia tiene su propio método, conocido como método histórico” (Ruiz, 1976, p. 450). Sin embargo, este método ha evolucionado, mejorado y transformado, dependiendo de la investigación que se propone. En muchas ocasiones bebe de otros métodos y herramientas para fortalecer una búsqueda o el esclarecimiento de un proceso histórico. Una de las variantes más aceptadas e interesantes de analizar y aplicar es el método histórico crítico, el cual emana del método histórico, pero, apoyado en otras metodologías y pasos a seguir, busca la verdad de manera más analítica, a partir de la crítica de las fuentes y del propio historiador.

La historia no es una ciencia exacta, pero depende del método, de la crítica y del proceso analítico del historiador con las fuentes, el mayor o menor índice de subjetividad que se encuentre en un texto histórico:

Hay que insistir, por tanto, en la importancia de que los lectores de libros de historia entiendan que no tienen nunca ante sí la imagen última, la definitiva, sino apenas una contribución a la mejor comprensión de los procesos sociales. Y a veces ni siquiera eso, pues con lamentable frecuencia se

encuentran versiones que de manera más o menos deliberada distorsionan la realidad (Zanetti, 2007).

Los apuntes de Zanetti (2007) no se alejan de la realidad, sin embargo, es responsabilidad del historiador o investigador de temas históricos, evitar este tipo de comprensiones erróneas o falseadas por los sesgos de las fuentes. Para Simiand (2003), el historiador no debe limitar su obra al mero hecho de contar los que pasó, debe agrupar, descomponer y construir el pasado desde una ciencia cierta, la historia. La práctica de la crítica histórica permite evitar caer en problemas metodológicos que pueden desacreditar la investigación que se lleva a cabo. Refiere Simiand (2003) que:

Hasta nuestros días, ha sido muy habitual entre los historiadores, y más frecuentemente de lo que ellos creen llamar causa de un hecho a uno o varios hechos anteriores elegidos sin regla precisa, a su juicio, a su impresión, a su olfato personal y, digámoslo, a la buena de Dios. Y esta misma ausencia de método consciente hace difícil analizar y criticar el proceso seguido (p. 174).

Este tipo de prácticas, al revisar la historiografía, se hace muy frecuente, la historia contada desde puestos concretos, sin análisis previos, descriptiva, sin tener en cuenta el provenir de la fuente y descontextualizada. Este error no lleva consigo el etiquetar a un buen o mal historiador, sino a un buen o mal método. La historia requiere de una metodología crítica, ya que no tiene el mismo nivel de comprobación que otras ciencias, se evidencia de las mismas fuentes y su triangulación. Sin embargo, hay sesgos y subjetividades que se dificultan determinar y erradicar, ahí el margen de error que también existe en otras ciencias, y en la historia aumenta o disminuye dependiendo del uso del método histórico crítico.

Hablando entonces de la verdad histórica como absoluta es imposible, pues como seres humanos nos formamos en diferentes ambientes, sean culturales o ideológicos, por lo

tanto, las visiones e interpretaciones de la historia son distintas. Al ser subjetivas es fácil descalificarlas y por lo tanto es necesario enfocarse en la metodología, para que sean por lo menos verificables. Parece entonces que la llave de la investigación histórica es la metodología (Tkocz y Trujillo, 2018, p. 122).

La aseveración de Tkocz y Trujillo (2018) es comprobable por su coincidencia con autores como Aróstegui (1995) y Simiand (2003). Este último deja claro que cuando existe un uso correcto del método en las investigaciones sociales, donde juegan importante papel las costumbres, los funcionamientos institucionales, se evidencia complejidad al juzgar sin subjetividades a este tipo de procesos humanos. Poniendo como ejemplo la presente investigación, si se tomara al pie de la letra cada criterio de los entrevistados, maestros y estudiantes participantes en los movimientos sociales, se evidenciaría una heroicidad muy poco probable, teniendo en cuenta otros criterios de las fuentes escritas. O si se asume como cierto lo que cuenta *El Heraldo de Chihuahua*, se perdería completamente la versión de las clases oprimida en el estado, ya que este tipo de prensa representa a gobernantes y clases pudientes, y con ello a quienes salvaguardan sus intereses: los órganos represores.

En este mismo orden de ideas, los planteamientos de los investigadores cubanos Plasencia et al. (1987), brindan una nueva categoría: hechos indirectos. Se refieren a los que se extraen de las fuentes, la historia contada desde otras miradas, diferentes y cambiables. Los autores dejan establecidos los pasos fundamentales para el trabajo con las fuentes, como reunir las y determinar la exactitud de las mismas. Uno de los elementos más importantes, según Tkocz y Trujillo (2018), es el proceso de fundamentación, demostración y verificación, pues a partir de allí se explica el método. Para la presente investigación se toman partes de cada uno de estas metodologías y estudios para conformar, desde la crítica, la reconstrucción histórica del proceso represivo a los movimientos estudiantiles y magisteriales en Chihuahua durante la década de 1960. “Así, tanto en estas transitorias direcciones como en la obra

idealmente trazada, la preocupación dominante debe ser sustituir una práctica empírica razonada por un método reflexivo y verdaderamente crítico” (Simiand, 2003, p. 202). Para el proceso de análisis de la fuente se utilizará otra herramienta o método: la hermenéutica, donde la crítica estará basada en la interpretación del texto más allá de lo que meramente dice, desde el exterior e interior del mismo, su época y sus autores.

### **La hermenéutica para la investigación histórica**

Para determinar por qué se decide el vínculo del método histórico crítico con la hermenéutica, es necesario estudiar las bases de esta última. Para ello, el siguiente apartado se mueve en dos direcciones: un acercamiento a la hermenéutica, desde sus conceptos y principales autores, y el vínculo determinado por varios estudiosos del tema entre hermenéutica e historia. Una vez fundamentados estos aspectos, ya se podrá describir el método que se utiliza en la presente investigación.

Entendida la hermenéutica como indispensable para la interpretación, tanto de textos escritos como los resultantes de la oralidad, es necesario determinar su vínculo con la historia, para que así fundamente la propuesta metodológica que sostiene la presente investigación:

Las etapas del método histórico están bastante delimitadas y reciben unas denominaciones que ya son clásicas. Se trata de la heurística, la crítica, la hermenéutica y la exposición, siguiendo la terminología más aceptada por varios autores. La heurística se ocupa de la localización y clasificación de los documentos, así como de las ciencias auxiliares de la historia. Una vez fijados los documentos concretos para una investigación hay que proceder al análisis crítico de los mismos, a fin de que les podamos otorgar la validez que

realmente tengan. Normalmente se considera necesario una crítica externa, que se preocupa por determinar la autenticidad de las fuentes según sus características formales, las circunstancias en que ha llegado a ser posible su conocimiento y el modo de llegar a las manos del historiador; y una crítica interna, que atiende a la comprensión y recta interpretación del contenido de los documentos. La labor de interpretación histórica de los datos constituye la hermenéutica. Finalmente, hay que hacer la historia propiamente dicha, procediendo a las explicaciones convenientes, y exponiendo el trabajo histórico al que deseábamos llegar (Ruiz, 1976, pp. 450-451).

El autor vincula, a partir del método histórico, la heurística y la hermenéutica. Aunque raramente es un trabajo no tan reciente, revela los pasos que se deben seguir para la reconstrucción histórica, aunque deja fuera la historia oral, que se pretende incluir en la presente investigación. Beuchot (1999) también realiza una revisión de las definiciones de la heurística y la hermenéutica y de las funciones que han cumplido a lo largo de la historia. Da por sentado que el hermeneuta, como intérprete de los textos y de las interpretaciones sobre ellos, debe alcanzar la sutileza interpretativa, la capacidad de descubrir y explicitar el significado implícito y de captar lo universal en lo particular. En este caso también el historiador es responsable de validar las fuentes e interpretarlas de manera objetiva y crítica. La mejor manera de lograr lo anterior, coincidiendo con Beuchot (1999), es mediante un método histórico, crítico y hermenéutico.

La tesis «todo es interpretación» puede recibir un sentido más habitualmente histórico: toda interpretación es hija de su tiempo. Esta visión corresponde a lo que podemos llamar historicismo. El historicismo que la hermenéutica clásica y metodológica (Dilthey) intentaba las más de las veces refrenar, pero que el relativismo posmoderno saluda a menudo como una liberación: la razón está en que nos liberaría de la concepción de la verdad como adecuación, al



no ser más que una «perspectiva útil». En el régimen historicista, la verdad sigue siendo posible, pero interpretar la verdad de un fenómeno quiere decir que se le comprende a partir de su contexto. Una verdad no contextual parece excluida (Grondin, 2008, p. 163).

El historicismo y la hermenéutica no tienen por qué repelerse, siempre y cuando el historiador o investigador sepa usar uno en función del otro. Para ello, el contexto del momento histórico a estudiar, de redacción de la obra y de vida del autor son imprescindibles para lograr esa verdad contextual.

El uso de un método histórico crítico y hermenéutico traería mejores resultados a la investigación, aunque esta no queda exenta de subjetividades. “El excesivo distanciamiento puede impedir la aplicación. Además, si nos fijamos en la voluntad del autor, hay mucho que se le escapa: inconsciente, fantasía, intuición, etcétera” (Beuchot, 1999, p. 22). Teniendo en cuenta estos factores se hace imprescindible una propuesta, que no es novedosa ya que bebe de los autores antes mencionados, pero intenta unir todas las herramientas que necesita la presente investigación. Este trabajo puede ser útil para investigaciones similares, que dependan de la oralidad y las fuentes escritas para la reconstrucción de acontecimientos históricos contemporáneos.

## Conclusiones

**208** Las conclusiones del presente artículo no constituyen una imposición metodológica. Fuera de ello, es una vía que pudiese servir a historiadores e investigadores de las ciencias sociales que trabajen, desde la crítica, la historia contemporánea o del tiempo presente con la unión de fuentes orales y escritas. Siguiendo las recomendaciones metodológicas de los autores mencionados en los apartados anteriores, se pretende, a partir de cuatro fases, explicar mediante

qué herramientas se lleva a cabo la presente investigación, utilizando lo que se asume en nombrar: método Histórico Crítico Hermenéutico (HCH).

Fase 1: Identificar el problema de investigación

- a) Selección de la idea o tema de investigación (nuevo o brecha).
- b) Validez del tema (actualidad, novedad, pertinencia, viable, importancia).
- c) Antecedentes del tema.
- d) Justificación del tema (ubicación temporal y espacial).
- e) Matriz metodológica.

Fase 2. Recopilar información:

- a) Búsqueda de la información.
- b) Localización de las fuentes (secundarias, primarias u orales).
- c) Validación de las fuentes.
- d) Recopilar la información (Fichaje).

Fase 3. Análisis Crítico de las fuentes a partir de la hermenéutica:

- a) Análisis crítico de las fuentes (individual) .
- b) Triangulación de la información.

La aplicación del método histórico crítico, en esta tercera fase, cuenta con dos momentos fundamentales, el análisis crítico de las fuentes y la triangulación de la información. En ambos momentos, la hermenéutica es indispensable para evaluar la fuente, interpretar la información que brinda y contrastar versiones a partir del enfrentamiento de las diversa bibliografía y testimonios.

El análisis de la fuente se propone iniciar de manera individual, documento a documento, a partir de la descripción y análisis de su

contenido y otros elementos. Para facilitar el proceso se sugiere lo que indica la tabla 1.

**Tabla 1**  
*Propuesta para análisis crítico de la fuente a partir de la hermenéutica*

<b>Fuente</b>	<b>Autor</b>	<b>Fecha</b>	<b>A quién se dirige</b>	<b>Contenido</b>
Clasificación (Fuente secundaria, primaria u oral).	Identificar:	Contexto.	Intencionalidad:	Intenciones.
Descripción física de la fuente.	- Posicionamiento (político, socio-económico, ideológico, religioso, cultura, etc.).	Temporalidad.	- ¿Qué dice?	Gestos.
Referencia y ubicación.	- Formación.	Ubicación espacial.	- Subjetividad.	Silencios (vitar sobre interpretación).
Tipo de fuente (foto, entrevista, documento).	- A quién o a qué representa.	Implicación (testigo o no).	- Oficialidad.	
	- Otros textos.		- Validez.	

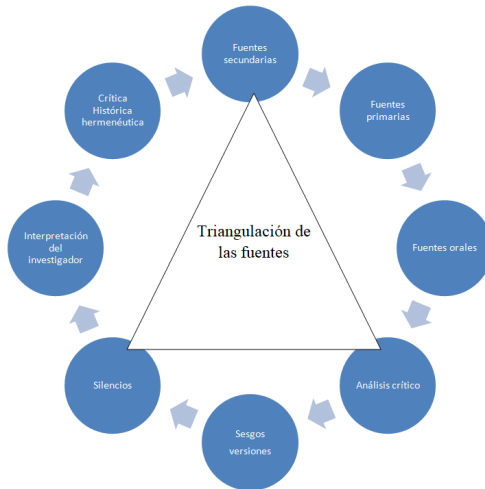
*Fuente:* Elaboración propia.

El análisis debe comenzar desde lo intertextual, lo visible en la fuente. Primeramente su clasificación, si es fuente secundaria, primaria o la transcripción de una entrevista. Definir este elemento nos permite determinar la subjetividad a la que puede estar expuesta la información que contiene. Se debe además realizar la descripción física de fuente: si es una foto, entrevista, documento oficial; de dónde fue obtenida, si de un archivo, hemeroteca, biblioteca, etc. Estos elementos permiten entender el porqué de la información que va a brindar su contenido. También es importante dejar establecido la fecha del texto para poner en contexto la información que se va a analizar.

El segundo momento de esta fase es la triangulación de las fuentes, que se ilustra en la figura 1, a partir de los elementos claves que se utilizaron en la presente investigación.

**Figura 1**

*Proceso de triangulación de las fuentes*



*Fuente:* Elaboración propia.

Un hecho histórico no puede ser reconstruido por una sola versión del pasado, se necesitan varias fuentes, varias voces y varios posicionamientos para lograr acercarnos a la verdad. La historia contada por los vencedores no debe ser la meta del investigador actual. Escuchar y analizar las versiones permite entender los acontecimientos y ubicarlos en su contexto. Todo hecho histórico, todo momento en la vida tiene matices; si el historiador se deja llevar por una posición rígida de la fuente o por su propio sesgo, la investigación invalidaría lo sucedido y solo sería la reproducción de

una parte de la historia, hazañas de vencedores o victimización de perdedores, sin un análisis crítico.

#### Fase 4. Informe escrito:

Al final del proceso investigativo, dentro del método HCH, una parte fundamental es la socialización de lo aprehendido. Esta fase depende en mayor medida del investigador, quien debe intentar ser objetivo en sus conclusiones e interpretaciones. La imparcialidad es otro elemento significativo. Como ya se ha mencionado, es parte de la riqueza de la investigación el conocimiento y la formación que trae el propio investigador, pero debe evitar que este sesgo impida los resultados de validez y la búsqueda de la verdad histórica. Existen otros elementos de estilos, como la redacción, el lenguaje científico o la correcta citación que también enriquecen ese informe escrito que debe quedar como evidencia de todo el análisis crítico realizado.

#### Referencias

- Ahumada Durán, R. (2000). Problemas y Desafíos historiográficos de la Epistemología de la Historia. *Revista Communio*, 3, 84-125. <http://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/961>
- Alonso Vargas, J. L, (2018). *Vámonos a la guerrilla de Chihuahua*. México.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Beuchot, M. (1999). *Heurística y hermenéutica*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / UNAM.
- García, A. (2015). *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua 1960-1968*. Doctor Barragán.
- Glockner, F. (2013). *Memoria roja*. Planeta mexicana.


- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23(24), 227-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>
- Necoechea, G. (2005). *Después de vivir un siglo. Ensayos de historia oral*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Plasencia, A., Zanetti, O., y García, A. (1987). *Metodología de la investigación histórica*. Pueblo y Educación.
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 450-474. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/05/4-El-M%C3%A9todo-Hist%C3%B3rico-en-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Simiand, F. (2003). Método histórico y ciencia social (Presentación y traducción de Antonio F. Vallejos). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (6), 163-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1374454.pdf>
- Tkocz, I., y Trujillo Holguín, J. A. (2018). Historia y sus métodos. El problema de la metodología en la investigación histórica. *Debates por la Historia*, 6(1), 117-139. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v6i1.14>
- Vega-Hernández, A. (2020). *Influencia ideológica de la Revolución Cubana en los Movimientos Estudiantiles Normalistas de Chihuahua durante la década de 1960* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Zanetti, O. (2007, 31 de mayo). *Pasado para un futuro: una reflexión acerca de los usos y la utilidad de la historia* [Conferencia]. Aula “Bartolomé de las Casas”, Convento de San Juan de Letrán, La Habana.



## Reseña del libro: Huellas académicas: un ejercicio de recuperación de la historia y vida cotidiana institucional

Book review: Academic traces: an exercise  
recovery of history and life  
institutional daily

Cirila Cervera Delgado\*

\* Profesora de Tiempo Completo en la Universidad de Guanajuato (México). Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Entre sus publicaciones recientes están: “Experiencias de evaluación docente durante la pandemia. Voces de académicas en educación superior” (2022) y “Educação da mulher em meados do Século XX no centro do México. Discursos, realidades e testemunhos” (2022). Cuenta con los reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: [ciryservera@ugto.mx](mailto:ciryservera@ugto.mx)  
 <https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>

---

### Historial editorial

Recibido: 23-octubre-2022

Aceptado: 15-diciembre-2022

Publicado: 31-enero-2023

---

215





El libro *Huellas académicas. El Departamento de Educación a medio siglo: trayectoria y desafíos* es resultado de una investigación emprendida con el afán de documentar cinco décadas de vida de una entidad educativa, conocido durante mucho tiempo y por muchas personas de la comunidad universitaria y ajena a ella, como el IIEDUG, siglas del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, que cambió de nombre como resultado de la transformación académico-administrativa que aplicó para esta casa de estudios en el 2009. El cambio no sólo fue de nombres, sino que se operó desde su Ley Orgánica.

El 2018 se cumplirían esos primeros cincuenta años del ahora Departamento de Educación, años suficientes como para escribir una historia, aunque, como se señala en el libro, no se trata de La Historia, sino de una versión que emana de los archivos y testimonios y se escribe con el amor que da la identidad al pertenecer a una institución como esta. Por ello mismo, el libro no esconde la subjetividad presente en su confección y escritura; este rasgo le otorga el tinte de una historia muy cercana, humana, digerible. La obra no se caracteriza por un estricto ni extenso aparato crítico. No era el propósito convertirlo en una obra histórica que descansa en una estructura cronológica lineal, si bien es cierto que respeta el dato y lo coloca para fundamentar las experiencias, que son las que van dotando al relato de un cariz de vida cotidiana.

216 Cinco décadas, con ser muchos años, se documentan desde el archivo de concentración, no en el archivo histórico institucional, por lo que el tratamiento de las fuentes respeta el enfoque de una historia reciente, con muchas personas protagonistas vivas y en activo. Así es que, sin faltar a la verdad, por el contrario, acudiendo al testimonio de algunas y algunos de estos autores, una parte esencial de la obra descansa en la historia oral.

Una publicación para conmemorar el aniversario de oro de una entidad educativa como el exIIEDUG le interesaría sólo a quienes han sido parte de esta; sin embargo, la contextualización de los temas en el

marco social, cultural, económico y de política educativa, muy probablemente, presenta semejanzas con instituciones análogas. Los procesos, la comunidad académica y estudiantil que caracterizó al Instituto, ahora Departamento, guardan cierto paralelismo con organismos semejantes que siguen pautas y normas globales, distinguiéndose, entre tantas, por los ingredientes que provienen de la cultura académica y escolar que constituyen las y los autores educativos, quienes, a lo largo de tiempo, forjan huellas de sus vivencias. Con el paso del tiempo, es necesario ponerles la base de las palabras a esas huellas, para que sigan perdurando en el tiempo y en la memoria.

En este contexto, *Huellas académicas. El Departamento de Educación a medio siglo: trayectoria y desafíos*, es una obra con un carácter más bien de difusión, no en el sentido de no tratarse de un proyecto sólido de investigación; sino que, sin atentar contra Clío, la pretensión es mostrar una versión cordial para todo público, mostrando los pasajes temáticos más significativos del Instituto y luego Departamento. El estilo es próximo, como lo es para las autoras la propia entidad reseñada y, como es de esperar, que lo sea para todas las personas que tienen un lugar en estas páginas y otras que, no siendo parte orgánica de la institución, son parte de este proyecto pionero que emprendió la Universidad de Guanajuato en 1968.

La lectura va confirmando el objetivo de dar a conocer, de una manera próxima y entrañable, los hechos documentados, en el entendido de que no es la historia del DEUG; es una versión construida hasta ahora, aceptando que aún hay que rescatar material y catalogar y analizar un buen cúmulo de fuentes; mas, por lo pronto, el libro ofrece una revisión de los episodios que, desde el punto de vista de sus autoras, han caracterizado a la institución. El lenguaje, accesible para toda persona interesada, no denota carencia de rigor académico: simplemente es sencillo, contribuyendo al objetivo de ofrecer una obra que pueda circular ampliamente. Además, la mención de personas que no son autoridades, pero que nutren y dan identidad a los lugares habitados, así como los hechos que no registran las bitácoras oficiales, da coherencia a esta historia humana. Y es verdad: no todos los autores de

la historia tienen una placa en los muros; a estas personas hay que rescatarlas y ponerlas en la memoria. El libro hace un ejercicio interesante a este respecto.

Las fuentes documentales de primera mano son incorporadas debidamente en la crónica y evento que se narra, principalmente en los capítulos dedicados al momento fundacional de la institucional y la apertura de los programas educativos. En los siguientes, el relato se fundamenta también en el análisis de las producciones del claustro académico, enmarcado en las tendencias de la educación y la política educativa. En cada apartado, eso sí, están presentes los nombres, los hombres y las mujeres que han sido parte de la historia del Departamento de Educación.

Punto y aparte son las fotografías que ilustran los relatos. Algunas son una riqueza recuperada del repositorio de la Universidad de Guanajuato y otras provienen de la generosa contribución de particulares, como la licenciada Ma. del Carmen Estrada.

Respecto a su estructura, el libro se compone por la *Presentación* que hace el Dr. Miguel Ángel Guzmán López, Coordinador General del Archivo de la Universidad de Guanajuato; y el *Prólogo*, de la autoría del Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino, Rector General de la misma institución. Enseguida, unas primeras palabras avisan del tenor de la obra, su propósito, contenido y alcances. A esta obertura le siguen seis capítulos que son el núcleo de la temática y, al final, incluye tres anexos: el primero da cuenta del programa de actividades de los simposios de orientación educativa, el segundo es un archivo con pocas, pero muy significativas fotografías y el último es una lista bibliográfica de la producción académica del claustro.

218

El capítulo I se titula “El Departamento de Educación a medio siglo: travesía y proyección académica” y es, sin duda, el que tiene un mayor sello historiográfico, no sólo por las fuentes y su tratamiento, sino por el sentido que se le otorga a cada componente, desde ser un proyecto, hasta el camino que suelen seguir este tipo de iniciativas para

concretarse en una realidad más tangible; los primeros pasos, llenos de emoción y esperanza, pero titubeantes también en una realidad, hasta el momento, sólo idealizada. Se documentan aquí los aportes de la primera directora, la licenciada Melba Castellanos, de quien surge el plan para crear el Departamento de Orientación Psicopedagógica (nombre inicial de la dependencia) y la consolidación que llegó con el perfil y la obra que encabezó la maestra Ma. del Carmen Carrasco, reconocida como el pilar de esta institución educativa. A la vez que este breve texto rescata acontecimientos significativos del primer medio centenario de vida, va dando pistas para proyectar un futuro cercano para la entidad académica.

El segundo capítulo “Remembranza del Departamento de Educación y de los Programas Educativos”, es una especie de dibujo de pasajes de vida cotidiana en el Departamento, que resalta la presencia de los programas educativos que le han ganado un espacio en el panorama de la educación. En este apartado, la Maestría en Investigación Educativa, creada en 1978, tiene un lugar especialísimo: su enfoque anticipado a su época, su consolidación y transformación para permanecer vigente a pesar del paso de los años y la competencia, la política educativa y los lineamientos institucionales, hacen que siga siendo un distintivo del Departamento. En 1999 se originó el segundo programa que permanece en el Departamento: la Licenciatura en Educación, que vino a modificar la vida cotidiana y el devenir del IIEDUG-DEUG. Parece ser que, junto a los retos que supuso este proyecto, llegaron nuevos aires de impulso para todo el ritmo académico; el impacto de la licenciatura se ha convertido en otro sello “deugino”. El programa más reciente es la Maestría en Desarrollo Docente, cuya primera generación ingresó en el 2005 y se mantiene hoy con alta demanda aun internacional. Cada uno de estos tres proyectos, más otros que se proyectaron por una coyuntura bajo un convenio particular, han impregnado su huella en las personas que los han cursado, pero, de igual modo, esas personas han dejado su marca no sólo en el curriculum vivido, sino en las instalaciones y modos de ser y hacer de toda una comunidad.

El capítulo III, “Pensamiento y trascendencia del Departamento de Educación: las publicaciones periódicas”, hace un balance de las

publicaciones periódicas que marcaron un aspecto del claustro académico, preocupado por dar a conocer su filosofía, ideas y proyectos en la materia, así como por crear y mantener vínculos con colegas de renombre en el país y allende las fronteras institucionales y las demarcaciones geográfico-políticas. Este capítulo es una muestra de cómo el tiempo va modificando prácticas, cómo pasar del uso de un mimeógrafo para reproducir las publicaciones, hasta hacer uso de las más modernas herramientas; pero también atestigua cómo el talento, la capacidad y la voluntad son inherentes a las personas cuando se trata de seguir un sueño y concretar un proyecto, como es el editorial, en este caso, las revistas que, con tres distintas denominaciones, acercaron muestras de las investigaciones de las y los académicos propios y foráneos.

El capítulo IV de dirige a documentar un sello más que distinguió al IIEDUG: los simposios de orientación educativa, eventos anuales que le dieron presencia nacional. Su nombre “Los simposios de orientación educativa: presencia y transcendencia del Instituto de Investigaciones en Educación”, a la vez que rememora este espacio que dio enormes éxitos al IIEDUG, es una forma de volver al origen del Departamento y cuyo fin no ha abandonado: la importancia de intervenir en las trayectorias escolares exitosas, tema recurrente en las agendas de la comunidad académica a lo largo de las cinco décadas reseñadas y aún muy actual en todos los niveles educativos. La temática abordada en las diez reuniones anuales que se celebraron indica la preocupación por atender ciertos tópicos que agobiaban ya en esos momentos a buena parte de la comunidad escolar y social y otros que se antojaban con un sentido de anticipación: el problema medioambiental, las desigualdades de género o la violencia, entre otros.

**220** “Nuevos tiempos, nuevas dinámicas: aportaciones de los cuerpos académicos para la consolidación del Departamento” es el título que lleva el siguiente capítulo, y abre la puerta nuevas dinámicas institucionales, debidas a la trayectoria natural de estas organizaciones, que, por su naturaleza, siguen el ritmo marcado en el exterior. La conformación de grupos de investigación en las instituciones de

educación superior en México, que se empieza a dar con la entrada al siglo XXI, caracteriza al Instituto, fortalecido con la llegada de profesores y profesoras con credenciales de doctores. Algunos permanecen el tiempo necesario para “formar escuela”; los más tienen una estadía más breve, pero, sin duda, todos ellos son pioneros de nueva etapa característica del Departamento. Las formas de entender y hacer la educación y la academia cambiaron. Este apartado documenta cómo se dio en la entidad historizada.

Cabe señalar que, en este, como en los capítulos anteriores, están los nombres de reconocidos autores educativos: educadores, investigadores o académicos que aportaron a la institución, ya sea fundando un programa, dictando una conferencia o brindando asesoría. Las y los lectores del área educativa fácilmente identificarán su relevancia. Muchos más los imaginarán y recordarán pasando unos días entre las aulas y los jardines del Departamento, dictando cátedra y apoyando proyectos de profesores y estudiantes.

El capítulo VI “El Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato: un pasado hecho y conocido. Un futuro inquietante para soñar y construir”, es un texto honesto, con cierto dejo de nostalgia y, sobre todo, mucha esperanza. Volver la vista 50 años atrás no sólo trae recuerdos: también deja el alma y la memoria llenas de agradecimiento, sentimiento humano que permite reconocer que las obras como las instituciones educativas, son producto de muchos sueños, ideas y proyectos; también de muchos reveses, descalabros, decepciones... al fin experiencias y aprendizajes que son parte de las personas y las instituciones.

Pido prestadas las siguientes palabras de la presentación que hace el Dr. Guzmán:

En las páginas de este libro el lector encontrará una obra que surge de la humana necesidad de hacer un breve alto en el camino, reconocer lo andado, recordar los mejores momentos del camino, y vernos a nosotros mismos reflejados en ese

pasado, antes de tomar un nuevo impulso y seguir adelante. Esta es nuestra histórica condición.

Por esto y más, queda la invitación para leer este libro, que escribí codo a codo y renglón por renglón con la Dra. Mireya Martí Reyes.

## Referencias

Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2019). *Huellas académicas. El Departamento de Educación a medio siglo: trayectoria y desafíos*. Universidad de Guanajuato. <http://www.dcs.h.ugto.mx/editorial/images/publicaciones/Depto.Educacion/huellas2.pdf>







---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
**CHIHUAHUA**